

**L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA
LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL:
REPLANTEJAMENT A LA FORMACIÓ INICIAL DE
MESTRES A PARTIR DE L'APRENTAGE
REALISTA-REFLEXIU**

Margarida Falgàs i Isern

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento

This work is licensed under a Creative Commons Attribution licence



Universitat
de Girona

TESI DOCTORAL

**L'ensenyament-aprenentatge de la lectura
a l'educació infantil: replantejament a la formació inicial
a partir de l'aprenentatge realista-reflexiu.**

MARGARIDA FALGÀS I ISERN

2018



TESI DOCTORAL

**L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA LECTURA
A L'EDUCACIÓ INFANTIL: REPLANTEJAMENT A
LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES A PARTIR DE
L'APRENTATGE REALISTA-REFLEXIU**

Margarida Falgàs i Isern

2018

Programa de Doctorat en Educació

Dirigida per:

Dr. Àngel Alsina

Dra. Montserrat Fons Esteve

Tutoritzada per:

Dr. Àngel Alsina

Memòria presentada per optar al títol de Doctora
per la Universitat de Girona

*Des que vaig començar a treballar a l'escola pública vaig
compartir l'emoció, els dubtes i els projectes amb en Miquel.
Conversa, lluita per una societat més justa i equitativa.
Educació, compromís i estimació. Imprescindible.*

*Procés construït també amb la Dolors, la meva germana,
amb els fills, les famílies, les amigues i els amics.*

*Per a, amb i a la Fina Mollera, gran mestra i amiga que
cada dia trobo a faltar. Totes com ella!*

Articles publicats relacionats amb el tema de la tesi

- > Alsina, À., Batllori, R., Falgàs, M., Vidal, I. (en premsa). “Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación de maestros”. *Revista Complutense de Educación*.
- > Masgrau, M., Kunde, K. i Falgàs, M. (2017). “How do children read before beinable to read? Tools for research”. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. <<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.86>>.
- > Alsina, À., Batllori, R., Falgàs, M., Güell, R. i Vidal, I. (2016). “¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista”. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11-36.

Lista d'abreviatures

Educació General Bàsica (EGB)

Educació Infantil (EI)

Equip d'assessorament i orientació psicopedagògic (EAP)

Grup de Recerca Educació, Infància i Connexions (GREIC)

Institut de Ciències de l'Educació (ICE)

Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE)

Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC)

Mestre/a en Educació Infantil (MEI)

Ministeri d'Educació i Ciència (MEC)

Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE)

Programa de Millora i d'Innovació en la Formació de Mestres (MIF)

Programme for International Student Assessment (PISA)

Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC)

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Universitat de Girona (UdG)

Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)

Índex de figures

Figura 1. Vinyeta de Mafalda lectora

Figura 2. Quadre de les perspectives d'ensenyament-aprenentatge inicial de la llengua escrita

Figura 3. Capacitats que intervenen en el procés d'apropiació i desenvolupament de la lectura

Figura 4. Esquema dels nivells de lectura de Wells

Figura 5. Nivells de consciència lingüística per a l'aprenentatge de la lectura

Figura 6. Síntesis de conceptes claus en el desenvolupament de la didàctica de la lectura a Educació Infantil

Figura 7. Model ALACT de Korthagen

Figura 8. Cicle reflexiu d'ensenyament d'Esteve i Carandell partir del model ALACT

Figura 9. Diferents models d'interaccions com a eines de mediació

Figura 10. Bucle interactiu de les interaccions per un aprenentatge realista-reflexiu en didàctica específica

- Figura 11.** Esquema dels aspectes bàsics per un aprenentatge realista-reflexiu en didàctica específica
- Figura 12.** Quadre del procés de relació del procés de transformació docent
- Figura 13.** Elements clau que configuren els objectius de la recerca
- Figura 14.1.** Esquema del disseny d'investigació-acció plantejat a la recerca
- Figura 14.2.** Esquema del disseny d'investigació-acció plantejat a la recerca
- Figura 15.** Estudiants. Codis mencionats. Descodificació
- Figura 16.** Estudiants. Tipus de lletra mencionats
- Figura 17.** Estudiants. Materials mencionats
- Figura 18.** Estudiants. Resum d'indicadors
- Figura 19.** Mestres. Codis mencionats
- Figura 20.** Mestres. Tipus de lletra mencionats
- Figura 21.** Mestres. Materials mencionats
- Figura 22.** Mestres. Resum d'indicadors
- Figura 23.** Comparació de grups. Menció de codi. Descodificació
- Figura 24.** Comparació de grups. Tipus de lletra mencionats
- Figura 25.** Comparació de grups. Materials mencionats

Índex de taules

- Taula 1.** Estudiants. Descripció de la mostra.
- Taula 2.** Estudiants. La descodificació.
- Taula 3.** Estudiants. Quantitat de codis
- Taula 4.** Estudiants. Quantitat de codis (descriptius)
- Taula 5.** Estudiants. Combinacions mencionades del codi
- Taula 6.** Estudiants. Comprensió.
- Taula 7.** Estudiants. Detall de la comprensió.
- Taula 8.** Estudiants. Interacció amb persones
- Taula 9.** Estudiants. Detall de la interacció amb persones
- Taula 10.** Estudiants. Tipus de lletra
- Taula 11.** Estudiants. Quantitat de tipus de lletra
- Taula 12.** Estudiants. Quantitat de tipus de lletra (descriptius)

- Taula 13.** Estudiants. Combinacions mencionades de tipus de lletra
- Taula 14.** Estudiants. Material
- Taula 15.** Estudiants. Quantitat de materials
- Taula 16.** Estudiants. Quantitat de materials (descriptius)
- Taula 17.** Estudiants. Combinacions mencionades de material
- Taula 18.** Estudiants. Resum dels indicadors
- Taula 19.** Estudiants. Quantitat d'indicadors
- Taula 20.** Estudiants. Quantitat d'indicadors (descriptius)
- Taula 21.** Estudiants. Combinacions mencionades
- Taula 22.** Estudiants. Activitats
- Taula 23.** Estudiants. Activitats mencionades
- Taula 24.** Mestres. Descripció de la mostra
- Taula 25.** Mestres. Edat de les participants
- Taula 26.** Mestres. Anys que fa que van acabar la carrera
- Taula 27.** Mestres. Anys en actiu
- Taula 28.** Mestres. Des de la finalització de la carrera, anys per realitzar l'apropiació
- Taula 29.** Mestres. Des de la finalització de la carrera, anys per passar a la pràctica
- Taula 30.** Mestres. Motius d'apropiació
- Taula 31.** Mestres. Mètodes d'apropiació
- Taula 32.** Mestres. Quantitat de codis
- Taula 33.** Mestres. Quantitat de codis (descriptius)
- Taula 34.** Mestres. Combinacions mencionades
- Taula 35.** Mestres. Detall de la comprensió
- Taula 36.** Mestres. Detall de les persones
- Taula 37.** Mestres. Quantitat de tipus de lletra
- Taula 38.** Mestres. Quantitat de tipus de lletra (descriptius)
- Taula 39.** Mestres. Combinacions mencionades
- Taula 40.** Mestres. Quantitat de materials
- Taula 41.** Mestres. Quantitat de materials (descriptius)
- Taula 42.** Mestres. Combinacions mencionades
- Taula 43.** Mestres. Nombre d'indicadors

- Taula 44.** Mestres. Nombre d'indicadors (descriptius)
- Taula 45.** Mestres. Combinacions mencionades
- Taula 46.** Mestres. Activitats mencionades
- Taula 47.** Comparació. Quantitat de codis
- Taula 48.** Comparació. Quantitat de codis (descriptius)
- Taula 49.** Comparació. Combinacions mencionades. Codis
- Taula 50.** Comparació. Detall de les persones
- Taula 51.** Comparació. Tipus de lletra
- Taula 52.** Comparació. Tipus de lletra (descriptius)
- Taula 53.** Comparació. Combinacions mencionades . Tipus de lletra
- Taula 54.** Comparació. Tipus de codi
- Taula 55.** Comparació. Quantitat de materials (descriptius).
- Taula 56.** Comparació. Combinacions mencionades de materials.
- Taula 57.** Comparació. Activitats mencionades

Índex de fragments de text d'autoria (Text autoria)

- Text d'autoria 1.** Montserrat Roig
- Text d'autoria 2.** Jaume Cela i Juli Palou
- Text d'autoria 3.** Luis García Montero
- Text d'autoria 4.** Antoni Benaiges
- Text d'autoria 5.** Sebas Parra
- Text d'autoria 6.** Paolo Freire
- Text d'autoria 7.** Jaume Carbonell
- Text d'autoria 8.** Enric Prats
- Text d'autoria 9.** Emili Teixidor
- Text d'autoria 10.** Irene de Puig
- Text d'autoria 11.** Pep Aparicio
- Text d'autoria 12.** Fernando Hernández
- Text d'autoria 13.** Teresa Duran
- Text d'autoria 14.** Michèle Petit
- Text d'autoria 15.** Vivian Gyssin Paley
- Text d'autoria 16.** Xavier Besalú
- Text d'autoria 17.** Miquel Martí (Lorenzo Milani)
- Text d'autoria 18.** Joan M. Girona

Índex de documents de text participants (Doc participant)

- Doc. de participant 1. Valoracions d'estratègies docents
- Doc. de participant 2. Vivència del procés del reflexiu
- Doc. de participant 3. Paper de la teoria
- Doc. de participant 4. Anàlisi de materials didàctics
- Doc. de participant 5. Canvis de paradigma teoria-pràctica
- Doc. de participant 6. Situacions que afavoreixen incorporació didàctica
- Doc. de participant 7. Estudiants (E.). Records com a aprenent
- Doc. de participant 8. (E.). Primeres experiències de lectura de cicle inicial
- Doc. de participant 9. (E.). Propostes directives
- Doc. de participant 10. (E.). Reproducció de models viscuts
- Doc. de participant 11. (E.). Barreja records d'EI i CI
- Doc. de participant 12. (E.). Canvi de perfil
- Doc. de participant 13. (E.). Canvi de paradigma respecte a la descodificació
- Doc. de participant 14. (E.). Aprenentatge del codi inicial
- Doc. de participant 15. (E.). Acompanyament de persones
- Doc. de participant 16. (E.). Modelatge
- Doc. de participant 17. (E.). Tipus de lletra
- Doc. de participant 18. (E.). Material literari
- Doc. de participant 19. Mestres. Aportacions de reconstrucció didàctica
- Doc. de participant 20. Mestres. Formació de pràcticum
- Doc. de participant 21. Mestres. Comprensió
- Doc. de participant 22. Mestres. Estratègies d'intervenció

Tinc la sort de formar part d'una gran construcció, un edifici plural i divers, ric i obert. Gràcies per acceptar-m'hi. Plegats hem aixecat parets i fet estades, hem enrajolat i hem pintat, hem netejat i moblat, passat fils i connectat xarxes; però també hem tirat envans i refet espais, hem repintat i ambientat, canviat i reconstruït... hem transformat.

Des dels meus fonaments, la meva família, base de qualsevol construcció, paciència, debat i comprensió. Amb en Damià i l'Eudald, l'Ausiàs i en Bernat he viscut des de la intimitat i l'emoció el procés d'apropiació i desenvolupament de la lectura. També amb en Miquel, la Dolors, i l'Anna, la cosina poetessa; així com amb les cunyades, els nebots i les nebodes, els cosins i les cosines, la Carme i la Xon i les ties i els oncles. Amb el meu pare i la tieta Dolors, i ara també amb la Mavi i la Paula mantenim la complicitat familiar i lectora. Són les bases que em permeten construir, reconstruir i transformar.

Sobre aquests fonaments s'aguanta l'estructura creada pels nens i les nenes que he tingut la sort d'acompanyar part del seu procés de creixement i descoberta de la llengua escrita. Pel que m'han ensenyat i ajudat a aprendre. A l'escola Annexa de Girona, hi vaig viure uns moments de transformació en didàctica de la llengua escrita, sobretot, a Educació Infantil. I a l'escola Camins, que cada setmana m'obre espais d'aprenentatge en la didàctica de la lectura, amb tots els nens i les nenes, amb tot l'equip, la Carme, la Lurdes, l'Àlicia, la Fàtima, l'Elisabet, la Laura, l'Anna, la Isabel, l'Alba, en Marc... seiem al banc de l'eixida per observar, escoltar i aprendre.

Companyes i companys mestres, els grups de formació, els assessors i les assessores, com en Lluís, la Carme i les companyes del grup de llengua, que m'han ajudat a fornir la xarxa de coneixement pedagògic, psicològic, metodològic i didàctic. Refermen l'estructura amb materials sòlids, nobles i consistents. Marquen la silueta i l'estil que confereixen el sentit i la forma del procés d'edificació educativa i professional.

Un cop posats els fonaments i l'estructura necessitem accessos per arribar a tot arreu i en puc donar gràcies al Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Al SEDEC vaig començar a enfilat la recerca des de la pràctica per incidir en la pràctica, amb el suport incondicional d'en Joaquim Arenas, un cap de servei que ens va empeltar de confiança a fer la feina ben feta des del compromís personal per l'educació i per la llengua. Trobades amb tots els membres de Catalunya m'obriren

possibilitats de saber i aprofundir. A Girona, vam fer diferents equips que vam treballar amb responsabilitat i aprofundiment, grups de treball, amb la Núria, la Roser, primer i més endavant amb la Dolors i la Montserrat dinamitzats per l'empenta i bon fer de la Mariona i, també amb la Dolors, la Roser, en Jordi i amb la veu decidida i creativa de la Mercè, vam aprofundir en la didàctica de la llengua i la literatura, i vam crear vincles personals, professionals i també com a ciutadanes actives. Obertura constant a models de formatius que van fornir llindars i entrades.

Els grups de formació i de treball des de l'escola, de l'Escola d'Estiu, del Departament d'Ensenyament, dels equips de l'ICE, van obrir escales al coneixement pràctic, a l'anàlisi de la realitat educativa, al paper de la mestra en els processos de canvi i reconstrucció de la realitat, compartint situacions i analitzant moments per avançar amb criteris fonamentats. Un puntal fort ha estat l'equip d'aparelladores d'Educació Infantil 0-6, la Montse, la Teresa i la Roser; l'altre el de mestratge serè del Grup de Debat, la Carme, la Remei, en Pere, la Mia, la Carme, l'Engràcia i la Isabel; i un tercer equip d'habitatge al voltant del Moviment de Renovació Pedagògica de Girona, expertesa, delicadesa i bon fer, amb la Rosa, l'Olga, la Roser, la Neus, la Coral, la Marta, l'Albert, en Xavier, la Marina, en Miquel, la Clara... i un record especial per la Carmelina, que ens va impregnar de l'empenta pacient i l'amabilitat serena. Anàlisi, millora constant i aprofundiment.

Amb la Rosa i la Montserrat, acompanyades per en Jaume, més endavant, amb la Marta, la Carme i tot un gran equip de persones expertes en educació, des de Teide, hem projectat el nostre ideari en didàctica de la llengua escrita en materials escolars, un repte cognitiu i de transposició didàctica que ha generat complicitats i ha dissenyat equipaments i utilitatges, amb mirades plurals, transversals i diverses.

Fonaments, estructura, materials i accessos. Però què seria un edifici sense espiralls i finestres? Què veuríem més enllà? D'això se n'han encarregat les estudiants de Magisteri. Cada curs encetàvem la passió per l'educació, per millorar i enriquir la docència universitària. Els mil interrogants, dubtes, mirades, esquerpes unes i confiades les altres, les propostes... m'han esperonat per avançar en aquesta recerca. Han donat forma i contingut sempre ventilat, a aquest edifici complex i transformable. Veus i cares que porto dins per sempre. Aires constantment renovats.

Les parets permeten crear ambients diferenciats, compartir zones, crear entorns de confiança com he fet amb el professorat i personal amic de la Facultat d'Educació i Psicologia, amb

qui he compartit despatx, assignatures o mòduls, llargues converses sobre l'educació, docència, gestió i recerca. M'han acompanyat des del bon fer i l'amistat incondicional, la Roser, en Joan, la Reyes, en Paco, en Xavier, en Joan de la Creu, l'Alfons, en Josep Maria, la Muntsa, en Miquel, la Fina, la Mariona, la Rita, la Dolors, la Montse... També la Margarita, la Ieto i totes les companyes i els companys de serveis i de l'administració, confiança i responsabilitat compartida. Hem aixecat i tirat a terra envans i murs enraonant, que ha estat una constant en la nostra relació professional i personal que m'ha ajudat a créixer. Amb l'Ignasi i la Sílvia hem parlat, debatut, des del coneixement i la responsabilitat per la formació inicial de mestres, sobretot en llengua. Amb la Mariona he mantingut una connexió personal i docent, amb una actitud crítica, creativa, constructiva i reconstructora que m'ha projectat des de l'emoció i la interrogació constant en educació, que ara també compartim amb la Karo. Amb en Josep, apassionat per l'escola, vam participar en la docència des d'àrees ben diferents. De tothom he après i aprenc. Al seu costat he crescut en coneixement i en il·lusió per a l'edificació i la transformació de la formació de mestres.

D'en Lluís i la Roser, vaig aprendre a qüestionar també les parets mestres des de la passió per la docència; em van posar el cuc de la recerca participativa i activa per a la metamorfosi metodològica i didàctica de l'escola i de la formació de mestres. Em van esperonar en acabar el doctorat i aprofundir en la formació inicial amb visió com a mestra, des de l'escola i per a l'escola. Sempre seran part de l'equip base de la construcció activa.

Qualsevol edifici té connexions, al més sostenibles possible, que fan habitable l'espai. Aquestes xarxes les he construït a l'ICE de la UdG, amb els equips de treball per a la millora de la docència i també amb els de gestió. Em vaig apoderar de la dinàmica amable i creativa de totes les persones amb les quals vaig compartir espais d'innovació, d'administració i d'amistat professional, amb la Sílvia i la resta del grup, la Núria, la Marta, la Rosa, en Pere, en Miquel Àngel i la Rita, també amb en Rafa i en Xevi, referents de l'equip persones implicades en la gestió i formació del dia a dia.

Les xarxes també les hem reconsiderat, renovat i canviat amb les mestres de les escoles de pràctiques, d'Escola Bressol, d'Educació Infantil i de Primària, grans tutores, excel·lents professionals, reconstructoras del coneixement pràctic amb voluntat i responsabilitat envers la formació inicial

de mestres. Connexions i xarxes que es renoven, creixen i revitalitzen l'edifici. Algunes formen part de l'equip de construcció d'aquesta recerca.

Perquè l'execució de l'obra sigui funcional i permeti la mobilitat i l'habitabilitat cal considerar l'embolcall del terreny, que l'he trobat en els grups de recerca educativa que van confiar en mi, sovint lluny dels paràmetres com investigadora, em van acollir amb respecte i comprensió, sobretot amb en Jordi, amb qui, plegats vam, somiar i projectar una escola formadora i formativa, que encara viem possible, i encara seguim amb projectes de canvi i enriquiment. Amb en Mon, en Natxo, en Joan, en Paco, la Carme, en Josep, vaig apropiar-me del saber i saber mirar, relacionar, aprofundir, contrastar, debatre... Amb moltes companyes i companys de la Facultat d'Educació i Psicologia hem compartit el valor per la formació des del vessant actiu i crític; amb en Carles, en Ricard, la Dolors, la Maria, la Montse, la Glòria, en Marian, la Dolors, en Sergi, en David, la Lídia, l'Ariadna, la Terri, en Climent, en Salvador, la Teresa, en Ramon, en Joan, la Núria... I la relació especial amb en Bernat, alumne de Primària i company de departament, com també amb l'Àdam, estudiant d'Educació Infantil i ara company dels estudis, amb il·lusió, força i passió per l'escola, han reforçat la construcció. Les xerrades disteses però profundes en educació, sobre lectura i formació inicial han estat enriquidores i formen part implícita de l'estudi. El nucli Paolo Freire de la UdG, d'implicació i debat real sobre l'Educació com a transformació social, viscuda personalment i professional, em retorna la mirada compromesa i crítica convertida en acció. Amb tothom he vestit i embellit l'espai de reconstrucció vital, professional i social.

L'execució minuciosa, calculant peces de façanes i solera per concretar els elements de la construcció i reconstrucció l'he desenvolupada, els últims anys, al grup de recerca GREIC. He basat projectes a partir de l'autovaloració constant de pràctica docent en formació inicial. Un aprenentatge, per la guia i el mestratge de l'Àngel i per la tasca reflexiva i reconstructora en equip amb la Roser, la Isabel i la Roser.

En els acabats, per determinar els ambients interiors i exteriors, sovint canvians i modificables m'hi ha acompanyat, en moments clau de la recerca, l'Elena, que m'ha esperonat a avançar des del saber i saber estar, incondicional, com tota la seva família, que també forma part de les meves fa-

mílies. També en Miquel, la Sara, l'Ester, en Martirià i la Marta m'han donat l'empenta al moment oportú per envoltar i refer.

Aquest, com tots els edificis comunitaris es reforma constantment, amb la implicació de veïnes i veïns, dels amics i les amigues, com la Roser, la Rosamaria, la Pili, la Rosa, l'Anna, la Mariona, la Dolors, la Montse, la Dolors i la Carme, cada dia el contacte amable i còmplice de la Rosa Maria i la Victòria, i també de companyes i de companys d'associacions, grups i entitats, amb qui he ambientat, guarnit o arranjat petites zones, racons o espais diferents, des de la confiança i el fet de saber mirar, esperar i escoltar.

Una edificació que continua, amb el dia a dia, descobrint nous materials, persones engrescadores i reflexives, infants que aprenen, situacions i moments especials...

...amb la meva mare, més de 90 anys de mirada.

Dec aquest projecte, aquesta construcció reelaborada i reconstruïda, al director de la tesi, el doctor Àngel Alsina per la confiança que seria possible; pel guiatge rigorós, coherent, proper i respectuós i amb acompanyament honest i expert.

I a la directora, la doctora Montserrat Fons, per l'orientació precisa, clara i atenta; per la complicitat en el procés viscut al voltant de la didàctica de la lectura, amb ressonàncies en la vida professional.

Amb l'orientació discreta i real de la Sra. Àngels Coma ara i sempre.

Aquest acompanyament, amb respecte i saviesa, ha fet possible que hagi pogut redactar el procés de recerca des de reconstrucció i la interpretació personal, a voltes peculiar.

El meu agraïment.

Índex

Resum/Resumen/Résumé/Abstract.....	25
1. PRESENTACIÓ	37
1.1. Comencem... començo.....	40
1.2. Justificació	43
1.2.1 Significat i sentit de la recerca. Recerca de la pràctica i fer pràctica la recerca.....	46
2. MARC TEÒRIC	55
2.1 Procés d'interiorització del pensament didàctic	58
2.2 Didàctica de la lectura	61
2.2.1 Primeres xarxes de coneixement. Desig de fer de mestra, desig d'aprendre.....	62
2.2.2 Didàctica de la lectura. Descoberta de mètodes: el global i el natural.....	66
2.2.3 Confrontació del model socioconstructivista d'aprenentatge de la lectura a EI.....	68
2.2.4 Redefinició i apropiació del model didàctic del socioconstructivisme	74
2.2.5 Concepte d'ensenyament-aprenentatge	77
2.2.6 Aspectes que intervenen en el desenvolupament de la lectura	83
2.2.7 L'atmosfera alfabetitzadora	93
2.2.8 La literatura, l'embolcall de la formació per a la lectura	96
2.2.9 Conclusió del desenvolupament de la lectura	100
2.2.10 Recull d'idees clau	102
2.2.10.1 Model didàctic del desenvolupament de la lectura a EI.....	102
2.2.10.2 Procés d'apoderament del model didàctic	104
2.3 Pràctica reflexiva	107
2.3.1 Acció. Intervenció	108
2.3.2 Observació. Introspecció i primer contrast.....	110
2.3.3 Contrast teòric. Incorporació del model d'aprenentatge reflexiu-realista	116
2.3.4 Contrast amb experiències i coneixements	119
2.3.5 Reflexió dialògica, la interrogació.....	122
2.3.6 Procés d'interiorització	124
2.3.7 Apropiació del pensament didàctic.....	129
2.3.8 Les interaccions.....	130
2.3.9 Consciència del canvi de model	135
2.3.10 La transformació.....	140
2.3.11 Recull d'idees clau	147

2.3.11.1	Esquema de processos de la pràctica realista-reflexiva.....	148
2.3.11.2	Procés d'apoderament del model docent en pràctica realista-reflexiva....	150
3.	METODOLOGIA	153
3.1	Sentit de l'estudi i preguntes de recerca.....	156
3.2	Objectius	160
3.3	Enfocament de la recerca	161
3.4	Disseny de l'estudi	165
3.4.1	Objectiu 1. La veu de les estudiants.....	165
3.4.2	Objectiu 2. La veu de les mestres en actiu.....	166
3.4.3	Objectiu 3. El contrast de veus	168
3.5	Corpus de dades	169
3.5.1	El dossier reflexiu	169
3.5.2	El grup de discussió	171
3.5.3	La història de vida	172
3.6	Gestió i anàlisi de dades.....	175
3.6.1	Indicadors	176
3.6.1.1	El codi	183
3.6.1.2	La lletra	183
3.6.1.3	La comprensió	184
3.6.1.4	Les persones	184
3.6.1.5	El material	184
3.6.1.6	Les activitats	185
4.	RESULTATS	187
4.1	Objectiu 1. La veu de les estudiants de mestra d'El.....	190
4.1.1	Descripció de la mostra.....	190
4.1.2	Anàlisi de les variables	191
4.1.2.1	El codi. La descodificació	191
4.1.2.2	La comprensió	196
4.1.2.3	Les persones	197
4.1.2.4	La lletra	199
4.1.2.5	El material	202
4.1.3	Resum dels indicadors	205
4.1.4	Activitats	207
4.1.5	Anàlisi preliminar de l'objectiu 1	208

4.2	Objectiu 2. La veu de les mestres en actiu	209
4.2.1	Descripció de la mostra	210
4.2.2	Descripció del procés d'apropiació	212
4.2.3	Anàlisi de les variables	215
4.2.3.1	El codi. La descodificació	215
4.2.3.2	La comprensió	217
4.2.3.3	Les persones	219
4.2.3.4	La lletra	220
4.2.3.5	El material	221
4.2.4	Resum dels indicadors	223
4.2.5	Activitats	225
4.2.6	Anàlisi preliminar de l'objectiu 2	226
4.3	Objectiu 3. El contrast de veus, d'estudiants i expertes	227
4.3.1	Descripció de la mostra	227
4.3.2	Els indicadors finals	228
4.3.2.1	La descodificació	228
4.3.2.2	La comprensió	229
4.3.2.3	Les persones	230
4.3.2.4	La lletra	230
4.3.2.5	El material	232
4.3.2.6	Activitats	234
4.3.3	Anàlisi preliminar de l'objectiu 3	237
5.	CONCLUSIONS. PROPOSTES I TEMES DE DEBAT	239
5.1	De l'anàlisi dels resultats	243
5.1.1	Conclusions sobre l'objectiu 1. La veu de les estudiants	243
5.1.2	Conclusions sobre l'objectiu 2. La veu de les mestres en actiu	246
5.1.3	Conclusions sobre l'objectiu 3. El contrast de veus	249
5.2	De l'observació a la proposta	252
5.2.1	Apunts de les observacions	252
5.2.2	Limitacions de la cerca	258
5.2.3	Propostes	260
5.2.3.1	Mirada a mestres d'Educació Infantil: didàctica de la lectura	260
5.2.3.2	Mirada a la formació inicial de mestres: procés d'apropiació del perfil docent	264

5.3	De la proposta al debat	272
6.	BIBLIOGRAFIA	277
6.1	Bibliografia bàsica	280
6.2	Bibliografia il·lustrativa	319
6.3	Bibliografia d'àlbums il·lustrats i contes	324
7.	ANNEXOS	325
7.1	Conferència de la Sra. Rosa Boixaderas. El mètode Montessori i la meva experiència	330
7.2	Taller de Lectura de 4 i 5 anys a l'escola Camins de Banyoles. Curs 2014-2015	338
7.3	Valoracions fetes per estudiants en acabar el Bloc de Didàctica de la Lectura	342
7.4	Models d'activitats de valoració proposades	346
7.5	Dossier o Portafolis reflexiu. Model del curs 2010-2011	351
7.6	Fitxes amb les pautes pels grups de discussió (Objectiu 2)	359
7.7	Anotacions per seguir els àudios de les sessions grupals	362
7.8	Indicadors en el l'aprenentatge de la lectura a El. Abans /Ara. Estudiants	364
7.9	Recull de les activitats de l'objectiu 1	370
7.10	Descripció de la mostra. Objectiu 2	375
7.11	Motius pels quals les mestres van desenvolupar el procés d'apropiació	376
7.12	Facilitadors del procés d'apropiació del model didàctic	378
7.13	Activitats de l'objectiu 2	380
7.14	Algunes mostres de la representació inicial del procés de lectura viscut	383
7.15	Mostres d'estudiants amb contradiccions record/realitat	393
7.16	Missatge de convocatòria de les mestres per Facebook	395

Nota de redacció

Els apartats estan escrits en primera persona del singular quan és un tema de responsabilitat de la investigadora. Si inclou altres participants i veus, s'empra el plural. Totes dues veus es combinen amb la tercera persona quan s'expliquen o fonamenten proposicions i models epistemològics, amb el propòsit d'aconseguir un to impersonal.

S'empra el femení quan es parla del grup analitzat, encara que en català el genèric sigui en masculí. La majoria d'estudiants participants són dones, els nois que formen part del grup també hi tenen la veu i segurament entenen la decisió; i en el grup de discussió ho són totes, de dones. Reconeixement professional, social, cultural i lingüístic.

Resum/Resumen/Résumé/Abstract

Resum

La tesi ressegueix el procés d'interiorització, construcció, reconstrucció i transformació del coneixement didàctic de la lectura a Educació Infantil. Busca un replantejament de la formació inicial de mestres des del model d'intervenció basat en la pràctica realista-reflexiva, a partir de l'estudi del procés d'apropiació del coneixement didàctic en lectura per part d'estudiants de mestres d'Educació Infantil.

El propòsit és observar els canvis de model didàctic que realitzen les estudiants en entrar en contacte amb la didàctica de la lectura, en la proposta socioconstructivista i alfabetitzadora a partir d'estratègies docents dins el marc de l'aprenentatge realista i pràctica reflexiva. L'objecte d'anàlisi és un portafolis individual del bloc temàtic de la Didàctica de la Lectura, fet amb les estudiants de tercer, durant quatre cursos consecutius. I comprovar si amb aquest model formatiu es poden trencar creences molt arrelades.

El repte és obrir vies de reflexió i propostes d'actuació per a la formació inicial, ampliar estratègies d'intervenció docent, incidir en els aspectes essencials del perfil de mestres d'Educació Infantil, des de la perspectiva alfabetitzadora, integradora, oberta i flexible, per afavorir el desenvolupament integral de l'infant en l'apropiació de la lectura.

La part teòrica, com moments de la història de vida, esbossa el desenvolupament del coneixement didàctic i el procés personal de redefinició i transformació docent. Conté dos blocs temàtics, didàctica de la lectura a Educació Infantil i Pràctica Reflexiva com a Estratègia Formadora.

La descoberta i aprofundiment de les diferents metodologies de la llengua escrita, el procés d'immersió en el model socioconstructivista de l'aprenentatge, l'anàlisi dels diferents aspectes que intervenen en el procés lector, la redefinició de l'atmosfera alfabetitzadora com a element clau en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura, així com el paper dels objectes portadors de missatge i de la literatura, i les estratègies de mediació que es poden desenvolupar

a l'aula d'infantil, són els punts clau del bloc de Lectura.

En la narració descriptiva de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura s'acoblen estratègies metacognitives i reflexives que porten a traçar el procés de l'aprenentatge realista i la pràctica reflexiva, com a mestra i formadora de mestres. Es planteja la interiorització (intrapersonal), l'intercanvi amb altres experiències, amb formadores expertes, amb altres mestres i professionals (interpersonal), i, sobretot, es marca el plànol del contrast teòric viscut en la incorporació del model docent en pràctica reflexiva. S'explicita la consciència del canvi de perspectiva formativa, amb la convicció del reflux constant teoria-pràctica-teoria-pràctica per generar transformacions reals a la formació de mestres i a l'escola infantil. El convenciment que la formació és un procés continu de transformació del pensament didàctic i de la pràctica d'aula a tots nivells en docència i recerca, en didàctica de la lectura i en innovació a Educació Infantil.

La perspectiva genèrica de la recerca es mou entre un paradigma interpretatiu/sociocrític i una metodologia qualitativa, d'investigació-acció que busca la incidència real en la pràctica docent, amb un acostament empíric a partir de l'anàlisi estadística. Es va recollir informació a partir del dossier reflexiu elaborat per les estudiants del bloc de Didàctica de la Lectura a tercer de Mestre/a en Educació Infantil, entre el 2008 i el 2011, amb les mestres amb actiu es van organitzar grups de discussió i s'ha contrastat amb la història de vida de la reflexió teòrica. S'analitzen les variables, el codi o el procés de descodificació, la comprensió, les persones i el material, i es comparen en ambdós grups. La inferència estadística s'ha treballat amb un nivell de confiança del 95% i, segons els resultats del test, s'han utilitzat tests paramètrics (khi quadrat, *t* de Student, etc.) o no paramètrics (prova exacta de Fisher, Mann-Whitney, etc.), tant per a mostres independents com per a mostres aparellades. Les variables s'han codificat a partir de l'associació de conceptes o amb taules de dades creuades per a l'anàlisi bivariàble.

Els resultats conclouen que un procés de formació basat en estratègies de pràctica realista-reflexiva ajuda les estudiants a adquirir models de didàctica de la lectura més comprensius i propers als processos d'apropiació de la lectura per part dels infants. Les mestres participants també han fet un camí semblant però manifesten més elements d'apropiació de propostes socioconstructivistes i alfabetitzadores.

Es pot afirmar que el model docent en formació inicial que parteix de la pràctica reflexiva ajuda a reconsiderar patrons didàctics de lectura viscuts per plantejar-se enfocaments diferents i adaptar-los a les necessitats dels infants, al context social i als referents teòrics, de manera molt semblant que ho han fet mestres amb experiència dins aquesta etapa educativa. L'estudi confirma que les estudiants, com les mestres en actiu, han estat capaces de narrar alguns aspectes del procés de reconstrucció didàctica, potser no se'n pot dir transformació perquè falta la concreció d'aquest canvi, com sí es pot afirmar en les mestres.

Es conclou amb propostes concretes en dues línies, una respecte a la didàctica de la lectura a infantil, dirigida a les futures educadores i l'altra fa referència al perfil formatiu, amb apunts per a la formació inicial de mestres. La pràctica reflexiva, amb valor de recerca guiada i situada, és un bon model d'intervenció formativa, sobretot a la formació de mestres, que ajuda a trencar les creences i vivències, desconstruir aquests models integrats per reconstruir-ne, amb la interacció, i establir bastides d'adaptació i transformació.

Resumen

La tesis representa un momento del proceso de interiorización, construcción, reconstrucción y transformación del conocimiento didáctico de la lectura a Educación Infantil. Dibuja los modelos metodológicos de la lectura en las primeras edades y la intervención, como docente, en la formación inicial de maestras. Hace referencia a la apropiación del conocimiento pedagógico y didáctico en lectura por parte de maestras en formación de Educación Infantil.

El propósito es observar los cambios de modelo didáctico que realizan las estudiantes al entrar en la didáctica de la lectura con la propuesta socioconstructivista y alfabetizadora a partir de estrategias docentes dentro del marco del aprendizaje realista y práctica reflexiva. El objeto de análisis es un portafolios individual del bloque temático de la Didáctica de la Lectura, realizado por las estudiantes de tercero, durante cuatro cursos consecutivos, para comprobar si con este modelo formativo se pueden romper creencias muy arraigadas.

El reto es abrir vías de reflexión y propuestas de actuación para la formación inicial, ampliar estrategias de intervención docente, incidir en los aspectos esenciales del perfil de maestras de Educación Infantil, desde la perspectiva alfabetizadora, integradora, abierta y flexible para favorecer el desarrollo integral del niño en la apropiación de la lectura.

La parte teórica, como momentos de la historia de vida, esboza el desarrollo del conocimiento didáctico y el proceso personal de redefinición y transformación docente. Contiene dos bloques temáticos, didáctica de la lectura a Educación Infantil y Práctica Reflexiva como estrategia formadora y formativa.

El descubrimiento y profundización de las diferentes metodologías de la lengua escrita, el proceso de inmersión en el modelo socioconstructivista del aprendizaje de la lectura, el análisis de los diferentes aspectos que intervienen en el proceso lector, la redefinición de la atmósfera alfabetizadora como elemento clave en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, así como el papel de los objetos portadores de mensaje y de la literatura, y las estrategias de mediación que se pueden desarrollar en el aula de infantil, son los puntos clave del bloque de Lectura.

En la narración descriptiva de la enseñanza-aprendizaje de la lectura se acoplan estrategias metacognitivas y reflexivas que permiten trazar el proceso del aprendizaje realista y la práctica reflexiva, como maestra y formadora de maestras. Se plantea la interiorización (intrapersonales), el intercambio con otras experiencias, con formadoras expertas, con otros docentes y profesionales (interpersonales), y, sobre todo, se marca el plano del contraste teórico vivido en la incorporación del modelo docente en Práctica Reflexiva. Se explicita la conciencia del cambio de perspectiva formativa, con la convicción del reflejo constante teoría-práctica-teoría-práctica para generar transformaciones reales a la formación de maestras y a la escuela infantil. El convencimiento que la formación es un proceso continuo de transformación del pensamiento didáctico y de la práctica de aula a todos niveles en docencia e investigación, en didáctica de la lectura y en innovación en Educación Infantil.

La perspectiva genérica del estudio se mueve entre un paradigma interpretativo/sociocrítico y una metodología cualitativa, de investigación-acción que busca la incidencia real en la práctica docente, con un acercamiento empírico a partir del análisis estadístico. Se recogió información a partir del portafolio reflexivo elaborado por las estudiantes del bloque de Didáctica de la Lectura a tercero de Maestros en Educación Infantil, entre el 2008 y el 2011, con las maestras en activo se organizaron grupos de discusión y se ha contrastado con la historia de vida de la reflexión teórica. Se analizan las variables, el código o el proceso de descodificación, la comprensión, las personas y el material, y se comparan en ambos grupos. La inferencia estadística se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% y se han utilizado tests paramétricos (*khi cuadrado, t de *Student, etc.) o no paramétricos (exacta de *Fisher, Mann-Whitney, etc.), tanto para muestras independientes como para muestras emparejadas. Las variables se han codificado a partir de la asociación de conceptos o con tablas de datos cruzados.

Los resultados concluyen que un proceso de formación basado en estrategias de práctica realista-reflexiva ayuda a las estudiantes a adquirir modelos de didáctica de la lectura más comprensivos y cercanos a los procesos de apropiación de la lectura por parte de los niños. Las maestras participantes también han hecho un camino parecido pero manifiestan más elementos de apropiación de propuestas socioconstructivistas y alfabetizadoras.

Se puede afirmar que el modelo docente en formación inicial que parte de la práctica reflexiva ayuda a reconsiderar patrones didácticos de lectura aprendidos para plantearse enfoques diferentes y adaptarlos a las necesidades de los niños, al contexto social y a los referentes teóricos, de manera muy parecida que lo han hecho maestras con experiencia dentro de esta etapa educativa. Confirma que las estudiantes, como las maestras en activo, han sido capaces de narrar algunos aspectos del proceso de reconstrucción didáctica, quizás aún no se puede considerar como transformación porque falta la concreción de este cambio, como sí se puede afirmar en las maestras.

Se concluye con propuestas concretas en dos líneas, una respecto a la didáctica de la lectura en infantil, dirigida a las futuras educadoras y la otra hace referencia al perfil formativo, con apuntes para la formación inicial de maestras. La práctica reflexiva, con valor de indagación guiada y situada, es un buen modelo de intervención formativa, sobre todo en la formación de Magisterio, porque ayuda a romper las creencias y experiencias interiorizadas, permite deconstruir estos modelos integrados para reconstruir, con la interacción, establecer andamios de adaptación y transformación.

Résumé

La thèse représente un moment du processus d'intériorisation, de construction, de reconstruction et de transformation de la connaissance didactique de la lecture dans l'éducation des enfants. Il décrit la procédure d'approche des propositions méthodologiques de lecture dès la plus jeune âge et, en tant qu'enseignant, dans la formation initiale des maîtres d'école. Elle se réfère à l'appropriation des connaissances pédagogiques et didactiques en lecture par les enseignants dans la formation de l'éducation maternelle.

L'objectif est d'observer les changements dans les modèles didactiques que les élèves font lorsqu'ils arrivent à la didactique de la lecture avec la proposition socioconstructiviste et d'alphabetisation basée sur des stratégies d'enseignement dans le cadre d'un apprentissage réaliste et d'une pratique réflexive. L'objet de l'analyse est un portfolio individuel du bloc thématique de l'enseignement de la lecture, réalisé avec des étudiants universitaires de troisième, au cours de quatre années académiques. Et ainsi vérifier si ce modèle didactique peut casser des croyances très profondément enracinées.

Le défi consiste à ouvrir des voies de réflexion et des propositions d'action pour la formation initiale, à élargir les stratégies d'intervention pédagogique, à se concentrer sur les aspects essentiels du profil des enseignants de l'éducation maternelle, du point de vue de l'alphabetisation, intégrative, ouverte et flexible afin de favoriser le développement intégral des enfants avec l'appropriation de la lecture.

La partie théorique, en tant que moments de l'histoire de vie, décrit le développement de la connaissance didactique et le processus personnel de redéfinition et de transformation de l'enseignement. Il contient deux blocs thématiques, la didactique de la lecture dans l'éducation maternelle et la Pratique Réflexive en tant que stratégie de formation.

La découverte et l'approfondissement des différentes méthodologies de la langue écrite, le processus d'immersion dans le modèle socioconstructiviste d'apprentissage, l'analyse des différents aspects qui interviennent dans le processus de lecture, la redéfinition de l'atmosphère alphabétisant comme élément clé dans ce processus d'enseignement-apprentissage de la lecture,

ainsi que le rôle des objets porteurs de messages et de la littérature, et les stratégies de médiation qui peuvent être développées dans la salle de maternelle, sont les points clés du bloc de Lecture.

Dans la narration descriptive de l'enseignement-apprentissage de la lecture, des stratégies métacognitives et réflexives se combinent en menant à suivre le processus d'apprentissage réaliste et de pratique réflexive, en tant qu'enseignant et formateur d'enseignants. Il se pose l'internalisation (intrapersonnelle), l'échange avec d'autres expériences, avec des formateurs experts, d'autres maîtres et enseignants (interpersonnels), et surtout, le plan du contraste théorique vécu dans l'incorporation du modèle d'enseignement dans la pratique réflexive est souligné.

Il explique la conscience du changement dans la perspective formative, avec la conviction du reflux constant théorie-pratique-théorique-pratique pour générer de réelles transformations à la formation des enseignants et à l'école maternelle. La conviction que la formation est un processus continu de transformation de la pensée didactique et de la pratique dans la salle à tous les niveaux de l'enseignement et de la recherche, de la didactique de la lecture et de l'innovation dans l'éducation des enfants.

La perspective générique de la recherche se déplace entre un paradigme interprétatif / socio-critique et une méthodologie qualitative, recherche-action qui cherche l'impact réel sur la pratique de l'enseignement, avec une approche empirique basée sur l'analyse statistique. L'information a été recueillie à partir du dossier de réflexion préparé par les étudiants du bloc de la Didactique de la Lecture du troisième cours de Maîtres en éducation maternelle, entre 2008 et 2011, avec les enseignants actifs, des groupes de discussion ont été organisés et contrasté avec l'histoire de vie de la réflexion théorique. Les variables, le code ou le processus de décodage, la compréhension, les personnes et le matériel sont analysés et comparés dans les deux groupes. L'inférence statistique a été travaillée avec un niveau de confiance du 95%, et des tests paramétriques ont été utilisés (khi carré, t de Student, etc.) ou non paramétrique (test exact de Fisher, Mann-Whitney, etc.), à la fois pour les échantillons indépendants et des échantillons appariés. Les variables ont été codées à partir de l'association de concepts ou des tableaux croisés de données.

Les résultats concluent qu'un processus de formation basé sur des stratégies réalistes et réflexives permet aux étudiantes d'acquérir des modèles didactiques de la lecture plus compréhensibles et

proches aux processus d'appropriation de la lecture par les enfants. Les enseignants participants ont également fait un chemin similaire mais montrent plus d'éléments d'appropriation de propositions socioconstructivistes et d'alphabétisation.

Il peut être affirmé que le modèle pédagogique en formation initiale qui débute par la pratique réflexive permet de reconsidérer les schémas pédagogiques de la lecture vécue pour considérer différentes approches et en les adaptant aux besoins des enfants et au contexte social, très proche de cela ils sont devenus des enseignants expérimentés dans cette étape de l'éducation. Cela confirme que tant les étudiants que les enseignants, ont pu raconter des aspects du processus de reconstruction didactique, peut-être que nous ne pouvons pas dire une transformation parce que la concrétion de ce changement manque, comme on peut le dire des enseignants.

Il se termine par des propositions concrètes en deux lignes, l'une concernant la didactique de la lecture infantile, destinée aux futures éducatrices et l'autre pertinente au profil de la formation, avec des notes pour la formation initiale des enseignants. La pratique réflexive, avec une valeur de recherche guidée et localisée, est un bon modèle d'intervention formative, en particulier la formation des enseignants, qui aide à briser les croyances et les expériences vécues, déconstruire ces modèles intégrés pour les reconstruire, avec l'interaction, pour établir un échafaudage d'adaptation et de transformation.

Abstract

This PhD dissertation represents the internalization, building, rebuilding and transformation of the didactic knowledge in elementary education reading. It portrays the process of each different reading models and methodologies in the childhood as well as professor in teaching studies. It explains the assimilation of the pedagogic and didactic knowledge on reading of the students in elementary teaching studies.

The purpose is to observe the changes in didactic models done by the students when entering in the reading didactics with a socio-building proposal using teaching strategies in the realistic learning - reflexive practice. The analysis object is an individual portfolio of the Reading Didactics thematic bloc using three-year course during four years and checking if this model is able to break widespread beliefs.

The challenge is to open new paths of reflection and to propose actuations for elementary teaching; to provide new strategies as teachers; to fall on essential aspects of the elementary teachers profile, from a literary, integrating, open and flexible perspective to allow the child to appropriate the reading.

The theoretical section, as a life story, draws the development of my didactic knowledge and my personal process to redefine and transform myself as a teacher. It contains two main thematic sections: reading didactics during elementary teaching and reflexive practice as a training strategy.

The main points in the Reading section are to discover and to deep into the different methodologies on writing language; the immersion process on the socio-building learning model, the analysis of the different characteristics that contribute on the reading process, the redefinition of the learning environment as a key element in the learning-teaching process; on reading, as well as the role of the message transmitters and literature, and the mediation strategies that can be developed in the elementary classroom.

In the narrative description of the reading learning-teaching process different metacognitive strategies and reflexions are being coupled to trace the process of realistic learning and reflexive

practice as a teacher and teacher's professor. It is proposed a path of internalization (intrapersonal), experiences exchange with other expert professors and teachers (interpersonal), and specially, remarking the theoretical contrast experienced between the incorporation of the teaching model in the Reflective Practice. It is made explicit the change awareness on the training perspective with a constant theoretical-practice feedback to generate real transformation in teachers training and elementary school. The convincement that any training is a continuous transformation of the didactic knowledge and the classroom practices in all levels of reading didactics and elementary teaching.

The generic perspective of this research switches between an interpreted (and socio-critic) paradigm and a qualitative methodology based on research & action that seeks to affect in teaching practices with empirical approaching from statistical analysis. The statistical inference has been studies using a confidence level of 95%. The tests results have been presented parametrized (khi square, t Student, etc.) or no parameterized (Fisher exact, Mann-Whitney, etc.) even for independent samples or matched samples. Variables have been codified taking into account concepts association and matching data tables have been analysed with bivariates. The information has been collected from a reflexive dossier elaborated by Reading Didactics students from three course of Elementary Teaching School between 2008 and 2011, discussed with already in active teachers and contrasted with the life story from theoretical reflexion. Then, variables are analysed and compared each group for each variable: code or decode process, comprehension, people, and material.

The results show that the training process based on realistic-reflexive practice strategies helps students to acquire more comprehensive reading didactic models which are closer to the appropriation reading models from children. The active teachers that participated in the study have been follow a similar path but present more elements from socio-building proposals and literacy appropriation.

It can be stated that the teaching model in elementary education that starts off from the reflexive practice allows to reconsider the reading didactic patterns learnt and to adapt them to the children needs and their social context similar to what the experienced teachers have done. It

confirms that the students, once active teachers, are able to explain some aspects of this didactics reconstruction, which can not be called transformation yet due to the lack of concreteness present in the experienced teachers explanations.

It closes with defined proposals in two fields: first, related to children reading didactics, oriented to future teachers; second related to the learning profile with notes applied to the initial training of teachers. The reflexive practice, using guided and oriented research, is a good model for trained intervention, particularly in the teachers training, that breaks beliefs and lived experiences, deconstructing these integration model to build new ones with adapting scaffolds.

1.1 Comencem... començo

1.2 Justificació

1. PRESENTACIÓ

I bo i parlant amb la puput, la noia no s'adona que la llibreta surt del farcell de la roba, i que creix molt. I que es posa a recollir pedres, i que basteix parets. La puput ho veu, i cuita a dir, sorpresa: -Què fa aquella?

Ara, la noia també veu el tràfec que la llibreta té, traginant pedres i fent paret seca.

-Es sap "un niu"! -exclama, en veure-la treballar així, mentre quelcom de bo de la intel·ligència de la llibreta amiga. -És una sàvia, és una llibreta que s'ho val i em sembla que aquesta vegada també l'haurem d'admirar.

La noia no s'equivoca. La llibreta ha bastit una casa i com hi manca la teulada i de teules no n'hi ha, s'hi posa al damunt. I ja tenim la casa tan desitjada!

[...]

-Ja tenim casa! -crida saltant d'alegria. -Quin bo donarà de viure en una casa tan xica!... Però no hi ha porta, ni portelles que tanquin les finestres!

-Per què les voldràs? -demana la puput- si els estels us vetllaran totes les nits!

Lola Anglada i Sarriera, 1992

1.1 Comencem... començo

Aquesta recerca es concep com un moment del procés de construcció, reconstrucció i transformació de l'edifici de la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil. En la mirada enrere, de les meves experiències lectores, vaig retratar les estones de companyia que em feia l'avi Falgàs, paleta i constructor, durant els més de tres mesos que vaig estar enllitada, i els seus problemes de rajols o maons, la lectura en veu alta del diari, la narració d'històries i els contes de la meva àvia Margarida o el contacte amb els primers llibres i revistes al costat del meu pare, tietes i oncles, com també els primers records de l'escola. Van fomentar complicitats, desvelar emocions i afavorir aprenentatges. Començo a deixar al descobert els fonaments. Obro la porta.

En la formació de mestres es produeixen canvis didàctics, organitzatius i docents, fruit de l'adequació a les característiques de les estudiants, als plans d'estudis i a les necessitats, tant del moment de l'escola, com de l'enfocament teòric i conceptual i dels moviments socials, culturals i educatius de la societat.

Els canvis són un reflex de l'evolució personal com a aprenents i com a docents, però també de les relacions amb l'entorn social, com l'escola i la universitat, així com amb els plantejaments epistemològics, fruit de la recerca i l'adequació teòrica, en metodologia i didàctica i també en els enfocaments en psicolingüística i en llengua. Aquestes transformacions incideixen en la fonamentació de l'actuació didàctica en lectura a les primeres edats.

La visió com a docent participant en aquesta recerca, palesa la necessitat d'adaptació a noves descobertes científiques i pedagògiques i a la diversitat de continguts i referents lingüístics. És el procés d'apropiació d'un pensament didàctic i pedagògic que ajuda a entendre com les estudiants poden incorporar, des de la formació inicial, continguts didàctics de manera justificada i fonamentada. Escollir una línia metodològica que ajudi i afavoreixi aquest procés és i ha estat una tasca creativa, formativa i enriquidora com a docent i investigadora; els dos papers han conviscut, amb diferents ritmes i punts de trobada.

Les propostes busquen la recerca de nou coneixement, com a docent, amb la consciència que, en incidir en el pensament de persones actives i participatives, cada vegada es modifiquen i es

transformen, fet que fa que constantment s'actualitzi. Per això no es pot tancar ni dogmatitzar. Aquest ha estat un repte constant en la formació i la docència: oferir possibilitats, fonamentació i punts de reflexió; una finalitat en què he encarat la recerca, que és personal però ha estat molt plural i conté pensaments, suggeriments i esguards diversos. Precisament aquesta recerca, a la vegada és fruit de la mirada oberta i apassionada pel fet educatiu, tant de l'escola, i especialment de l'Educació Infantil, com de la formació de mestres.

Esbosso l'edificació des d'un punt de vista personal i subjectiu, però resseguit amb múltiples interaccions, relacions constructives amb moltes persones i grups que hem interactuat al voltant del fet educatiu i, especialment, de l'Educació Infantil. Aporto la mirada a l'apropiació d'aspectes del pensament didàctic de les estudiants de MEI de quatre cursos, sobre la base d'un procés de desenvolupament del coneixement en didàctica de la lectura a partir de propostes de pràctica reflexiva. Un estudi de l'abans i el després del procés d'interacció a classe. I el contrast amb el procés seguit per mestres en actiu en la formació i la reconstrucció del coneixement en didàctica de la lectura a les primeres edats, a partir de grups de discussió. D'una banda, les classes les he dissenyat i dinamitzat des del primer moment, tot i que, al principi, sense l'objectiu de recerca, que va venir més tard. I de l'altra, els grups de discussió estan formats, per mestres amb les quals tinc relació, sigui per formació permanent o per contacte a través de les xarxes, sigui perquè han estat alumnes en altres moments de la formació inicial.

Aquest enfocament guarneix de subjectivitat el procés d'investigació i el fa personal però amb pretensió que la reflexió pugui ser transferible; aposta per un sentit longitudinal i transversal que passa per la consciència de l'experiència viscuda com a aprenent i com a docent, amb una mirada professionalitzada, constructiva i crítica.

L'entenc com una construcció des de la col·lectivitat al jo personal, i des d'aquest jo fins a la comunitat educativa. Però és alhora una construcció dinàmica amb actitud oberta i acollidora que es transforma i esdevé transformadora.

En la redacció he volgut defugir del dogmatisme, i apostar per la flexibilitat i la reestructuració dels coneixements i l'obertura constant a noves incorporacions amb una actitud valorativa i crítica.

També he volgut acoblar i harmonitzar els meus dos focus formatius, la pedagogia i la llengua, tant en el contingut de la recerca (didàctica de la lectura i pràctica reflexiva) com en la redacció a partir de l'estil narratiu, en la combinació i l'associació d'elements literaris i pedagògics. La literatura obre els capítols en veu de creadors essencials i els tanca la pedagogia amb textos de referència; són il·lustracions que emmarquen i afavoreixen la metacomprensió del text. Imprescindibles. Els apartats de lectura es llegeixen de la mà d'un conte que acompanya el missatge i els de pràctica reflexiva amb uns versos que sacsegen els sentiments i disposen cap al contingut. Tot plegat, un joc de connexions que acoloreix de veus i possibilitats la xarxa conceptual.

L'espai edificat es va transformant a mesura que apareixen noves necessitats, nous habitants, com va ser l'entrada d'infants de tres anys a l'escola d'Infantil i Primària, o noves adaptacions i nous coneixements. En aquest sentit s'amplia la casa, es modifiquen estances i es canvien materials, es reconstrueix. Com en el conte *La casa de la Mei*,¹ en què la Mei i el seu gos acullen personatges i refan la casa constantment, adequant espais i reconstruint-los per adaptar-se als canvis; però també, en un moment, té necessitat de fer-ne una de nova i diferent. Aquest procés requereix una bastida constant que es reubica des de la responsabilitat i el compromís. Tot és possible en la transformació constant, com diu el poeta: "*Que tot està per fer i tot és possible.*" (Miquel Martí i Pol, 1981)²

¹ *La Casa de la Mei*, conte de Phillis Root i Delphine Durant, editat a Baula el 2005, en una esplèndida versió de Miquel Desclot.

² Del poema Ara mateix, publicat el 1981 en el Poemari Les Clares paraules d'Edicions Del Mall.

1.2 Justificació

HÀLIT

Trec el regle,

La caixa de compassos.

I començo a traçar

i dibuixar.

Passa un ocell i acaba el poema

Joan Brossa, 2002

SÍNTESI

En aquest punt emmarco el sentit de la recerca i situo els punts clau de la justificació personal. obro els interrogants respecte al tractament de la lectura a l'Educació Infantil (EI) i situo les bases per a la reflexió de la transformació tant del pensament didàctic com de l'estil docent a la formació inicial a partir de la pràctica realista-reflexiva.

Jo aprenc a llegir i escriure. Com he après ensenyo?

Aprenc a ajudar i ensenyar a aprendre a llegir

Memòria, records, testimonis, situacions, estudi, interaccions, contrast, aprenentatge, experiències... recerca educativa.

Educació i professió docent.



Al meu poble, als anys seixanta, hi havia una mestra d'Educació Infantil. Segons el nombre d'infants o la implicació familiar, anaven a l'escola amb dos, tres o quatre anys.

Jo hi vaig anar aviat, entre els dos i els tres anys. Cadascú portava la seva cadira. Ballàvem, cantàvem, escoltàvem molts contes, pintàvem...

Quan sabíem llegir i escriure la mestra deia a la família que podíem anar al col·legi dels grans, de nens o de nenes.

No recordo cap activitat de lectura al col·legi dels petits, però que me'n vaig emportar la cadira a casa sí. I que l'endemà havia d'anar a l'escola de les nenes grans perquè ja sabia llegir, segons la senyoreta Paquita.

A l'escola de les grans, llambregades d'avorriment i pàgines de lectura que no entenia.

1.2.1 Significat i sentit de la recerca. Recerca de la pràctica i fer pràctica la recerca

La recerca que presentem fa referència a l'apropiació del coneixement pedagògic i didàctic per part de mestres en formació d'Educació Infantil (d'ara endavant, EI). Centrem la mirada en el procés d'immersió i aprenentatge de la didàctica de la lectura a les primeres edats.

És fruit de l'observació de la docència als estudis de Mestre/a en Educació Infantil (d'ara endavant, MEI) en Didàctica de la Llengua, d'assessoraments a centres i de seguiment d'alumnes que fan aquest procés d'entrada al món de la lectura.

I a més, la recerca parteix de l'experiència personal, de la mirada atenta al desenvolupament de l'activitat didàctica d'estudiants i mestres a partir de les propostes d'estratègies i activitats que es concreten a l'aula. Per això, tot i que l'estudi és compartit amb altres mestres, professores i, sobretot, amb les dues persones que dirigeixen aquesta tesi, parlaré en singular a partir d'ara per assumir tota la responsabilitat d'un estudi peculiar, subjectiu i intuïtiu.

El focus de l'estudi és el procés que realitzen les estudiants de MEI per apropiarse d'estratègies en didàctica de la lectura que s'emmarquen en models socioconstructivistes de la lectura. La lectura a l'EI té sentit des de la creació d'un entorn comunicatiu, alfabetitzador i motivador, així com des dels processos individuals que realitza l'infant en desenvolupar la capacitat lectora, però la majoria d'alumnes de la facultat han viscut processos d'aprenentatge des d'una visió conductista amb pràctiques basades en la descodificació a les etapes inicials d'escolarització. També s'observa que a moltes escoles, malgrat que hi ha un canvi de nomenclatura (procés evolutiu, procés individual, interès de l'infant...), es mantenen pràctiques repetitives, poc significatives, instruccionals i basades més en el contingut lingüístic que en processos d'apropiació de la lectura de l'infant. Aquestes pràctiques són i han estat continuades per mestres que han estat formades des de teories socioconstructivistes.

La lectura és considerada una de les habilitats bàsiques, funcionals i imprescindibles per viure i intervenir de manera activa en una societat alfabetitzada. Per això és una qüestió que es té molt en compte en els diferents programes i plans educatius; conforma una part important dels

projectes de centre i és un aprenentatge clau en les diferents etapes escolars. L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) des del 2000 elabora proves d'avaluació per controlar, a escala internacional, la formació de l'alumnat al final de l'etapa obligatòria. La competència lectora és una de les competències essencials i imprescindibles que avalua a partir de l'informe PISA.³ Considera la lectura com la capacitat per comprendre i utilitzar textos escrits, així com per reflexionar sobre aquests textos, amb el propòsit d'assolir objectius personals per desenvolupar els coneixements i les capacitats per participar en la societat.

El procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura, com el de l'escriptura, es configura com el contingut essencial en la formació bàsica. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (d'ara endavant Departament d'Ensenyament), com altres institucions educatives d'arreu,⁴ té, des del 2012, uns programes específics per fomentar la lectura a l'escola des de diferents àmbits.

Com molts altres aprenentatges fonamentals, aquests programes específics no es veuen per primera vegada a l'Educació Primària; quan es modulen didàcticament i formalment, l'alumnat ja té uns coneixements adquirits, fruit, en el cas de la lectura, de la interacció amb l'entorn alfabetitzat i alfabetitzador.⁵

També s'ha de tenir en compte que, tot i que és un aprenentatge de Primària, els infants passen com a mínim tres anys a l'etapa d'Infantil, on estan submergits en un entorn lector. L'Educació Infantil a vegades es veu sotmesa a replicar, en forma de preconceptes o preetapa, continguts essencials del primer cicle de Primària. En aquest sentit, la lectura s'incorpora a aquesta etapa com una habilitat amb plantejaments educatius i metodològics sovint més propis de Primària. Els models i els referents en didàctica de la lectura, com també de l'escriptura, en aquesta etapa, són interpretacions i adequacions de propostes pensades i experimentades per als primers anys

³ PISA (acrònim de Programme for International Student Assessment, en anglès) és un programa per a l'avaluació internacional de coneixements i habilitats bàsiques a final de l'educació obligatòria.

⁴ Entre les institucions més significatives hi ha l'Institut de Ciències de l'Educació (d'ara endavant, ICE) de les diferents universitats catalanes, l'Associació de Mestres Rosa Sensat, el Consorci d'Educació de Barcelona, els Moviments de Mestres i els Moviments de Renovació Pedagògica de diferents comarques catalanes.

⁵ S'entén com a entorn alfabetitzador el context que presenta models lectors per a finalitats quotidianes, personals i socials. Podríem parlar de molts processos d'alfabetització escrita o matemàtica, emocional o política, entre altres.

de Primària. I, tot i que els infants tenen una gran plasticitat, no sempre s'adeqüen a les seves necessitats i al seu moment de desenvolupament integral. I per què passa, això? Els docents d'aquesta etapa tenen una formació concreta i específica en didàctica de la lectura de 0-6 anys?

Podríem dir que hi ha pocs referents metodològics del plantejament didàctic de la lectura específic per a l'Educació Infantil; sovint es confonen i es barregen amb els del Cicle Inicial, ja que estan pensats per a infants a partir de 6 anys. Alguns models aposten per programes molt directius que a l'Educació Infantil s'omplen de prerequisits i prehabilitats per adquirir el codi alfabètic o bé per un aprenentatge precoç basat en l'estimulació visual i auditiva a partir de la memorització i la repetició amb fonamentació neurològica però poc comunicativa i significativa o, en tot cas, basada en l'atenció individual, insistent i unidireccional fins a provocar respostes (Estalayo i Vega, 2003; Doman, 1967).

Ha estat el plantejament psicolingüístic de les propostes constructivistes (Nemirovsky, 2009; Wells, 2003, Teberosky i Ferreiro, 2001) que aposten per la consideració de la llengua escrita des de ben aviat, amb un plantejament obert i el més proper a la realitat. Proposen crear entorns alfabetitzadors i considerar la lectura com una clau d'accés al coneixement i al desenvolupament personal. Aquest plantejament considera una manera específica de posar l'aprenent davant la lectura que no està condicionada a processos sistemàtics, propis de la discussió de mètodes analítics, sintètics o globals, que tradicionalment han equilibrat (o a voltes desequilibrat) la didàctica de la llengua escrita i, principalment, encarats als primers aprenentatges de Primària.

Llegir és un acte de relació entre el lector, el text (Solé, 1999) i la situació (Nemirovsky, 2009). Aquest paper actiu de l'aprenent requereix que, com en altres aprenentatges, pugui donar sentit al que fa i domini uns processos cognitius, socials, emocionals, culturals, visuals, creatius i motrius que l'acostin a l'apropiar-se d'aquest coneixement processual. Aquest pes important de l'infant fa que calgui, segurament, una didàctica específica per a l'Educació Infantil, adequada al moment psicoevolutiu, a les necessitats de creixement i al benestar global. Si la formació de lectors és un procés llarg que s'inicia molt abans de conèixer l'alfabet (Centelles, 2005; Cabrejo, 2003; Duran i Ros, 1995), cal definir com es planteja aquest *abans* perquè sigui un procés viscut, fruit de l'experiència i la implicació, i en definitiva, efectiu a l'Educació Infantil.

En aquest marc, com cal enfocar la construcció del pensament didàctic en les futures mestres en l'aprenentatge de la lectura a les primeres edats?; com s'ha d'ensenyar a aprendre a llegir, a l'Educació Infantil?; quina és la percepció que tenen les estudiants de Mestre/a en Educació Infantil sobre els processos i les habilitats que fan o necessiten fer els infants per afrontar l'aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil?, com s'ha d'ajudar a construir un pensament didàctic adequat a les necessitats i les possibilitats lectores dels infants de l'Educació Infantil?

D'aquests interrogants i d'altres que se'n deriven, selecciono tres aspectes que, a hores d'ara, considero clau per a la formació de mestres de l'Educació Infantil: primer, la importància de la seva experiència escolar personal en lectura, així com la seva pràctica educativa en aquestes activitats; segon, el coneixement didàctic de lectura des del concepte de l'alfabetització, i tercer, el model formatiu en la formació inicial de mestres.

A la formació inicial costa molt arribar a trencar esquemes molt interioritzats (Perrenoud, 2004). A més, el desenvolupament de les competències professionals docents requereix un procés gradual, que sovint s'allarga a la primera etapa de la vida professional. Moltes de les competències didàctiques, per tant específiques de mestre, només es poden mostrar en l'acció, en el context, i, sovint, requereixen un procés llarg durant el qual es produeixen canvis i replantejaments (Calbó i altres, 2009a). Per això durant la formació inicial es fa difícil desenvolupar aquestes competències. En tot cas, hi ha la consciència que es posen els fonaments per adquirir-les des de la pràctica, el contrast teòric i la reflexió constant (Calbó i altres 2009b).

De tota manera, costa determinar quines són aquestes peces que configuren el primer mur de la didàctica de la lectura. Sovint les estudiants accepten i adapten el plantejament experimental, vivencial i manipulatiu a l'EI en coneixements científics (matemàtica manipulativa, experimentació a l'entorn proper...) però en fer propostes de llengua escrita sorgeixen models molt sistematitzats, poc oberts. Fa por deixar experimentar, manipular, jugar i crear en lectura a aquestes edats: sembla que primer cal tenir un domini del codi, quan en altres disciplines el procés es planteja de manera simultània.

No s'aprèn a fer de mestre llegint, parlant, observant, analitzant i estudiant teories lingüístiques i didàctiques. Tampoc no s'adquireixen aquestes capacitats fent només pràctiques i programacions

d'activitats. A banda, es confirmen referents i teories que constaten que els processos d'aprenentatge viscuts, embolcallats amb la reflexió, ajuden a trencar o reformular esquemes establerts i a construir coneixements rellevants a partir de l'aprenentatge realista i reflexiu (Esteve, Melief i Alsina, 2010; Korthagen, 2001). Aquesta visió formativa es complementa amb el contacte amb professionals, i crea una comunitat d'aprenentatge, a partir de l'acció concreta, centrada en l'espai i el temps (Molina, 2005). És a dir, un aprenentatge situat que representi una construcció de la realitat des del coneixement i l'acció pràctica social (Monereo i altres, 2001; Pressley, 1999).

Per tant, podem afirmar que sorgeix un primer eix de treball: la necessitat de fer aflorar les vivències en lectura per, a partir de processos reflexius complexos i diversos, obrir les mirades de les estudiants de MEI a propostes didàctiques pràctiques i específiques per a l'Educació Infantil i adequades tant als nous plantejaments com a les necessitats socials i personals en l'adquisició de les habilitats relacionades amb la lectura.

La lectura és un procés viscut des de la interacció amb altres i l'emoció. Els coneixements adquirits, com que són emprats durant tota la vida, es van redibuixant. Per això costa molt seqüenciar i focalitzar processos concrets, sobretot al moment inicial. Sovint ens costa recordar les primeres passes que hem fet en lectura, evoquem moments de consciència, normalment lligats amb l'adquisició del codi alfabètic, que segurament es van viure a Primària.

Una de les etapes característiques del procés lector és l'aprenentatge del codi. La majoria de persones perceben aquest moment com a molt important i com el primer. Però segons la psicologia evolutiva en l'adquisició de la lectura, no és el primer, ni el més bàsic (Bladé i altres, 2001; Fons, 2000; Wells, 1987). Tot i això, aquest aprenentatge s'associa a l'adquisició inicial, fet que fa que es fa traspassi com si fos un procés essencial a l'Educació Infantil. Aquí, en l'adquisició del codi, segurament tenim un primer punt d'anàlisi en aquest procés de construcció del pensament de la didàctica de la lectura.

Tot i que hi ha diferents teories sobre el procés d'adquisició de la lectura, jo em situo en el paradigma de l'atmosfera alfabetitzadora (Nemirovsky, 2009; Teberosky i Soler, 2003; Teberosky, 2001; Freire, 1997). Portar la reflexió de les estudiants cap a un vessant molt global, interactiu i

poc sistemàtic costa, perquè cal obrir la mirada didàctica i trencar, fins i tot, amb les pràctiques més habituals. Tot un repte, però endevino que és una necessitat si volem apropar el procés lector als interessos de l'infant de 0-6 anys i al sentit comunicatiu de la lectura al nostre entorn.

Un altre aspecte que cal estudiar és la formació que necessita una mestra d'EI. Cal, segurament, una anàlisi dels continguts, de les metodologies participatives i del plantejament de les pràctiques per a l'adquisició del coneixement didàctic en tota la globalitat.

També haurem d'aprofundir en l'adequació de les interaccions i dels processos necessaris per trencar models i plantejaments molt viscuts, com és el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura a l'aula d'Educació Infantil. Un altre focus d'atenció pot ser l'estudi del predomini de la dicotomia entre un plantejament viscut, experimental i lúdic de molts processos educatius a aquesta edat, al costat d'una proposta molt sistemàtica i conductista de l'ensenyament de la lectura i de la llengua escrita, en general.

Els interrogants que genera aquesta descripció analítica del moment de la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil són els següents:

– Es pot adquirir de manera rellevant i amb capacitat transformadora el pensament i el coneixement didàctic de l'adquisició de la lectura a 0-6 anys des d'una perspectiva vivencial, sovint allunyada de la viscuda com a aprenent? Com s'han d'incorporar models que permetin la participació dels infants, la creativitat i la recerca en el procés d'aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil des d'una perspectiva alfabetitzadora?

– Quins són els conceptes bàsics en el procés d'adquisició del procés lector a l'Educació Infantil que han de consolidar les futures mestres que ajudarien a reconstruir coneixement en didàctica de la lectura des de la perspectiva alfabetitzadora, global i funcional?

– Realment, a la formació inicial es pot aconseguir que es trenquin models molt arrelats, com és la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil?, o cal una immersió en la pràctica, amb un seguiment i un procés tutoritzat fort? En les propostes docents de la formació inicial, quins condicionants metodològics ajudarien a posar les bases d'aquest procés? Si la pràctica reflexiva i realista o

l'aprenentatge situat ens donen pistes per gestionar aquesta formació, com es concreta, en el cas de la didàctica de la lectura?

– Com es poden facilitar canvis de paradigmes educatius en camps o continguts molt viscuts des d'altres perspectives? Quines estratègies docents són més eficaces per canviar els preconceptes didàctics en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura des d'aquest model alfabetitzador a la formació inicial?

En aquest moment, la meua hipòtesi és que la formació inicial no pot trencar del tot els esquemes didàctics sense pràctiques fonamentades, reflexionades, en models integradors, flexibles i relacionats amb la realitat canviant, com és el plantejament de la lectura des de l'atmosfera alfabetitzadora.

La majoria d'estudiants d'Educació Infantil tenen molt present el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura des d'un plantejament conductista, instructiu i basat en l'ensenyament de l'estructura lingüística-alfabètica. El canvi cap a models més oberts, flexibles i des de l'alfabetització de l'entorn necessita experiència i temps de reflexió compartida.

Plantegem una interrogació constant davant aquest tipus del coneixement didàctic, fruit de models i experiències. Aquest és també el projecte com a docent de futures mestres.

Per això, fem el propòsit de fer un seguiment de diverses fases del fet educatiu, amb l'aportació de mirades especials, variades i expertes.

Per començar, ens proposem parlar, escriure, des del *jo*, amb la narració autobiogràfica del procés viscut com a mestra d'Educació Infantil, incloent-hi com, quan i per què vaig plantejar l'estil docent en l'aprenentatge de la lectura, i de l'escriptura, des de la proposta pràctica a la reconstrucció teòrica amb visió realista de l'aprenentatge (Hernández i Rifà, 2011; Pallissera, 2010). En aquest sentit, el capítol de la recerca teòrica es planteja com una interiorització dels referents teòrics des de la pràctica com a mestra i professora en la formació inicial de mestres. Per això aquest capítol està redactat en primera persona del singular.

Per descomptat, l'anàlisi de les creences⁶ i experiències viscudes, que tenen les estudiants de MEI en els últims anys, configuren el punt de partida d'aquesta recerca. En les classes de Didàctica de la Llengua a Educació Infantil proposo una tasca inicial que inclou fer una representació del procés lector (Esteve i Carandell, 2009). El tractament d'aquestes dades permet encaminar l'estudi, així com a treure dades sobre les preconcepcions i la influència de la vivència en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil.

L'aportació del punt de vista de mestres expertes en Educació Infantil ha de ser un aspecte essencial en aquesta recerca. Un grup de discussió amb mestres d'Infantil pot aportar més dades a l'estudi. L'aportació de persones concretes, amb una trajectòria específica respecte al tema, com ara formadores o mestres que han fet alguna recerca específica, contribuirà a ordenar aquests aspectes de la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil. Finalment, la visió contrastada del meu procés d'apropiació didàctica, com una història de vida, ajudarà a relacionar tots aquests elements d'anàlisi (Palou i Fons, 2012).

En primera persona apporto el meu procés de transformació tant de l'estil didàctic en lectura a Educació Infantil, que parteix de la pràctica com a mestra i assessora, com de l'enfocament com a docent a partir de la narració del procés de canvi i evolució del plantejament de les classes i de la proposta d'activitats en la formació de mestres d'EI. Aquest fil narratiu de la pròpia història com a mestra i docent a la formació de mestres també és motiu d'anàlisi interpretativa per aprofundir en aquesta recerca.

Una altra evidència que puc aportar és l'anàlisi de situacions i activitats plantejades a classe de Didàctica de la Llengua a l'Educació Infantil, per encaixar elements i models de metodologia a la formació inicial. Em refereixo a mostrar situacions i exemples com a testimoni de la meua experiència en aquest camp i contrastar-los amb models de pràctica realista per determinar processos formatius òptims en la formació de futures mestres d'Educació Infantil (Bain, 2006; Stake, 1998).

⁶ Les creences són representacions o pensaments, relacionats amb aspectes cognitius i emocionals, poc estructurats, efímers i canviants, normalment poc fonamentats, que formen part de la dimensió personal (Palou, 2008).

En definitiva, amb aquest estudi m'agradaria poder obrir camps de reflexió de la formació inicial, ampliar propostes metodològiques, però que amb clara voluntat d'incidir en l'enriquiment i la consideració social de la lectura a l'Educació Infantil des d'una vessant alfabetitzadora, integradora i transformadora. I, sobretot, afavorir un plantejament obert, que defugui de coneixements adquirits i experimentats, perquè avui dia ni són relatius o contextualitzats; molts són de fulla caduca. Trobar alguns criteris contrastats per a una formació amb mirada reflexiva, oberta i flexible davant la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil és el repte.

“És necessari que els educadors gosin dir *no* a totes les formes d'emancipació social i que permetin als seus alumnes viure les situacions que els permetin intruir-se i emancipar-se al mateix temps. Calen adults coherents, en qui el combat ideològic i l'acció pedagògica entrin en ressonància: no per formatar els seus alumnes, ai no, al contrari, per oposar-se a qualsevol forma de normalització o de dependència.”

Philippe Meirieu, 2009

2.1 Procés d'interiorització del pensament didàctic

2.2 Didàctica de la lectura

2.3 Pràctica reflexiva

2. MARC TEÒRIC

“A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellos rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaban, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido. En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...”

Eduardo Galeano, 1993

SÍNTESI

Ressegueixo el procés de transformació del pensament didàctic en el plantejament de la lectura a Educació Infantil i la reconstrucció del model docent. La mirada és doble: a l'escola, amb una proposta des de la realitat i el paper actiu dels infants i a la formació inicial de mestres amb el model de docència reflexiva i realista, per un costat. Per l'altre repasso com he integrat la fonamentació teòrica en didàctica de la lectura a Educació Infantil i metodologies reflexives i crítiques de la intervenció docent a partir de l'aprenentatge realista-reflexiu.

2.1 PROCÉS D'INTERIORITZACIÓ DEL PENSAMENT DIDÀCTIC

Faré una fotografia de la meua vida professional, com a referent de moments de la recerca, la introspecció teòrica del tema i l'anàlisi de la vida narrativa, i com a element a tenir en compte per a l'estudi que presento. Parlaré de mi com a testimoni d'un procés de formació com a docent. En docència l'experiència és un gran context d'aprenentatge si s'hi pensa i s'analitza. Aquest vol ser el cas: treure el pudor de la docent tancada a l'aula o als grups de treball i relatar l'experiència viscuda, sentida i interioritzada com a eix de l'estudi i com a element de contrast per al mateix estudi. La narració en educació, a l'estil de relat de vida professional, té sentit si és analitzada per ajudar a avançar en el procés d'apropiació de processos d'ensenyament-aprenentatge perquè propicia el desenvolupament professional i fomenta l'esperit investigador a partir de la reflexió, així com la identificació de processos i moments clau en la tasca professional i en la recerca-acció (Zabalza, 2004). A mi m'ho van facilitar els processos de la pràctica realista-reflexiva.

Es tracta de fer una mirada al meu relat per contrastar-lo amb l'estudi realitzat i poder treure conclusions sobre la formació de mestres. Busco trobar un fil narratiu i de recerca com a marc de referència per descriure la didàctica de l'adquisició i el desenvolupament de la capacitat lectora a l'Educació Infantil, i la manera com les estudiants en formació poden incorporar estratègies didàctiques adequades per facilitar-ne l'aprenentatge. La narrativa ajuda a definir el coneixement. Em situo, per tant, dins i fora del text. El text reflexiu és l'eix del referent teòric que sustenta la recerca.

“Necessitava narrar el temps amb la mirada narrativa.

[...] Només allò que és capaç de narrar ens pot fer comprendre.

[...] Tanmateix, la mirada bòrnia observa que el camp de visió s'amplia.

[...] La ment no menteix perquè parteix de la nostra experiència personal.”

Text d'autoria 1. Montesrrat Roig, 1991

L'estudi es realitza a partir de pràctiques d'aula amb les estudiants de MEI per aportar propostes a la formació inicial de MEI que ajudin a trencar models i a incorporar visions diverses amb sentit crític i una visió didàctica contextualitzada i fonamentada de la lectura. Aquesta narració, feta de capítols i d'anades i vingudes, configura també el propi procés d'aprenentatge (Richert, 2003) i orienta la recerca.

És una mirada concreta sotmesa a l'anàlisi a partir de la triangulació amb els treballs realitzats per les estudiants, amb el diàleg amb mestres en actiu per poder fer un esbós per a una formació inicial arrelada al context i a la complexitat del fet educatiu. És la voluntat d'una vida educativa que, en aquest cas, s'enllaça amb la recerca per crear un discurs col·lectiu entorn de la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil (Palou i Fons, 2015), i, alhora, de contrastar les meves pràctiques i les meves idees amb el marc de referència. Es tracta de mostrar el procés de construcció del meu perfil didàctic i teòric a partir de la reelaboració constant, del procés d'interacció amb altres (coconstrucció): infants, mestres en la formació inicial i permanent i també companyes de la facultat o grups de treball, i amb les bases disciplinàries, com diu Esteve (2011), a partir de la mirada investigadora i transformadora.

“Però el que caracteritza la vida de les aules és la complexitat. Els mestres són persones que actuen en ambient extremament complex. [...] Viure enmig de la complexitat no és fàcil i diguem-ho, també cansa. Per això és imprescindible que la capacitat d'escoltar les demandes dels altres vagi acompanyada i tingui el suport constant de la reflexió sobre la pròpia acció.”

“L'ofici de mestre exigeix una acció reflexiva. Una acció prenyada de pensament i pensament íntimament lligat a l'acció.”

Text d'autoria 2. Jaume Cela i Juli Palou, 2004

Quan em vaig decidir a aprofundir en aquest tema per donar-li forma de tesi, vaig intuir que no podia fer una descripció formal de la teoria a la recerca. Per una banda, si volia (i vull) plantejar una reflexió des de la pràctica realista-reflexiva, el fil argumental de la tesi, per coherència, també havia de partir des d'aquest model d'estudi, que té relació amb el cicle virtuós que parteix del fer,

de la pràctica: es pensa i es reflexiona sobre el que fas a partir de l'escriptura i el contrast amb els altres i amb referents del moment. T'adones que cal fer canvis i es fan per tornar a pensar-hi. I em vaig inspirar en la conferència de Badia (2016), en què va explicar el seu cicle reflexiu.⁷ També en una presentació de Boixaderas que va fer a les estudiants de mestres d'infantil sobre el mètode Montessori per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua l'escola catalana el curs 2016-2017.⁸ Aquest recorregut personal de reinterpretació i acomodació constant del pensament didàctic, pedagògic i epistèmics és el que intento reconstruir.

“Les paraules són un símbol de la nostra vida. A través seu podem escriure sobre la intimitat, els sentiments més profunds i les característiques que ens defineixen com a persones. Les paraules són la pell del nostre jo.”

Text d'autoria 3. Luis García Montero, 2000

Per altra banda, el dibuix del meu perfil professional ja ben delimitat —els anys hi tenen un punt d'incidència important— també pot ser un element de contrast a l'hora de determinar aspectes de la recerca que presento. En aquest sentit, ofereixo la meua història de vida professional com un element més per a l'anàlisi i com a variable particular per a la recerca (Hernández i Rifà, 2011).

“En tots els nivells de la cultura ensenyar és ensenyar a veure. Tot aprenentatge autèntic es redueix a un aprenentatge per veure les coses on són. Tot saber és en darrer terme, un saber veure les palpitations de la vida en els tènues colors de la preparació microscòpica, la bellesa en l'obra d'art, en la naturalesa i en l'esperit, els camins infinits que donen sentit a les coses i converteixen la realitat en un cosmos —les tenebres en llum. Tot és, en rigor, personal i intransferible. Només mitjançant el verb —la paraula. El logos— i en la comunió del diàleg és possible conduir l'esperit a l'efectivitat de la contemplació personal.”

Joaquim Xirau, 1935 (1986)

⁷ Badia, J. (2016). “Fer, pensar, escriure, canviar i tornar a fer”, de les III Jornades de Didàctiques Específiques a les comarques gironines: Universitat i Escola. Disponible a: <<https://sites.google.com/site/aprenentatgerealistaireflexiu/activitats1/iii-jornadesdedidactiquesespecificiquesalescomarquesgironines>>.

⁸ La conferència de Rosa Boixaderas no es va enregistrar. Ens va passar apunts (vegeu Annex 7.1).

2.2 DIDÀCTICA DE LA LECTURA

“El lector/lectora posseeix les paraules i desafia la finitud, accepta la sordidesa i la bellesa perquè tot és u i, sobretot, recorda perquè abans algú ha recordat. Si hi ha un acte d’amor, aquest és la memòria [...]. Cal recordar, cal evocar, no hi ha art més temporal que la literatura. Podem emmalaltir amb el record però potser, al final del llarg i lent procés de l’escriptura, descobrirem que hi ha alguna cosa, que hi ha algú, a l’altra banda, que encara batega, que encara existeix.”

Montserrat Roig, 1991

SÍNTESI

Per situar el moment de la didàctica de la lectura a EI, parteixo de la immersió en la pràctica i en el redescobriment epistemològic, tant de la llengua com de la pedagogia i didàctica, general i específica. I com un zoom que enfoca lentament l’objecte, repasso cada una de les parts de la reconstrucció del model didàctic que es va centrant en el procés d’apropiació dels infants i en les possibilitats d’interacció amb l’entorn alfabetitzat.

Des d’entendre un procés més guiat i centrat en el codi i l’aspecte formal de la llengua, a un model més natural i situat, més de provocació i d’incitació a la descoberta de la lectura com un procés interactiu, compresiu i reflexiu des de les primeres edats.

2.2.1 Primeres xarxes de coneixement. Desig de fer de mestra, desig d'aprendre

*Com el protagonista del conte; **En Ramon vol aprendre a llegir**,⁹ voluntat i intercanvi.*

Sóc Margarida Falgàs i Isern, he fet de mestra de Primària i d'Infantil i de professora de didàctica de la llengua (resumeixo així els títols de les diferents assignatures i mòduls realitzats) als estudis de Mestre/a en Educació Infantil¹⁰ (MEI) i Mestre/a en Educació Primària (d'ara endavant, MEP). La meva activitat professional en educació va des del 1977 fins al 2017. Quaranta anys en actiu, ara jubilada.

Vaig estudiar Magisteri en l'especialitat de Ciències (Pla d'estudis del 1971)¹¹ i vaig fer les oposicions al sistema públic. De la formació inicial vull recordar dos moments que van ajudar-me a consolidar la meva professió (jo no em considerava vocacional). Un són les pràctiques tutoritzades per un mestre en actiu i pedagog¹² que, tot i ser l'únic tutor per a un grup de més de 60 estudiants, em va facilitar vincles per relacionar la teoria i la pràctica. Recordo que fins i tot vam fer un grup de treball, totalment voluntari i fora de les pràctiques institucionals, per preparar material d'aula a la seva classe, 7è d'Educació General Bàsica (d'ara endavant, EGB), a la qual podíem assistir, observar i analitzar a partir de la conversa distesa però reflexiva i constructiva. I l'altre aspecte que vull ressaltar és la vida social i cultural del moment: assemblees, reivindicacions, tertúlies, jocs esportius i celebracions, compartida de manera espontània i semiorganitzada amb estudiants, fins i tot d'altres facultats.

A partir de les escoles d'estiu, a les quals ja assistia mentre estudiava, vaig descobrir la necessitat de formar-me en didàctiques específiques perquè en els estudis inicials no les havíem tractat (una mica en Didàctica de la història, però en ser de ciències vam passar-hi de puntetes): fèiem Matemàtiques, Física, Biologia, Llengua castellana, Llengua catalana (poca, encara)... i a part,

⁹ Bogard, Jo Ellen. (1998). *En Ramon aprèn a llegir*. Barcelona: Joventut.

¹⁰ La formació inicial de mestres a partir del 1991 (R.D. 1440/1991, del 30/08) es reestructura en funció de les necessitats dels centres d'Infantil i Primària en especialitats. L'especialitat d'Educació Infantil es reconeix com a generalista de la franja 0-6 anys.

¹¹ El pla d'estudis del 1971, que equipara la formació de mestres a Diplomats. Es capacita com a mestre EGB amb una àrea d'especialització, segons la planificació del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), la Ley de Educación General Básica: Nuevas orientaciones.

¹² El mestre, professor de Secundària i pedagog, Sr. Ramon Casadevall (1976-1977).

Didàctica general. En la immersió en didàctica específica vaig entrar a la Didàctica de la Llengua a partir dels cursos per formar mestres de català. El tema em va semblar interessant, per mi nou i engrescador. Per això, per incidir en aquest contingut, vaig cursar els estudis de Filologia Catalana, primer al Col·legi Universitari de Girona¹³ i després a la Universitat Autònoma de Barcelona (d'ara endavant, UAB).

Aquesta llicenciatura em va permetre aprofundir en l'anàlisi sistemàtica de la llengua i en la descoberta de la literatura des dels vessants social, artístic-cultural i crític. La literatura infantil va venir més tard amb la formació no formal, de la pràctica a l'aula o del plaer personal per llegir i explicar contes, sobretot, i als últims anys ha estat motiu d'estudi i aprofundiment, amb companyes¹⁴ de l'Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona (d'ara endavant, UdG). També forma part del repte, potser ocult, d'aquest estudi.

En un primer estadi vaig imbuir-me de la didàctica de la llengua des de la perspectiva del contingut lingüístic: "Per ensenyar bé llengua cal saber llengua per què els processos d'aprenentatge es formulen des del contingut". En aquesta frase es poden observar dues premisses que avui qüestiono. Una és pel fet d'ensenyar: preparava la seqüència des de la mestra que presentava i organitzava el contingut, no des de la mirada de l'infant. L'altra premissa és el contingut, que valorava i mostrava el format, el codi lingüístic, la normativa i el funcionament de la llengua, no l'ús ni el significat social o personal de la llengua escrita i de la lectura en concret.

En aquell moment la responsabilitat curricular de la lectura es concentrava al Cicle Inicial, cicle del qual vaig fer de tutora, i es plantejava la Didàctica de la Llengua des del funcionament fonològic, gramatical i normatiu, que aviat es va traslladar a l'Educació Infantil; així va sorgir el programa "Lletra per lletra" (Mata, Correig i Cormand, 1978), del qual en vaig ser defensora. Per mi aportava una nova mirada del que jo havia viscut com a alumna, que havia après a llegir a partir de síl·labes, mètode que recordava com a pesat perquè no entenia res; només l'èxit de la capacitat de memorització em reconfortava.

¹³ Col·legi Universitari de Girona, depenia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Era la part de lletres i humanitats que juntament amb la Normal i la Politècnica, van portar la iniciativa d'instaurar estudis universitaris a Girona.

¹⁴ Vull destacar el treball en equip, la reflexió i transformació constant amb la Dra. Mariona Masgrau i l'últim curs també amb la professora Karo Kunde.

Rememoro ara debats amb professorat dels estudis de Filologia¹⁵ de la UdG, que ens qüestionaven l'obsessió per la fonologia i la poca comprensió en l'aprenentatge inicial de la lectura. Però, enamorada de la llengua, entusiasta pel tractament del català a l'escola i de la descoberta de la didàctica específica, vaig continuar explorant programes i pràctiques que proposaven un domini de la llengua oral com a requisit per a l'aprenentatge de la lectura. Vaig instaurar pràctiques seguint pautes de prerequisits i aprenentatge previs (Montessori, 1985). L'aplicació de *Les lletres de colors*, de Cormand (1983), i altres programes que es van desenvolupar a Catalunya per a l'ensenyament en català.

D'aquesta metodologia i d'aquest programa en concret, en vaig ser difusora en seminaris de formació i en vaig fer un article: "Les lletres de colors" a la revista *L'Espill*.¹⁶ El contingut desgranat s'oferia als infants com a càpsules per assolir, a la llarga, la dinàmica de la lectura. A més, fins que no tinguessin la lectura assolida no es plantejaven propostes d'escriptura més enllà de traços inconnexos i instruccions per a gargots previs a les lletres. Repassar lletres, dir-ne el so o començar per vocals, tot i la dificultat en català, van ser propostes que vaig aplicar però em van costar de generalitzar per la poca relació amb les necessitats dels infants.

En la descoberta de l'estructura de la llengua vaig endinsar-me en processos didàctics relacionats en l'aprenentatge. Quan vaig decidir observar les reaccions dels infants, vaig veure que no hi havia espai per a la lectura exploratòria, que la lectura arribava molt tard mentre que els infants en tenien necessitat.

Mentrestant, en els estudis de Magisteri es van reformular les especialitats i l'especialitat de Ciències, com les de Socials o Llengua, es va exhaurir (Llei de reforma universitària -LRU-, any 1983 i la implementació de la LOGSE el 1990)¹⁷. Precisament va ser buscant una nova especialització

¹⁵ Concretament amb el Dr. Salvador Oliva, el professor Modest Prats i la Dra. Dolors Oller.

¹⁶ Revista *Espill* (1986) núm. 0 de la Normal de Girona, va ser el meu primer article.

¹⁷ La LOGSE (Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu) que el 1990 substitueix la LGE (Llei general d'educació) del 1970, juntament amb la LRU (de Reforma Universitària) del 1983 i la LODE (Llei orgànica reguladora del dret a l'educació) el 1985, aposten per un canvi de paradigma del mestre generalista, amb especialitat de Ciències, Socials, Llengua-Anglès, Preescolar o Educació Especial, per esdevenir mestre diplomad en Educació Infantil, Primària, Musical, Educació Física, Llengua estrangera, Educació Especial i Audició i Llenguatge.

que vaig formar-me primer en Pedagogia Terapèutica, on vaig conèixer mestres amb molta capacitat de canvi i innovació, però no em va fascinar per dedicar-m'hi com a mestra; i després vaig dur a terme l'especialització en Mestre d'Educació Infantil, en aquell moment Preeescolar, on vaig descobrir les possibilitats de l'etapa, perquè obria el camí a l'escola activa i facilitava l'experimentació i la innovació.

Però aquesta formació em va despertar l'interès per aprofundir en Pedagogia: per mi era la base per poder fonamentar processos de canvi i transformació de l'escola. Per això vaig realitzar el curs pont a Girona i quart i cinquè a la UAB. Aquesta formació, com també Filologia Catalana, la feia mentre treballava a l'escola pública, però em va ajudar a adquirir una base professional per ajustar la meva intervenció com a mestra i, sobretot, em va donar ales per seguir en processos d'innovació i formació, a més de conèixer mestres i professorat amb qui encara mantinc una relació personal i professional.

Tot seguit vaig fer els cursos de doctorat, el primer doctorat en Educació i Innovació Educativa a la Universitat de Girona, però vaig deixar pendent la tesi perquè em va semblar molt interessant participar de ple en la introducció de nens i nenes de tres anys (1991-1992) a l'escola i la implementació de la LOGSE. Encara tinc pendent aquest espai de recerca individual, al qual dono voltes des de fa anys. En principi volia orientar la meva investigació a l'organització i la vida d'aula a aquestes edats, però la vaig deixar aparcada per dedicar-me més a docència d'aula de Parvulari i a la formació permanent.

Del 1988 al 1992 vaig fer de tutora a la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED), als cursos pont d'Estadística aplicada a l'Educació i Didàctica general, que combinava amb formació en Didàctica de la Llengua a Infantil i Primària, d'una banda, i Metodologia de projectes a mestres en actiu, de l'altra, com també a la formació per la implementació de la LOGSE, a escola bressol i a Parvulari (1990-1996). Aquests moments d'intercanvi i de compartir reflexions amb moltes mestres diferents va ser especialment ric i formatiu per la meua vida professional.

2.2.2 Didàctica de la lectura. Descoberta de mètodes: el global i el natural

*Com un joc de peces, reconstruïm conceptes... com el joc recreatiu **Girafatxuum**.*¹⁸

En aquest període d'introducció de la LOGSE, vaig viure un canvi de model en didàctica de la llengua escrita, per la reconstrucció del paper de l'infant i de la mestra, en optar per l'Educació Infantil. L'aplicació de centres d'interès on l'observació, l'associació, basada en la manipulació i la descoberta, i la representació o l'expressió eren els processos clau per a l'aprenentatge (Decroly, 1987; Bosch i Muset, 1980; Garriga, 1965) em va qüestionar el plantejament de la lectura i l'escriptura.

Ara, sota un enfocament global, l'escriptura esdevenia prèvia a la lectura, que tenia una funció comunicativa de l'experimentació i representació feta. Es llegia la frase compartida i escrita per la mestra, que partia d'una experiència individual o de grup; s'analitzaven elements, paraules, síl·labes o lletres per anar construint un bagatge compartit del codi alfabètic, que s'interioritzava segons els interessos, les necessitats i les aptituds dels infants.

També vaig apropiar-me de propostes comunicatives que partien de l'aprenentatge natural de la llengua i donaven valor al sentit comunicatiu de la llengua escrita a partir de dos elements combinats: d'una banda, l'ús de la correspondència i la impremta, i de l'altra, la lectura en veu alta feta per la mestra, com a modelatge de l'entonació i la modulació de la veu, seguida del comentari del que es llegia (Freinet, 1972). Cercava la funcionalitat, dissenyant activitats d'aula basades en la relació amb l'entorn i derivades de l'ambient social (Dewey, 1989; Frabboni, Galletti i Savorelli, 1980). El mètode natural de Freinet aportava la dosi de motivació, capacitat d'experimentar el text, creativitat i descoberta de sentit, així com el treball cooperatiu i la relació amb l'entorn a partir del text lliure i el sentit comunicatiu i funcional del text.

Vaig aplicar el mètode de projectes a l'Educació Infantil, a partir de les propostes integradores i globalitzadores que l'estimulació lectora venia condicionat per l'ús. L'aprenentatge de la lectura com un element comunicatiu, significatiu i necessari per obtenir i compartir la informació escrita (Martín i Cervi, 2006; Díez, 1998; Vert i Vilanova, 1993; Hernández i Ventura, 1992), amb la pàtina

¹⁸ Sala, C. i Hernández, P. (2018). *Girafatxuum!* Barcelona: Barcanova

del mètode natural de Freinet valorant la producció infantil i el desenvolupament natural de l'ús de la llengua escrita (Imbernón, 2010).

Paral·lelament, a l'Institut de Ciències de l'Educació es van formar grups de treball amb mestres per reflexionar sobre temes d'escola (1986-1995). Vaig formar part del grup d'Educació Infantil, que em va obrir les portes com a formadora: preparàvem les tasques en grup i eren motiu d'anàlisi de situacions d'interacció a l'aula, de gestos didàctics per construir un cos practico-teòric per fonamentar la intervenció.

També, a partir d'un curs de l'Escola d'Estiu del Moviment de Mestres del 1986,¹⁹ vam constituir un grup de treball de mestres d'Infantil i Primària al voltant dels hàbits a l'escola: des de la reflexió compartida i l'anàlisi de situacions d'aula, vam fer propostes de formació en què vaig participar de ple, i encara avui ens reunim com a grup de debat²⁰ en educació, per analitzar processos d'aula a partir de situacions reals o d'articles del moment. La necessitat de comprendre l'infant perquè visqui l'aprenentatge de manera plena i integral em porta a aprofundir en processos psicològics valorant les actituds i els sentiments més enllà dels fets per ser valorats i respectats en la interacció infant-adult (Corkille, 1981).

Més endavant vaig formar part d'un grup de treball acompanyat per l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògic (d'ara endavant, EAP), format per mestres de diverses escoles per dinamitzar pràctiques de llengua escrita. Vam elaborar materials, reflexionar sobre la pròpia pràctica i aprofundir en els processos que realitzen els infants al moment d'apropiar-se de la lectura i l'escriptura. Van ser moments de molta interiorització pedagògica per la relació constant pràctica-teoria-pràctica. Per mi representa l'apropiació de la teoria constructivista de l'aprenentatge (Kami i Devries, 1984; Piaget, 1972) a partir de l'anàlisi de pràctiques d'aula. Es tracta d'aprofundir en els processos d'assimilació i acomodació que sorgeixen dels estímuls externs i de la interacció amb

¹⁹ Escola d'Estiu organitzada pel Moviment de Mestres de Girona, grup de mestres autogestionat per a la formació permanent, relacionat amb altres grups de Catalunya al voltant de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de Barcelona, que va néixer el 1965 però no es va constituir fins al 1980. A Girona van organitzar escoles d'estiu del 1975 al 1989.

²⁰ En aquest moment està format per persones de dos grups de treball, d'hàbits de treball i de didàctica de la llengua escrita: Carme Mañas, Carme Joval, Isabel Mora, Pere Costa, Mia Camps i Remei Mirambell. En els inicis va comptar amb l'assessorament de Montserrat Garriga i amb la participació d'altres mestres que també han deixat petjada (Montse Martí, Engràcia Bramon, Dolors Falgàs...)

l'entorn, per tant en el desenvolupament de la lectura partir de textos propers i de la relació amb lectors experts, perquè l'infant construeixi el seu aprenentatge com a lector, *buscant moments clau per recompondre una metodologia més propera, com les imatges interioritzades de l'Àlbum per a dies de pluja.*²¹

Adopto aquesta visió psicològica del procés d'ensenyament-aprenentatge, que va més enllà dels mètodes didàctics. A partir d'aquest model vaig entrar a la dinàmica de l'estimulació natural i individual del llenguatge escrit com a element important per desenvolupar la capacitat lectora. Vaig analitzar propostes i models d'aprenentatge dirigit, en aquest sentit individualitzat i personalitzat (Baghban, 1990), però aviat els vaig descartar per ser poc generalitzables al context escolar. Calia confegir el procés i reformular propostes, trencar esquemes instruccionals per avançar cap a models que ajudin a desenvolupar la lectura des de la visió més psicològica social i interactiva.

2.2.3 Confrontació del model socioconstructivista d'aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil

*Rellegeixo carta a carta amb **El Carter joliu**,²² coneixença, proximitat, realitat...*

En un moment clau, el curs 1987-1988, vaig tenir l'oportunitat de canviar de cicle i optar per l'Educació Infantil. Amb la complicitat de companyes de l'escola i dels grups de treball, em van proposar d'observar la tasca diària i d'analitzar els processos que seguien els infants abans de programar i preparar tasques específiques. Això va ser per mi un revulsiu didàctic i em vaig qüestionar els prerequisits: poc sentit tenia fer rodones abans de fer lletres, saber el so d'una lletra abans de llegir o mostrar una lletra aïllada, quan llegien el seu nom o un cartell i estaven interessats per l'objecte (el llibre).

Vaig entrar al plantejament constructivista i en vaig ser formadora. Des d'aquesta perspectiva constructivista de l'aprenentatge, que es basa en el desenvolupament individual de l'apropiació de la lectura i en el paper de la mediació de l'entorn i les persones, vaig aprofundir en propostes

²¹ Torrent, D.(2015). *Àlbum per a dies de pluja*. Figueres: Cal·lígraf

²² Ahlberg, A. (2004). *El Carter Joliu o unes cartes especials* [il·lustracions de J. Ahlbert]. Barcelona: Destino.

compartides i interactives per als infants a partir de donar sentit a les tasques encomandes (Teberosky i Colomer, 2001; Solé, 1999).

A banda, vaig entrar al procés de desenvolupament de la lectura a partir de l'apropiació del procés evolutiu de l'escriptura. Amb una activitat expressiva com l'escriptura, els processos es podien observar i seguir. Va ser apassionant descobrir els traços dels infants en expressar el seu nom, una recepta de cuina, un anunci o una llista d'anar a comprar, entre altres.

Encara recordo el dia que vaig donar un full als infants de tres anys perquè, si volien, escrivissin el seu nom: un full ple de muntanyes petites i ben equilibrades per escriure *Anna*, o per veure com la *Sara* escrivia lletres amb una essa que ocupava tot el full, i en *Marc* feia quatre rodones... i constatar així com van anar descobrint textos, paraules i lletres. O quan en Gerard, que jugava a famílies amb altres companys, va decidir anar a buscar el conte d'en Patufet i se'l va posar sota el braç i se'n va anar, amb els altres, a l'altra punta de la classe per anar *al campo*. Quan li vaig preguntar què feia amb el conte, em va contestar que "és el diari; el pare va a comprar el diari i el llegeix".

Deixar escriure als infants, perdre la por de controlar que tothom fes la mateixa lletra, observar, fer el seguiment i recollir produccions dels infants en el procés de desenvolupament de l'escriptura va significar una conquesta apassionant com a mestra, compartida amb altres mestres (Ferreiro i Teberosky, 1979).

Seguir com escrivien primer a partir de l'observació de textos dictats (seguint les directrius de Teberosky), les paraules proposades: *papallona*, *esquirol*, *tigre*, *gat* i la frase *el gat beu llet*, i més endavant fent un seguiment dels textos espontanis, i analitzar el procés individual i del grup des de grafismes primitius, com els que feien els infants a tres anys, continuant amb els presil·làbics, sil·làbics, sil·làbics-alfabètics i alfabètics, va representar per mi un canvi de paradigma, ara amb la mirada atenta als processos de desenvolupament i d'aprenentatge infantils (Solé, 1992; Teberosky, 1992; Wells, 1988).

Amb aquest enfocament constructivista vaig poder participar, amb membres de l'EAP,²³ en un seminari d'anàlisi de pràctiques en llengua escrita a Infantil amb la doctora Anna Teberosky, que em va marcar, sobretot, per a l'observació reflexiva de la intervenció a partir dels processos que fa l'infant, de base socioconstructivista. En aquest moment es planteja anar més enllà dels mètodes (López i Encabo, 2002; Teberosky i Colomer, 2001; Maruny, Ministral i Miralles, 1995; Ferreiro, 1986), i fer propostes que posen l'infant com a aprenent actiu, que elabora idees sobre la lectura a partir de donar significat als textos que troba. S'entén que l'aprenentatge no és un procés additiu, sinó que és una activitat d'estructuració i reestructuració del sentit i l'ús de la lectura (Solé, 1992). I que la lectura és, des de l'inici, una recerca de significat i una font d'informació i plaer (Bettelheim i Zelan, 1989).

En aquest període, de gran embranzida formativa, sobretot entre diferents professionals, mestres, estudiants, professorat dels estudis de Mestre de la UdG, pedagogues i psicòlogues de l'EAP, vaig obrir portes a nous horitzons formatius. Vaig aprendre a observar la vida d'aula i les reaccions dels infants. Gravacions, anàlisi de microprocessos d'interaccions d'aula i preparació en grup de seqüències que després es compartien i s'analitzaven en grup amb tècniques de recerca educativa de la psicologia (Anguera, 1995; Bell i Gilbert, 1994; Bartolomé, 1992; Postic i Ketele, 1992; Anguera i Bartolomé 1990), van ser les estratègies que vaig incorporar per millorar i transformar la dinàmica de l'aula en didàctica de la llengua escrita, tant de lectura com d'escriptura.

Aleshores vaig entendre el poder de l'observació, de l'anàlisi de les interaccions, de les converses i dels intercanvis didàctics, així com la relació entre el procés evolutiu i intrapersonal i el camp interpersonal i social, que ajuden a explorar els diferents processos que fa l'infant en la recerca del sentit, i també en l'adquisició de la lectura (Bruner i Haste, 1990; Tough, 1989). Vaig entendre que l'infant té coneixements i idees prèvies del que és llegir, i que les pot explicitar per incidir en l'aprenentatge i l'apropiació de la lectura com a capacitat comprensiva (Novak i Gowin, 1988).

²³ Lluís Espuña, Carme Hortal i M. Àngels Vidal, membres de l'EAP del Gironès.



Figura 1. Vinyeta de Mafalda lectora. Quino (1999). *Todo Mafalda*. Barcelona: Lumen. ISBN: 84-264-4547-0

La figura anterior il·lustra aquesta mirada: ja entenc el que diu, el que llegeixo, el que proposes com a mestra, però necessito —com a alumna— temes més decisius, que em moguin, que em representin un repte. Per tant, no a la lectura per la lectura. Entra aquí la lectura amb sentit, també a les primeres edats (Teberosky, 1993; Solé, 1992; Colomer i Camps, 1991; Smith, 1983) i com un acte voluntari, compartint codi i elements culturals, i amb la implicació activa de l'aprenent que vol llegir per saber, per aprendre, per créixer, per relacionar-se amb el seu entorn. I és així com pot adquirir coneixements (Bruner, 1991), també de la lectura.

El Màster en Estratègies d'Aprenentatge de la UdG em va proporcionar la reflexió i l'anàlisi de la pràctica per acostar els gestos didàctics als processos d'aprenentatge dels infants a partir d'estratègies cognitives (Mercer, 1997; Palacios, 1987; Vigotsky, 1979) i a partir de la creació de contextos amb activitat conjunta (Edwards i Mercer, 1988). Vaig aprofundir en l'estudi meticolós de la interacció individual i grupal compartint significats, ajustant la intervenció a les característiques dels infants a partir d'instruccions i consignes clares i precises i facilitant la reflexió de l'alumnat.

També vaig analitzar l'acció docent, centrant-me en tres aspectes: un és la planificació didàctica, és a dir, la preparació de processos que fomenten la construcció de coneixent; un altre és el procés o desenvolupament de les sessions, és a dir, comprovar la mediació de les activitats i la interacció individual, observant processos de microgenètica en els procediments de resolució de tasques (Karmiloff-Smith, 1995), i, finalment, el tercer és verificar l'adequació a l'alumnat, incloent-hi les pròpies idees i els sistemes simbòlics de representació i evocació en la construcció del coneixement (Pérez Cabaní, 1997; Monereo i Castelló, 1997; Terradellas, 1995; Coll, 1990).

D'aquí van sortir pautes de discussió guiada, el modelatge com a lectora, a partir de tres àmbits: les seqüències didàctiques, les interaccions en el grup i les interaccions individuals (Pérez Cabaní, 2000; Zabala, 1995). Es tracta d'analitzar les estratègies de lectura a partir dels processos

mediatitzats per la mestra com a lectora, d'explicitar el que es fa abans, durant i després de la lectura de la qual s'ha de buscar el significat per aconseguir una aproximació a la interpretació del text (Chambers, 2007; Julià, 1995; Solé, 1992; Goodman, 1990). La mestra actua com a altaveu del procés de comprensió lectora a partir de l'escolta estructurada prèviament per ella mateixa per apropar l'infant al text i el text a l'infant (Choate i Rakes, 1989) mentre observa el procés que realitza l'alumnat (Monereo i Castelló, 1997; Monereo, 1994).

Aprofundeixo en teories de l'aprendre a aprendre (Palma i Pérez Cabaní, 2007; Monereo, 1994), en les estratègies d'aprenentatge i en la metacognició perquè entrin a la vida d'aula valorant i potenciant el procés, no el producte. Paral·lelament, m'apropio de teories de didàctica de la llengua des de la perspectiva comunicativa (Cassany, Luna i Sanz, 1993; Cuenca, 1992), i plantejo propostes de modelatge implícit i explícit del procés lector a l'aula, que ofereix moltes possibilitats per facilitar l'apoderament de la lectura a infants de Parvulari, sobretot a partir de la conversa i de l'expressió oral per fer-los conscients de les estratègies lectores emprades (Nisbet i Shucksmith, 1987).

En la mesura que faig la reflexió sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura, incorpore a l'aula estratègies metacognitives, per fomentar la consciència en el propi procés d'aprenentatge de la lectura, verbalitzant diferents models i recursos, així com els avantatges per a uns o altres (Entwistle, 1988; Flavell, 1984).

El meu itinerari per escoles —una part per atzar, una part buscada— va configurar també la meva formació. Després d'un curs a l'escola privada, vaig treballar en diverses escoles públiques: una escola rural com a única mestra, una escola de barri amb condicions socials complexes, i escoles de poble, fins que vaig concursar per a l'Escola Annexa, l'any 1984, en aquell moment annexa a l'edifici de l'Escola Normal de formació de mestres. Per mi el contacte dia a dia amb professorat i estudiants (compartíem bar, menjador, entrada... i espais de debat i coformació) va propiciar que continués per molts camins l'aprenentatge i seguís participant en diferents grups de treball i formació.

Aviat em va interessar el tema de didàctica de la lectura perquè els primers anys vaig tenir un grup d'alumnes de setè d'EGB en què hi havia en *Manolo*, que no sabia llegir ni escriure. Com a

tutora d'aquests cursos em va sorprendre, i amb les companyes²⁴ de cicle vam buscar programes per poder alfabetitzar aquest alumne i també vam dissenyar activitats per ajudar-lo a aprendre a llegir i escriure (només copiava i memoritzava el que havia escrit). Va ser un repte que, en certa manera, em va obrir els ulls a aquesta realitat. Em va ajudar a analitzar el procés d'adquisició de la lectura, tot i que encara la recerca del moment estava molt encaminada a la sistematització de l'alfabet i l'estructura de la síl·laba, la paraula i la frase.

El 1994, quan formava part d'un tribunal d'oposicions de mestres d'Educació Infantil, se'm va obrir la possibilitat d'entrar a formar part de la formació inicial, en presentar-me a la plaça d'associada per a l'assignatura Habilitats lingüístiques II de tercer curs de l'especialitat de Mestres d'Infantil, i obtenir-la. Va ser un repte que fins avui he continuat i explorat amb tota la dedicació professional, personal i emocional. Per preparar aquesta assignatura, que era nova en el pla docent, vaig haver de fer una submersió teòrica important en llengua i en didàctica de la llengua.

En la confluència d'oportunitats, el mateix moment vaig conèixer una mestra que formava part d'una editorial²⁵ com a autora-editora de material per a l'Educació Infantil que em va proposar d'elaborar material didàctic curricular de llengua escrita per a aquesta etapa. Juntes vam fer una proposta des de l'enfocament socioconstructivista que, tot i que en aquell moment no hi havia material d'aquest tipus, ens va costar d'incorporar al món editorial, però vam aconseguir publicar uns quaderns de llegir i escriure: *Nyam-nyam*,²⁶ amb una perspectiva des del desenvolupament, sense curs ni edat; tot un repte per al mercat del moment.

Amb aquesta editorial hi he continuat participant, en el disseny de materials per a Primària, també d'uns quaderns per a llegir i escriure anomenats *Punt i seguit* i un material per a l'estimulació de la lectura a Cicle Superior, que és l'*Agenda de lectura*; aquests dos últims els hem elaborat tres coautores²⁷ amb il·lusió per dissenyar i crear un material que com a mestres ens agradaria

²⁴ La Sra. Núria Franquesa, la Sra. Assun Rodríguez i la Sra. Núria Font, que juntament amb la Sra. Núria Palomeras, la Sra. Pilar Camós i altres companyes vam viure moments apassionants com a mestres a l'escola Pere Rosselló de Calonge. Moments de mirar, observar, transferir el bon fer de grans mestres.

²⁵ L'Editorial Teide. La mestra coautora és la Sra. Rosa Marzo, i l'editor que ens va fer confiança, el Dr. Jaume Ríos.

²⁶ *Nyam-nyam*: dotze quaderns editats el 1998. 978-84-307-0048-6 També en vam adaptar en castellà: *Tipi-Tape*.

²⁷ Les autores de *Punt i seguit* (2008-2012) i de l'*Agenda de lectura* de 5è i 6è (2015-2016) som la Montserrat Bertran, la Margarida Falgàs i la Rosa Marzo. Vull manifestar un agraïment a les meves companyes per la reflexió i l'aprenentatge coconstruït durant tots aquests anys.

compartir amb l'alumnat. Com a grup hem avançat en el procés de desenvolupament de la llengua escrita des d'Infantil fins a Primària, reconstruint, des dels materials i la pràctica, un cos teòric compartit.

Encara continuo en el món del disseny de material curricular. Participo en un projecte innovador, de plantejament transversal, integral i competencial a Primària i Secundària a partir de tasques,²⁸ que combina el format virtual amb el paper en forma de quaderns de reflexió individual. Un nou repte, amb un equip plural, divers i expert, tant en el terreny teòric com de la pràctica d'aula. L'aprenentatge continua.

2.2.4 Redefinició i apropiació del model didàctic del socioconstructivisme

Consciència, presa de decisions, dubtes... com en Guji-Guji²⁹

Just el curs següent, el 1995-1996, se'm va obrir una nova porta: la possibilitat de formar part de l'equip del Servei d'Ensenyament del Català (d'ara endavant, SEDEC),³⁰ que volia explorar nous plantejaments de la didàctica de la llengua escrita i m'oferia, també, la possibilitat de mantenir les classes als estudis de Magisteri. Aquest moment va significar una injecció de reflexió teòrica i pràctica important.

Al Servei d'Ensenyament del Català hi fèiem formació permanent situada, molt contextualitzada al centre i a l'entorn sociolingüístic. Per poder adequar les propostes didàctiques, fèiem formació entre nosaltres; gaudíem de formació externa; participàvem en jornades, congressos i seminaris, entre altres, i redactàvem propostes fonamentades que exploràvem a partir de la intervenció directa a l'aula des del modelatge i l'observació participant. Vaig poder incorporar aquestes estratègies a la formació inicial, sobretot a partir del pràcticum, que en aquell moment fèiem en alternança entre la facultat i l'escola. També les vaig poder incorporar a l'assignatura que impartia

²⁸ TeideProjectes, dinamitzat i gestionat pel Dr. Jaume Ríos, amb un gran equip de professionals que aporten reflexió i aprenentatge actualitzat i contrastat constantment.

²⁹ Chih-Yuan C. 2004), *Guji-Guji*. Barcelona: Thule.

³⁰ El Cap de Servei del moment era el Sr. Joaquim Arenas. El grup de Girona del SEDEC va representar una empena intel·lectual d'aprofundiment en didàctica de la llengua. Agraïxo a tothom la comprensió, el treball en equip i la formació, sobretot a la coordinadora, Mariona Ventura, que va dinamitzar diferents grups de treball, amb les assessores Núria Vivas i Roser Camps, i molt especialment el grup format per les formadores Mercè Saurina i Jordi Ferrés de Secundària, i amb Dolors Vilanova i Montserrat Bertran a Infantil i Primària.

mentre es feia l'estada a l'escola, que permetia tenir relació directa de la didàctica de la llengua a l'Educació Infantil amb propostes d'aula. Tot plegat em va permetre avançar en la fonamentació teòrica en didàctica de la llengua des d'una perspectiva comunicativa, integral i social.

La innovació i la immersió en el Pla del pràcticum del 2001³¹ dels estudis de Mestre/a de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG em van formar en processos d'interacció i reflexió per a la reconstrucció del pensament didàctic i pedagògic, que també van incidir en la proposta interactiva del plantejament en Didàctica de la Lectura a l'Educació Infantil.

En aquest moment vaig poder reestructurar el pensament didàctic a partir d'una formació intrapersonal (anàlisi de l'experiència i lectures), interpersonal (formació entre iguals) i sociocultural (moment d'esclat de l'apropiació del socioconstructivisme a l'escola, tant en àmbit curricular com pràctic i teòric). Entenc que l'aprenentatge, tot i que és individual, només es construeix a partir de la interacció amb els altres, que són els que generen conflictes que ajuden a reconstruir conceptes, i per tant a aprendre (Vigotsky, 1964). L'entorn pedagògic va afavorir aquest procés i s'instaura el concepte de la lectura des de l'enfocament socioconstructivista i significatiu.

S'entén l'apropiació del funcionament del llenguatge escrit a partir de les idees prèvies i de les hipòtesis que fa l'infant i que es mediatitza amb la interacció amb els altres, guiada per la mestra (Ferreiro i Teberosky, 1979). En aquest procés entra amb força l'aprenentatge entre iguals i col·laboratiu, per a la recerca d'un objectiu comú d'aprenentatge. En aquest sentit s'aborda l'aprenentatge de la llengua escrita, tant de lectura com d'escriptura, a partir de les premisses següents: la conceptualització de la lectura, els avantatges de la interacció en l'aprenentatge lector, i la redefinició dels papers de la mestra tant com a guia de les interaccions entre iguals com per afavorir la relació amb textos portadors de significat (Carvajal i Ramos, 2000; Fons, 1999; Nemirovsky, 1998; Maruny, Ministral i Miralles, 1995; Tolchinsky, 1993; Ferreiro i Teberosky, 1979).

Aposto per la lectura quotidiana de contes perquè aporta estímuls que afavoreixen l'actitud positiva vers la lectura a EI. Tant la narració com la lectura de contes amb llibre amplien les estructures comprensives i els esquemes de pensament de l'infant (Egan, 1994), i apropen l'infant

³¹ Dinamitzat pel Dr. Lluís del Carmen. Document de referència: Del Carmen, L. M. (ed.). (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació.

a aquest objecte portador de text. La lectura de contes estimula el plaer, en el sentit de trobar idees imaginatives, creatives i engrescadores que activen la connexió entre l'estructura cognitiva i l'emocional. Aquest gest didàctic ja no m'abandona: el reinterpreto, l'adequo, l'aprofundeixo i el reconstrueixo constantment, però la lectura de contes esdevé un focus essencial en la formació lectora dels infants i de la proposta didàctica per a futures mestres d'Educació Infantil.

Integro la visió sobre els nivells de desenvolupament de la lectura que determina com l'infant s'apropia del significat del text escrit: comença per una fase logogràfica (visió general i interpretació pel context), alfabètica (interès progressiu pel codi a partir d'hipòtesis) i ortogràfica (la relació so-grafia), tant en el reconeixement de mots com en l'atribució de significat (Fons, 1999; Wells, 1988; Frith, 1989). Aquest procés fa canviar totalment el plantejament didàctic de la lectura: no té cap sentit iniciar la lectura a partir de lletres o sons que no aporten, en un primer moment, cap rept cognitiu a l'aprenent lector.

A més, l'aprenentatge de la lectura, per més personal que sigui, tal com s'explica en el procés psicoevolutiu (Sánchez i Sánchez, 2006) és de naturalesa social i cultural, i es construeix en la mesura que les relacions socials es transformen en processos d'aprenentatge (Fichtner, 2000). Aquesta base, juntament amb el valor de la lectura compartida de contes, marca un canvi de rumb important al plantejament de la didàctica de la lectura a EI i m'acosto definitivament a propostes molt comprensives, comunicatives, socials i alfabetitzadores. S'aprèn a llegir llegint, amb els altres, textos interessants que comportin, encara que sigui a l'Educació Infantil, l'ús d'estratègies i funcions psicològiques superiors de comprensió i apropiació del significat.

Diferencio, per tant, dos conceptes: per un costat, la visió des de l'ensenyament, en què se situa el contingut (codi lingüístic i text) i els mètodes tant sintètics com analítics o mixtos que acosten la lectura a l'infant a partir de l'anàlisi i l'apropament del funcionament de la llengua (Alegria, 2006). Sota aquest enfocament es plantegen objectius concrets, amb conductes esperades i, si cal, es preparen tasques d'aprofundiment o reforç.

I per l'altre costat, la visió des de l'aprenentatge, des de la mirada de l'infant, la qual té com a referent el procés de l'apropiació que fa l'aprenent del codi a partir de les interaccions amb material portador de text i, sobretot, a partir de la creació de situacions amb subjectes lectors. És

l'enfocament socio-constructivista³² basat en els plantejaments de Ferreiro i Teberosky (1979), Teberosky (1993), Tolchinsky (1993) i Fons (1999), que parteix de les experiències que tenen els infants a l'hora d'afrontar la lectura per organitzar les propostes didàctiques amb sentit i visió comunicativa (Díez, 2004) i amb el desenvolupament d'estratègies de pensament i reflexió a partir de la conversa guiada pel docent (Nemirovsky, 1998; Gimeno, 1991; Bruner, 1990; Gazden, 1990).

Les propostes de situacions de lectura basades en les possibilitats dels infants, amb la funcionalitat i el sentit dels textos i les interaccions, amb els altres i amb materials adequats, afavoreixen la motivació inicial i retroalimenten les possibilitats lectores (Pressley, 1999).

2.2.5 Concepte d'ensenyament-aprenentatge

*Apropant necessitats, refent moments, reconstrucció personal i única... amb l'acompanyament fidel de **L'arbre generós**³³ i més compartit amb **L'arbre de l'escola**³⁴.*

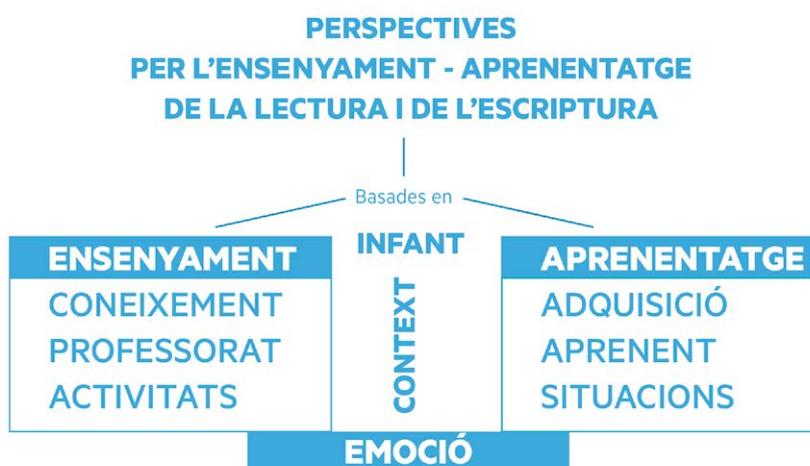


Figura 2. Quadre de les perspectives d'ensenyament-aprenentatge inicial de la llengua escrita. Figura d'elaboració pròpia, compartida amb el grup d'assessores del SEDEC de Girona.

Amb aquest plantejament no és tan important el contingut lingüístic, sí les lletres, les síl·labes,

³² En aquest moment mantinc el guió entre els dos mots per ressaltar el valor dels dos conceptes: la construcció de coneixement individual i la interacció social d'aquest procés. A partir d'aquí ja empraré la forma normalitzada, *socioconstructivista*.

³³ Silversteins, S. (2015). *L'arbre generós*. Pontevedra: Kalandraka

³⁴ Sandoval, A. i Urbernaga, E. (2016). *L'arbre de l'escola*. Pontevedra: Kalandraka

les paraules o les frases; el que entra en joc és com l'aprenent, l'infant, s'apropia de la lectura, com s'hi relaciona i quins processos fa. Per això l'eix no és la mestra i els mètodes, sinó l'aprenent i els processos individuals i personals. Tot això implica un canvi de model didàctic que passa de l'organització a partir d'activitats amb objectius concrets a assolir a un model basat en situacions, en oportunitats per llegir i en l'observació dels processos que realitza l'infant lector.

En el quadre de la figura 2 hi ha tres aspectes que he incorporat més tard, però que completen la visió de la perspectiva de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil: el concepte d'infant, l'emoció i el context. Per un costat, pel que fa al concepte d'infant, des de la perspectiva de l'aprenentatge es concep l'aprenent com un subjecte actiu, amb experiència lectora i amb capacitats per afrontar-se a la lectura com un repte a resoldre; es tracta de fomentar la curiositat per aprendre, descobrir i relacionar-se amb l'entorn a partir de la lectura. És l'infant qui interpreta, qui construeix significats i qui participa del repte de la lectura a partir de la reconstrucció de les interaccions que té amb les altres persones (Oliveira-Formosinho, Morchida i Appezzato, 2007).

En aquest sentit canvia el perfil docent: la mestra observa, provoca, incentiva, estira, qüestiona, mostra... a partir del que l'infant fa, diu i experimenta amb el text escrit. El paper actiu que es dona a l'infant, en l'apropiació de les estratègies lectores, és essencial per a la motivació intrínseca vers la lectura i més en aquesta etapa educativa, per generar relacions positives cap al text (Alonso-Tapia, 1991).

«Los niños hacen su vida normal. Juegan. Ríen. Cantan. Saltan la huerta. [...] En la vida del niño hay material abundante para el propósito que nos guía. Yo, el maestro, procuro recoger ese material. Lo más espontáneo posible. Que chorree.»

Text d'autoria 4. Antoni Benaiges, 1936³⁵

El component emocional dels subjectes que intervenen en l'acte educatiu, en la interacció en la

³⁵ Veu recuperada per Servi Bernal a partir del documental *El Retratista* i més endavant al llibre: *Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar*, d' Escrivano, Fernández i Soler (2013).

lectura, és determinant per enfilar processos que esdevinguin exitosos en l'aprenentatge de la lectura. El desenvolupament d'habilitats lectores imbuïdes de càrrega emocional es fixen, s'arrelen i es poden recuperar més fàcilment per transferir-les en un altre context (Bueno, 2017). I això és vàlid per a aprenents i per a mestres, perquè les connexions emocionals també determinen l'apropiació de la lectura des de les primeres edats.

Per aquesta raó és important aprendre des del plaer, la descoberta, la curiositat pel significat i la comprensió del text, que fan que docent, família i aprenents siguin còmplices en la descoberta inicial de la lectura (Marina i Valgoma, 2005). He vist l'ús de mètodes molt avorrits i encarcarats viscuts des de la passió i l'entusiasme de mestres que han afavorit l'entrada a la lectura a molts infants, tot i que potser no han arribat a tots i després han hagut de reformular la intervenció. Quan es perd aquesta emoció que genera aprenentatge es perd el fil de l'hàbit lector. Però també cal tenir present no deixar-se portar per la fascinació de mètodes i programes nous; és necessària una actitud de recerca constant.

Aquesta emoció, viscuda des de l'infant-aprenent, recau en les oportunitats d'exploració del text i del seu significat, així com de la relació positiva amb l'entorn lector, per això és important l'estimulació a partir de llibres i objectes portadors de text d'ús quotidià i habitual. Els aspectes més sistemàtics ja s'acoblaran a mesura que l'infant es vagi formant i vagi deduint i qüestionant sobre tots els aspectes que intervenen en la lectura.

I l'emoció també es cultiva, es provoca. Al coneixement de la tasca per l'alfabetització que es va fer des de Nicaragua amb la Cruzada Nacional de Alfabetización, vaig apoderar-me de la paraula enamorar en l'aprenentatge de la llengua escrita. La pedagogia de l'amor incorpora el compromís social i personal de i en l'aprenent, i de i en la societat (Pineda i Parra, 2014). Aquest concepte, aquesta idea d'enamorar per aprendre a llegir em sembla que té molt sentit a El, amplia el concepte de l'alfabetització, de l'esforç, la voluntat, el plaer i el descobriment en ser subjecte actiu, reflexiu i compromès.

“Parto de una visión que considera que la educación es amor, es conflicto, es pasión, es cambio, es conciencia, es curiosidad, es lucha, es memoria crítica, es práctica de la libertad y la solidaridad, es reconocimiento propio y del otro, es

sueño y utopía, es compromiso militante, es diálogo y comunicación, y, siempre, por tanto, es afecto. Y en ese marco, destaco cuatro cualidades esenciales de la Pedagogía del Amor: la pasión, el compromiso, la lucha y la esperanza.”

Text d'autoria 5. Sebas Parra, 2014

l el tercer element que he afegit en aquest quadre de la figura 2 és el context. L'entorn alfabetitzat és l'element que genera l'aprenentatge integral de la lectura. La lectura té molt sentit en la comprensió del món, per tant segons la manera com entenc el món s'explica un tipus d'enfocament lector. La motivació en lectura sorgeix tant de les propostes lectores que produeixen canvis en els contextos mentals interns dels infants com del coneixement del món a partir de canvis en els contextos socials externs amb noves interaccions amb la família, les mestres i els companys (Bigas, 2000; Gazden, 1990).

Si el món s'ha de mostrar, la proposta didàctica de la lectura implica encaminar els processos; si el món s'ha de reconstruir i transformar, el plantejament de l'aprenentatge de la lectura no es pot basar en la suma i la repetició: cal que hi hagi un procés d'interacció que propiciï la interpretació. A banda, cal tenir present que la lectura és un mitjà per accedir al coneixement, a la cultura i a l'entorn alfabetitzat, per això requereix una atenció especial, sobretot en contextos marginals que no hi tenen un accés directe i familiar (Petit, 1999; Colomer, 1992).

“Alfabetitzar-se no és només aprendre a repetir paraules, sinó saber la teva paraula.”

Text d'autoria 6. Paolo Freire, 1987

Entenc ara la lectura com una capacitat de donar i crear significats, per tant els aspectes sistemàtics no es poden desvincular de la comprensió i la interpretació a partir de models de processament interactiu i la interacció amb lectors experts (Fons, 2000; Solé, 1999; Colomer i Camps, 1991). Encara que sigui a les primeres edats, la repetició de procediments relacionats amb pràctiques repetitives i poc significatives no afavoreixen el desenvolupament del procés lector. Els infants tenen experiències i coneixements sobre la lectura que es van acoblant i completant a

mesura que comparteixen situacions d'aprenentatge a partir de textos complets (Jolibert, 2001; Solé, 1999), combinant pràctiques exploratòries amb instruccional, sempre reflexives, amb una perspectiva oberta, analítica o sintètica, segons necessitats dels infants (Castells, 2007).

De tres a cinc anys els infants aprenen a partir de l'exploració, la manipulació i el joc, que són font de benestar i desenvolupament integral. Proposar un altre tipus d'activitats resta temps a l'acció i a la creativitat, que són puntals per a l'aprenentatge, també de la lectura. L'estimulació de tot tipus de text escrit (expositiu, material inespecífic, instruccions, de ficció, poètic...) és essencial per establir vies de descoberta de la lectura des de les primeres edats (Wray i Lewis, 2000; Fons, 1999).

Un altre canvi de sentit del meu camí professional va esdevenir el 2004, quan el Degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG³⁶ em va proposar de portar la coordinació d'estudis d'Infantil i em va oferir una comissió de serveis a la universitat. Tot un repte i una nova oportunitat. En aquell moment el SEDEC es va reconfigurar en servei de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (d'ara endavant, LIC) i va facilitar la meva decisió. Aquests anys he pogut gaudir de la dedicació a la formació inicial en diferents àmbits, sobretot en el docent i el pràcticum, i també en la coordinació, tant dels estudis de Mestre/a com del pràcticum, així com de la planificació del pla de grau en Mestre/a d'Infantil i Primària.

A part de la tasca de coordinació i del treball d'equip amb diferent professorat³⁷ i amb l'equip de deganat, que em va fornir i obrir nous àmbits de l'educació en formació inicial de mestres, vull destacar la tasca d'aprofundiment al voltant del pràcticum³⁸. Aquí vaig trobar companys i companyes amb qui vaig compartir una mirada atenta, crítica i constructiva a l'escola dels estudis (a vegades amb poc seguiment i capacitat d'implementació); fins i tot en un inici la meua recerca anava cap a aquest camp d'estudi. En aquest espai vaig incorporar estratègies de reflexió que m'han acompanyat fins ara, el diari i la triangulació de mirades amb altres professionals.

³⁶ Un agraïment al Dr. Francisco Jiménez per la confiança i l'oportunitat.

³⁷ Companyes i companys dels estudis de Mestre/a: Dra. Roser Batllori, Dr. Joan Vallès, Dr. Alfons Romero, Dr. Joan de la Creu Godoy, Dr. Xavier Besalú, Sra. Fina Ferrés, Dr. Miquel Alsina, Dra. Muntxa Calbó i Dr. Josep Maria Serra.

³⁸ L'acompanyament i el mestratge del Dr. Lluís del Carme i de la Dra. Roser Batllori en la reflexió sobre la formació inicial i permanent, i sobretot en el pràcticum, va ser decisiva per reconstruir el procés de formació inicial de mestres.

En plena dedicació a la formació inicial vaig aprofundir en els processos de dinamització de les sessions per apropar el significat de la didàctica de la lectura des d'un plantejament socioconstructivista de la llengua a l'Educació Infantil i en la incorporació d'estratègies docents reflexives a les classes. Vaig³⁹ aprofundir, per un costat, en metodologies clíniques de recerca didàctica (Masgrau i Falgàs, 2013; Masgrau i Calbó, 2012; Rickenmann, 2007; Salaberri, 2004) per dissenyar dispositius d'anàlisi de la pràctica d'aula amb l'objectiu d'analitzar les activitats de didàctica de la llengua escrita al pràcticum de MEI; i, per l'altre costat, en la construcció del corpus didàctic teòric respecte a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita.⁴⁰

Em reafirmo en l'enfocament socioconstructivista de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura seguint el camí reconstruït fins ara, en el sentit que la llengua escrita és una representació i una expressió que va més enllà de la transcripció de sons, lletres, síl·labes o paraules, com a vegades es presenten com a models lineals i progressius (Molina, 2000) de menys a més, amb objectius per a tothom. La lectura és una apropiació del que hi ha davant, darrere, entre, al mig, dins i fora del text i del lector (Cassany, 2006). Per tant, és la relació entre la informació visual (lletres, text, format) i la no visual (informació prèvia, aptituds personals, actituds...) (Smith i Collyer, 1990).

L'aprenent, l'infant, té un paper primordial com a subjecte actiu que des de ben aviat pot interpretar textos de l'entorn, abans de conèixer el funcionament del codi alfabètic (Carlino i Santana, 1996). Per tant, la mirada de la didàctica de la lectura a les primeres edats ha de partir de l'infant com una proposta integral holística i en relació amb l'entorn.

³⁹ Amb l'acompanyament, la interrogació constant i la reflexió dialògica i creativa de la Dra. Mariona Masgrau.

⁴⁰ Obvio d'aquest relat l'aprofundiment en processos d'adquisició de la llengua oral i la competència multilingüe, que també ha estat un punt d'inflexió i reflexió teoricopràctica.

2.2.6 Aspectes que intervenen en el desenvolupament de la lectura

*Les peces encaixen, canvien, es refan, es transformen... com l'edifici d'ovelles de **Meravellosos veïns**.*⁴¹

Aquest punt es desenvolupa amb el benentès que la lectura és una activitat lingüística complexa que implica una activitat cognitiva estratègica, social i cultural, i que posa en relació coneixements de naturalesa molt diversa (Queralt, 2012; González, 2003; Ramos, 2003; Solé, 1999).

Per fer una anàlisi d'aquests coneixements els integro en un quadre amb els aspectes bàsics que intervenen en l'aprenentatge de la lectura a les primeres edats. Són aspectes que m'han ajudat a reconstruir el meu model en didàctica de desenvolupament i adquisició de la lectura, i que vull aportar per configurar el model a les futures mestres.



Figura 3. Capacitats que intervenen en el desenvolupament de la lectura. Quadre de creació pròpia a partir dels referents teòrics.

⁴¹ Lasserre, H. i Bonotau, G. (2016). *Meravellosos veïns*. Barcelona: BiraBiro

Selecciono sis àmbits, capacitats que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'Educació Infantil, per tant, també en el procés d'apropiació de la lectura: són les capacitats relacionades amb la singularitat de cada persona, les afectives-personals; les capacitats socials-culturals, relacionades amb l'entorn de desenvolupament de cada infant i amb l'entorn escolar; les cognitives, les que ha de posar en funcionament per adquirir el funcionament de la llengua escrita a partir de l'ús d'estratègies d'aprenentatge; les perceptives, com a procés d'apoderament i recepció de la llengua escrita; les creatives, com a element d'interacció amb el portador de text i el significat, i les executives, el conjunt de processos necessaris per realitzar i organitzar les diferents habilitats, conductes per aconseguir l'objectiu lector.

Com que és l'infant el protagonista actiu de l'aprenentatge, hi intervenen les habilitats relacionades amb la gestió de les emocions, l'autoestima, el control sobre un mateix, la seguretat personal, les aptituds lingüístiques i cognitives, i l'actitud personal davant l'aprenentatge, la motivació intrínseca, concretament davant la lectura. Entendre que cada infant és únic, amb interessos i necessitats propis, és un repte a l'hora de plantejar propostes, estratègies i textos per a l'aprenentatge de la lectura (Ollila, 1988; Wells, 1987). Aquest bloc és essencial per adequar el procés lector al ritme i les necessitats de l'infant.

“Massa sovint no es respecta el ritme natural de la infància i es força un aprenentatge precoç d'efectes nocius i perversos. Massa estímuls, pressió i presses.”

Text d'autoria 7. Jaume Carbonell, 2008

En l'apropiació de la lectura això no val tot per a tothom, perquè l'entorn social i cultural determina un estil d'apropament a aquesta capacitat lingüística. També cal tenir present que la lectura es fomenta, per això l'escola pot aportar programes d'incentivació, de relació família-entorn-escola, de desenvolupament de la capacitat crítica davant la lectura i una lectura diversa oberta, amb diferents finalitats.

Destaco el paper de la motivació extrínseca, tant de l'entorn habitual de l'infant com de l'escola; de crear un ambient per atractiu, amb materials estimulants, per fomentar la lectura (Viera i Barrio, 2012; Mata, 2008; Girbés, 2008; Jover, 2007; Portell, 2004; Peonza, 2001). Per això es fa

necessari tenir un compromís amb l'entorn i apropar la lectura a les necessitats dels infants i de la seva comunitat amb una mirada transformadora i crítica. Es tracta, des de ben aviat, de llegir el món des del context real, de llegir textos propers amb sentit per poder interpretar-los i tenir capacitat per obrir mirades i capacitat d'intervenció (Freire, 2005).

De fet, la representació que es fan els infants de la llengua escrita, i en concret de la lectura, es deu a les pràctiques compartides amb els subjectes del seu entorn (Wells, 1987). Per tant, la manera com la família i la comunitat conceben la lectura estimula, anima la curiositat o bé oprimeix i obvia l'entrada de l'infant al procés lector. En aquest sentit la tasca de l'escola va més enllà de l'aula i estableix vincles amb l'entorn familiar que afavoreixin l'entrada creativa i estimulante de l'infant a la lectura (Sardans, 2011; Molina, 2000).

“Al capdavant d'una comitiva estrambòtica hi anava en Massagran dibuixat d'en Junceda a la biblioteca Patufet. És el primer llibre que recordo haver obert amb una certa voluntat de quedar-me fascinat pel que deia.”

Text d'autoria 8. Enric Prats, 2016

D'aquí el paper dels agents alfabetitzadors, l'escola, la biblioteca (Larruela i Solé, 2007; Baró i Mañà, 1999) el barri, les institucions, etc., per provocar i despertar la importància de la lectura en els infants, perquè la llengua escrita és entesa com un objecte d'ús social, un patrimoni cultural (Ferreiro, 1998). Entre infants d'una mateixa edat hi ha diferències importants en funció del medi en el qual viuen. L'escola ha de proporcionar tots els mitjans perquè tots tinguin accés a la lectura amb capacitat per comprendre el seu món i intervenir-hi a partir de la lectura de la quotidianitat per transformar-la (Prat, Márquez i Marbà, 2008; Lacasa, 1994). La biblioteca, d'aula, d'escola i de barri o poble esdevé un agent alfabetitzador important, un espai de mediateca i un factor dinamitzador de lectura (Queralt, 2007; Baró, Mañà i Velloso, 2001), però, sobretot, un espai de trobada i de compensació davant desigualtats socials.

En l'aspecte més cognitiu es tracta d'apropiar-se del funcionament de la llengua escrita per poder-la interpretar i utilitzar. Per això proposo l'anàlisi dels processos receptius i comprensius de la llengua escrita: la descodificació, el procés lector, les habilitats científiques i la reflexió lingüística i metalingüística. Aquest bloc inclou un calaix de les capacitats relacionades amb el procés de

descodificació. Ja s'ha vist en el relat fet fins ara que entenc la descodificació, a partir de la meua experiència pràctica, com un procés ampli i centrat en la mirada global del text i en els procediments emprats més que en el contingut alfabètic, que arriba a partir de la relació text-lector.

Per mi, després de reconstruir el meu model lector, l'objecte a descodificar, sobretot en els primers passos lectors, és l'objecte portador de text o el text. L'anàlisi textual és objecte de descodificació que afavoreix la interacció text-lector i, per tant, la comprensió (Garcia, Martin, Luque i Santamaria, 1995; Goodman, 1990). Per dues premisses: primer, perquè l'infant fa una apropiació de continguts de manera holística, relacional i global, i segon, perquè el que l'incentiva a llegir és el sentit i aquest es troba en la intencionalitat, el text i les paraules que escolta de les persones que llegeixen (McLane i McNamee, 1999).

Per tant, el que descodifica primer l'aprenent de lector és el valor, el sentit i la interpretació; la funcionalitat del text. Després l'estructura, l'ordre i la tipografia; tot seguit les paraules, i finalment les lletres i els sons. Les habilitats cognitives pròpies de la descodificació: discriminar, comparar, analitzar, afegir, segmentar... s'empren en l'estudi i l'apropriació del sentit de l'objecte portador de text (llibre, cartell, revista, pantalla, etc.), més que en l'aspecte normatiu del codi alfabètic.

“L'agost del 1996 va ser notícia que un gramàtic com Emilo Alarcos declarés que estudiar gramàtica abans dels catorze anys era inútil, ja que la pràctica havia de precedir l'anàlisi. Aprenem a caminar a partir de la imitació i del mètode prova-error, no a partir de l'anàlisi dels músculs motors.”

Text d'autoria 9. Emili Teixidor, 2007

Les estratègies i les habilitats necessàries per afrontar el procés de comprensió lectora estan a bastament estudiades i consensuades a partir del model lector que proposa Isabel Solé (1999) en la importància de les estratègies que emprava el lector per apropiar-se del significat del text. En aquest sentit, totes les propostes pràctiques relacionades amb la lectura compartida, amb l'escolta activa o estructurada, aporten models d'interacció mestra-infants per posar en funcionament aquests recursos, i desgranar així el sentit i el significat del text a partir de procediments complexos com ara formular hipòtesis, interpretar, deduir i inferir, que es desenvolupen i es modifiquen durant la lectura (Queralt, 2013; Tuffanelli, 2010; Olson, 2004; Ferreiro i Gómez, 1991).

“Aprendre a pensar ajuda a llegir. Generalment les dificultats en la lectura asse-nyalen problemes de l’aprenentatge en general. Per tant, procurem que millori la capacitat lectora dels nois i de les noies amb l’esperança que així tindrem més facilitats en l’aprenentatge. La nostra proposta és fer-ho a la inversa: si els ense-nyàvem a pensar, això els ajudaria a llegir millor.”

Text d’autoria 10. Irene de Puig, 1996

Les estratègies de lectura es desenvolupen només a partir de pràctiques lectores completes (Solé, 2010; Lerner, 2001; Goodman, 1990) i aquestes s’han de plantejar a l’escola en la descoberta de la lectura a les primeres edats.

La lectura com a activitat receptiva és una pràctica investigadora perquè burja el text per trobar-hi significat, individual o social. Per aquesta raó l’aprenent que és davant un text per apropiarse’l posa en acció diferents procediments propis del pensament científic. El primer i l’essencial és la curiositat per intentar comprendre el sentit de la lectura, per això és important donar a l’infant textos diferents perquè se’ls pugui apropiat. Se’ls fa seus a mesura que interacciona a partir d’analitzar, emetre hipòtesis, verificar, comparar, relacionar, combinar, ordenar, deduir, interpretar, generalitzar, opinar, transformar i construir (Tuffanelli, 2010; Jorba, Prat i Gómez, 1998; Sanmartí, Prat i Izquierdo, 1998). Tots són processos científics essencials en el tractament de la informació escrita, estretament relacionats amb la comprensió literal i relacional, l’organitzativa i la interpretativa (Cassany, 2006; Solé, 1999; Sánchez, 2000).

“La lectura així forma part del nostre món i és present en ell i, per tant, opera a la nostra vida perquè és una variable constitutiva del nostre entorn vital i cultural, una operació que passa a ser relació i mediació amb els nostres predecessors, amb els nostres contemporanis i amb els nostres probables descendents i successors, simultàniament, i suposo una nova vida, una renaixença en certa manera històricament situada i narrada.”

Text d’autoria 11. Pep Aparicio, 2011

La reflexió lingüística, així com la capacitat metalingüística o la metalectora, és essencial també en els primers passos en lectura. Es tracta del procés de conscienciació del funcionament de la llengua escrita —que significa tenir consciència de l'ús o la pragmàtica—, la consciència textual, la morfosintàctica-semàntica i la consciència alfabètica, que pot ser sil·làbica o fonèmica. I, si ho comparo amb els nivells a assolir en lectura que proposa Wells (1987), que explica que aquests nivells donen accés a un tipus de lectura amb amplitud i profunditat, hi faig dos matisos. Un de relacionat amb la jerarquitització d'aquests nivells, potser no se n'haurien de dir nivells, sinó formes de lectura o components, i l'altre amb l'adequació i tractament a Educació Infantil, quan l'infant descobreix el sentit i el significat de la lectura a partir de la pràctica social amb altres.

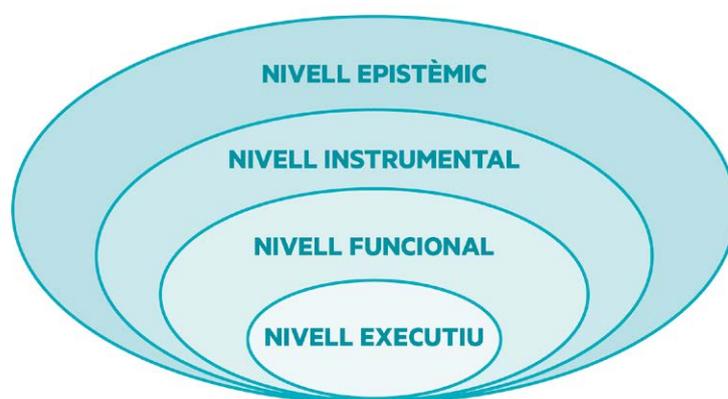


Figura 4. Esquema dels nivells de lectura de Wells. Font: Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Els nivells de Wells marquen aspectes i moments de l'adquisició de la lectura, però no els entenc com a nivells de més baix a alt: tots es retroalimenten i possiblement a l'Educació Infantil el nivell executiu, la descodificació, és el que queda més allunyat de les necessitats de lectura dels infants. Així, el nivell executiu representa el domini del codi alfabètic i les regles lingüístiques bàsiques, però en cap cas no l'entenc com el primer, tot i que és essencial per aconseguir una lectura autònoma.

En voler llegir l'infant s'afronta a aquest coneixement a partir de l'apropiació dels altres nivells. El funcional és la lectura per abastir les necessitats de la vida real; en el nostre entorn alfabetitzat, sovint l'infant entra a la lectura per aquesta via. En un tercer nivell hi consta l'instrumental, el fet de llegir per aprendre: l'acte de llegir representa també un coneixement del món. Així, quan

un infant de quatre anys descobreix un llibre d'un contingut, un format o una imatge que li interessa, s'hi afronta amb curiositat i interès en la descoberta, aviat dedueix que la lectura li aporta coneixement i gaudi; manipula i s'hi endinsa sense esperar a dominar el funcionament del codi alfabètic.

I finalment proposa el nivell epistèmic: llegir per pensar, crear, interpretar, transformar... també és possible a EI, des de la lectura compartida i dialògica, de tota mena de textos, però sobretot dels literaris, que ajuden l'infant, a través de preguntes i d'anàlisi de la informació, a contrastar experiències, vivències i coneixements, per tal d'interpretar, reconstruir i qüestionar-se el pensament. Davant un conte com ara *Raspall*,⁴² l'infant es qüestiona el paper de la realitat i la ficció, el paper del joc o qualsevol altra reflexió en relació amb les seves vivències i els seus coneixements.

El que m'interessa més d'aquest model és la integració dels nivells, com la lectura s'inicia i evoluciona de manera anàloga, i el fet que el coneixement del llenguatge s'adquireix a partir de la reflexió i l'ús compartit. Llegir abans de la lletra com diu Ferreiro (2012), els infants aprenen a llegir aprenent de lletra.

A banda, apporto un aspecte que em sembla clau en la reflexió metalingüística: la consciència del procés lector. Què i com llegim a l'infant per provocar l'activitat cognitiva a partir de l'ús, la comprensió i la posada en escena de les estratègies cognitives, comprensives, interpretatives i crítiques o valoratives (Queralt, 2012; Clemente, 2008; Barrio, 2007; Bigas i altres, 2001; Ruiz, 2000; Solé, 1999) i també la consciència de pensar a partir de la lectura.

Imaginem-nos una conversa amb infants de quatre anys a partir de contes de llops, que la mestra ha llegit a classe: un infant de cinc anys comenta que no li agraden aquests contes; primer diu que són molt curts i després afegeix que els llops li fan por. Un altre company li diu que són de mentida, que el llop no existeix. I ell contesta que ja ho sap, que tampoc no existeixen *els gossos de la Patrulla Canina*⁴³ però que li agraden més perquè no fan por i fan coses que ell sap i fan riure [...].

⁴² Calders, P. (1981) i *Raspall*. Barcelona: Hyma. Conte il·lustrat per Carme Solé. És una peça d'or de la literatura infantil catalana.

⁴³ La Patrulla Canina és una sèrie de dibuixos de Clan de RTVE. Nickelodeon. Paramount Channel.

Continua la conversa i una altra nena afirma que els contes, i també els dibuixos de la tele, són mentida però alguns són divertits. El nen respon que ja sap que els contes són de mentida, que els nens dels contes també, però que els llops i els monstres li fan por [...].⁴⁴

Tota aquesta conversa i moltes altres que es podrien analitzar són un exemple del procés de pensar, d'interpretar, d'integrar aprenentatges, de relacionar... que es fan els infants sense tenir domini del codi. Així doncs, la reflexió lingüística no només se centra en el coneixement de l'alfabet i el funcionament de la llengua escrita —és a dir, en la consciència lingüística, que implica la morfosintàctica-semàntica, la sil·làbica i la fonètica—; també se centra en la consciència pragmàtica —que inclou el nivell funcional i instrumental de la llengua i la consciència comprensiva-cognitiva, que engloba les estratègies lectores d'interpretació, de formulació de pensament crític, amb capacitat per prendre decisions— (Cook-Gumperz, 1988), que integra en el nivell epistemològic de Wells.

En l'experimentació en lectura, en la manipulació d'objectes portadors de text; és a dir, en l'aproximació a la lectura a les primeres edats, es crea un engranatge que fa moure totes les habilitats alhora, des de la necessitat de comprensió i de l'ús fins al coneixement lingüístic. I és en la mesura que aquest engranatge actua que l'aprenentatge lector esdevé significatiu i per tant l'aprenent l'interioritza.

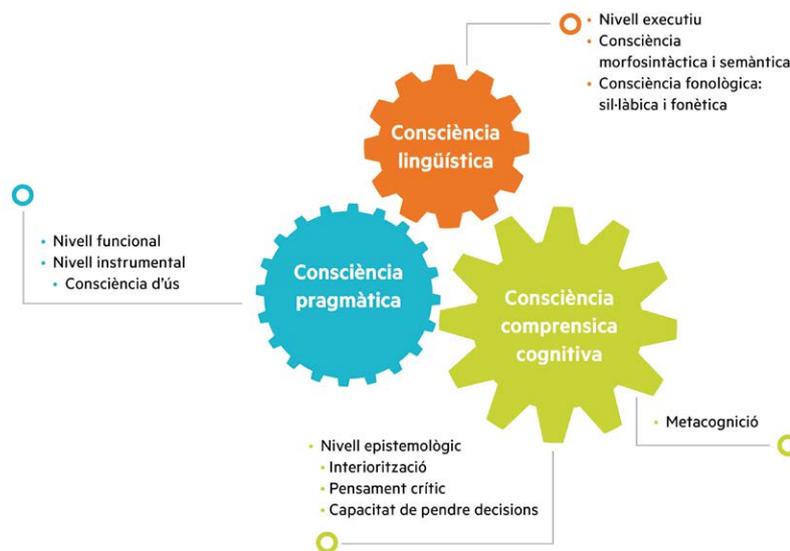


Figura 5. Nivells de consciència lingüística per a l'aprenentatge de la lectura. Quadre reelaborat a partir dels nivells de Wells.

⁴⁴ Converses amb infants de 4 i 5 anys de l'escola Camins. Taller de Lectura curs 2014-15 (vegeu Annex 7.2)

Un altre bloc a tenir en compte en la lectura són les habilitats perceptives. La lectura inclou elements perceptius que necessiten control, acomodament i atenció. Una via d'accés al text escrit és la percepció en diferents àmbits: en primer lloc el visual en tota la seva amplitud (de discriminació, de figura-fons, de constància, seqüencial o de memòria) (Jamet, 2006; Estalayo i Vega, 2003). En segon lloc, el control motriu, el moviment del cos i la postura també tenen un paper essencial en la percepció d'una habilitat receptiva com és la lectura, que requereix concentració i atenció, sobretot per dirigir estratègicament i de manera efectiva el procés cognitiu i l'esforç personal. La integració d'habilitats perceptives confereixen un sentit de concentració i integració de diferents processos receptius que requereixen temps, pràctica significativa i relació. Tot i que la lectura i l'escriptura s'integren i desenvolupen gairebé paral·lelament, els processos cognitius exigits són diferents (Prat, 2011).

Per altra banda, l'infant es relaciona amb els objectes, els llibres o el material portador de text a partir de la manipulació, que implica moviment, per això, en tercer lloc, el component cinètic també intervé en l'ús i l'apropiació del material per ser llegit. Fins i tot els aspectes comprensius d'un text o d'un missatge s'integren a partir del canvi del llenguatge. Sovint els infants expressen el sentit de les lectures a partir de l'expressió corporal, i és a partir de la manipulació i el moviment que poden trobar equilibri per aprendre, també, a llegir (Risther, 2013; Jubete, 2007), amb el diàleg i l'acompanyament per apropiat-se del joc lingüístic (Fichtner, 2000; de Puig i Satiro, 2000), en una escola on es respiri un ambient pensat per jugar, reflexionar, discutir, llegir... i actuar (Gil, Guzman i Moreno, 2012).

A més, la percepció auditiva i la consciència fonològica i semàntica estan a bastament estudiades en relació amb l'aprenentatge de la lectura, i s'adquireixen a mesura que els infants es relacionen amb l'acte lector, quan els experts en lectura, que dominen la llengua oral i llegeixen en veu alta, fan de mediadors (Clemente, 2008). Aquest procés és essencial per adquirir i sistematitzar els processos de descodificació, però s'han d'adequar el moment de desenvolupament i reflexió lingüística dels infants. En aquest sentit, hi ha un debat sobre si la consciència fonològica és un prerrequisit a la lectura o si en aprendre a llegir també s'adquireix aquest domini oral de la llengua. En tot cas, em decanto per un aprenentatge paral·lel i interconnectat (Clemente, 2008; Domínguez i Barrios, 1997; Calero i Pérez, 1993), que moltes vegades esdevé de les oportunitats d'interacció

de l'infant amb la lectura. Precisament aquest és un dels aspectes que em van fer plantejar la recerca. Com formar perquè les estudiants tinguin un concepte plural i multidimensional de la didàctica de la lectura a EI.

Sovint a l'Educació Infantil els processos perceptius eren entesos com a requisits previs a molts aprenentatges. Defujo d'aquestes idees, i de pràctiques descontextualitzades dels aspectes perceptius. Totes les estratègies perceptives que són necessàries per a la descodificació també ho són per l'apropiació del text, a partir tant de la macroestructura, com de la comprensió, en què la memòria perceptiva visual, d'una banda, i la constància auditiva, de l'altra, hi tenen un paper important. Es tracta de tenir presents totes les habilitats necessàries que l'infant ha de moure per entendre el funcionament del codi escrit (Iranzo, 2008), i ajudar els infants a emprar ser-ne conscients a partir de la reflexió del procés d'interiorització i aprenentatge de la lectura. Per accedir al significat de manera autònoma és important conèixer el codi (Wells, 1980), que és un aprenentatge complex, que necessita temps i una visió des dels processos que fa l'infant en acostar-se a la lectura, però no és específic de l'Educació Infantil, al Cicle Inicial s'esdevé sovint l'esclat i apropiació d'aquest contingut alfabètic.

En aquest sentit trenco el fil de la sistematització de l'aprenentatge del codi com a base per a la lectura a EI. Sí que l'infant s'ha d'apropiar del funcionament del codi un moment o altre, però no sobre la base de l'estimulació amb lletres, sons o paraules com a primer ni com a únic camí per a aprendre a llegir. Si parteixo de l'infant com a subjecte actiu, el que busco primer és la relació amb el text portador de missatge i a partir d'aquí l'infant va desgranant i confegint els diferents elements que configuren la descodificació alfabètica. Segurament és un procés que alguns infants faran de manera més conscient que altres i uns el duen a terme més aviat que altres, però de tota manera en cap cas no serà l'únic motiu de ser o no bons lectors.

“El que és important és aprendre amb sentit, no perquè toca, no perquè està al llibre, sinó aprendre tot allò que és útil per a la vida, allò que és útil per interpretar el que passa fora de les aules.”

Text d'autoria 12. Fernando Hernández i Joana Sancho, 2013

2.2.7 L'atmosfera alfabetitzadora

Cent racons, mil missatges, immersió en lletres... desig i entorn a **El diario de la caja de fósforos**.

Com diu Malaguzzi (2001), l'escola infantil ha de recollir els valors culturals dels infants en tota la seva amplitud i ha d'escoltar la cultura de l'infant i les seves peculiaritats per ser motor de transformació social. Estratègies com ara l'observació i la documentació dels processos individuals i col·lectius són bàsiques per conèixer el moment en què es troba cada infant i per ajustar la intervenció en tots i cada un dels aprenentatges. En la lectura, com que és una capacitat receptiva, la mirada de l'adult i la interacció són essencials per ajustar la intervenció a les necessitats.

Davant d'un text, d'un cartell publicitari, d'una narració, d'un article científic, sigui quina sigui la finalitat i independentment del tipus de text, la mirada creativa i oberta ajuda a aprofundir en el grau de comprensió. Des de la capacitat d'associar idees, de combinar paraules, imatges i experiències i detectar relacions entre elles, fins a la flexibilitat de canviar de postura davant noves informacions o la fluïdesa en fer hipòtesis i generar idees o preguntes (Masgrau i Forasté, 2012; Rubio-Carracedo, 2007) formen part del pensament creatiu i, a més, orienten, encaminen processos de comprensió lectora profunda i crítica que es poden adequar als lectors inicials. El lector, tant l'aprenent com l'expert, empra la creativitat receptiva (Cros, Forasté i Masgrau, 2015) en la mesura que s'apropia del text amb sentit transformador i crític.

Finalment, en aquest intent d'organitzar les habilitats que intervenen en la lectura i com es gestionen a l'Educació Infantil, vull afegir-hi que la funció executiva també té un paper important en el desenvolupament del procés lector: per aprendre a dirigir la lectura, a resoldre el problema, a afrontar la situació, a posar en funcionament les altres habilitats per controlar i a coordinar el procés. Les habilitats executives bàsiques tenen relació amb la capacitat de presa de decisions, de planificació, flexibilitat, atenció sostinguda, raonament i memòria de treball (Verdejo i Bechara, 2010), que afavoreixen la realització i l'organització, la construcció i la reconstrucció del procés de comprensió lectora, com qui fa un trencaclosques, per aconseguir l'objectiu de lectura.

Sabem que s'aprèn fent, i a les primeres edats més, i també reflexionant sobre el que fem. Els infants, a aquestes edats, aprenen a llegir llegint, compartint lectures i parlant de què, com,

per a qui, per què i per a què llegeixen (Fons, 2013; Fons i Vilà, 2010), per això caldrà preparar camins diversos amb reptes diferents, en funció de les necessitats i els interessos dels infants i del context (Fons i Turró, 2015; Domínguez i Barrio, 1997). Tots els objectes portadors de textos són susceptibles de ser manipulats i apropiats pels infants des de ben petits, les relacions individuals i mitjançades que estableixin amb ells, ajuden a desenvolupar diferents processos necessaris per ser lectors actius i crítics. En aquest sentit la manipulació i descoberta del llibre és un procés especial per fomentar la lectura (Falgàs, Kunde i Masgrau, 2015), a partir de la interacció lector-text-missatge, que l'infant pot trobar des de ben petit en l'intercanvi amb el missatge i la seva activitat a partir de la manipulació lliure, acompanyada o insinuada del llibre, com ho permet *Un llibre*.⁴⁵

A l'Educació Infantil l'objectiu hauria de ser que els infants es familiaritzin amb els objectius i es desvetllés la consciència pragmàtica i la comprensiva en tota la seva amplitud, a partir de la lectura compartida, expressiva i dialògica; que entenguessin que hi ha uns convenis que van des de l'estil i la tipografia fins a l'alfabet, i que cal apropiat-se'n per poder tenir una lectura autònoma, crítica i lliure. Aquesta hauria de ser la finalitat de la lectura a EI.

Per tot això és necessari que les mestres oferim moltes possibilitats d'ús real de la lectura, com diu Tolchinsky (2002), a tres àmbits: el pràctic, el científic i el bell. La tasca educativa recau a adaptar els processos de coneixement i domini de les estratègies de lectura i el domini de les convencions del llenguatge escrit a les necessitats i els ritmes individuals en funció del context i del grup classe, reelaborant i reconstruint el significat del text a partir de les experiències de vida i de lectura, de la situació, el sentit i el tipus de text; educar en funció del ritme i del procés de cada infant i no en funció de l'adult (Wild, 2009).

En moments d'aprofundiment sobre els models didàctics de la lectura a l'Educació Infantil, per ajudar les estudiants a submergir-se en la necessitat de recrear i crear una atmosfera alfabetitzadora a l'aula i a l'escola, vaig trobar dos fils interessants per estirar: per un costat, continuar amb el fil comunicatiu, i per l'altre, el de la lectura crítica i profunda a partir, sobretot, de la literatura.

⁴⁵ Tullet, H. (2011). *Un llibre*. València: Kókinos

Els infants creixen en comunitats alfabetitzades, per això han elaborat coneixements sobre l'acte de llegir (Tolchinsky, 2003; Ferreiro i Teberosky, 1979; Cook-Guzperz, 1988) i l'escola els ha de considerar per proposar activitats comunicatives i realment significatives per a l'aprenentatge de la lectura (Llamazares, Ríos i Buisán, 2013; Soliva, 2001). El contacte de l'infant amb adults lectors i les possibilitats d'interaccionar amb material imprès o portador de text condiciona el perfil lector (Teberosky, 1999). Un material divers, per a diferents funcions, buscant significats propis i d'altri, de variades tipografies, de múltiples usos..., és el present a l'entorn, que l'apropem a l'infant perquè se'l faci seu i l'explori ben aviat, per convertir-se en lector actiu des de la seva activitat, com la Vashti al conte *El punt*,⁴⁶ que és l'acompanyament de la mestra que l'ajuda a tenir consciència de les possibilitats en dibuixar i, fins i tot, es converteix en model d'interacció davant un company.

La lectura dialògica, sobretot de textos literaris i científics, ajuda els infants a desenvolupar la capacitat lectora a mesura que poden parlar-ne (Chambers, 2017). La lectura dialògica s'emmarca en els processos d'indagació dialògica i la pedagogia de la pregunta (Wells, 2001; Freire, 1987). A partir del diàleg es desgranen els conceptes i es descodifica la situació, de l'abstracte al concret i del concret a la creació de pensament (Freire, 1970).

L'intercanvi dialògic que proposa la mestra afavoreix la construcció de la mirada particular al text a partir de la visió compartida amb el grup, permet valorar l'escrit des de la perspectiva personal i veure diferents punts de vista. A l'Educació Infantil aquest intercanvi possibilita la realització de procediments comprensius complexos per crear sentit, llegir des del contingut, i alhora incorporar temes interessants i propers als infants d'avui, amb implicació de tots els processos que intervenen en l'acte de llegir i amb capacitat d'incidir en el creixement integral de l'infant (Soler, 2003).

Aquest aspecte completa el sentit alfabetitzador de l'entorn: l'orientació comunicativa, la vessant interpretativa i d'ús de la lectura per transformar el pensament de l'infant i la seva mirada al món.

⁴⁶ Reynolds P. H. (2009). *El punt*. Barcelona: Serres.

2.2.8 La literatura, l'embolcall de la formació per a la lectura

La gran fàbrica de les paraules,⁴⁷ la força de la paraula recollida per ser dita, llegida, declamada, reelaborada, sobretot, sentida a través de la imatge i el moviment.

La lectura dialògica de textos literaris esdevé un dels eixos essencials per desenvolupar estratègies de lectura a les aules d'Infantil. Per això, des de la docència compartida,⁴⁸ incorporo estratègies de lectura dialògica de textos literaris amb una mirada investigadora en doble sentit. Per un costat, com a recurs per a la reflexió i el modelatge a les aules, on les estudiants esdevenen aprenents i participants d'aquest procés de lectura i, per altre, com a recerca a aules d'Infantil del camí dels infants davant del text literari, combinada amb la formació permanent a equips docents.

La lectura de textos literaris esdevé un context d'interacció molt ric on conflueixen tots els aspectes del procés lector que duen a terme els actors (mestres i infants, mestres i mestres, infants i infants, professorat i estudiants), en un espai i temps concret (estona del conte, hora de lectura, taller de lectura, biblioteca, racó de llegir...) i amb una finalitat específica, dialogar i compartir significats, i discutir (Fons i Turró, 2015; Escardó, 2007) per crear un context d'alfabetització bàsic, la literatura.

“Sense memòria no hi hauria ni llengua ni escriptura ni reconeixement de la representació gràfica, del símbol icònic o del mot en tant que mite. El llenguatge, la comunicació directa en aquest cas, és el pont entre l'objecte (llibre) i la realitat (entorn), però també la barca que transporta el lector incipient cap a la navegació dels oceans inexplorats, però intuïts, del subconscient.

Les paraules ens ensenyen a mirar.”

Text d'autoria 13. Teresa Duran, 2007

⁴⁷ Lestrade, A. (2016). *La gran fàbrica de les paraules*. St. Feliu de Guíxols: Tramuntana.

⁴⁸ Compartir docència amb la Dra. Mariona Masgrau i més endavant també amb Sra. Karo Kunde m'ha obert la porta a entrar al món de la literatura infantil amb una mirada investigadora de les possibilitats que té per a l'alfabetització inicial. N'hem fet recerca i hem incorporat estratègies a la docència de la formació inicial.

La lectura de textos literaris centren la mirada en la fascinació de la paraula i la creativitat del text i de la interpretació, per damunt de la descodificació (Bettelheim i Zelan, 1982). En aquest sentit la lectura esdevé un procés intersubjectiu de creació de sentit i de relació dialèctica i reflexiva en relació amb el text i l'entorn (Alonso i Padrós, 2012). És en la interacció dialògica dinamitzada per la mestra o l'adult expert, que es compareixen pensaments, emocions i es construeixen i reconstrueixen coneixements i pensaments nous o contrastats (Aguilar, 2013), que incentiven, motiven i afavoreixen l'interès per la descoberta, per la comprensió, en definitiva pel desenvolupament de la lectura. (Valls, Soler i Flecha, 2008). Donar veu als infants perquè busquin significats, defugint de certes per buscar pràctica a establir connexions amb el text, considerant que la comprensió lectora es construeix a partir de les oportunitats lectores que permeten reconstruir com estrats i capes de capacitat d'interpretació. Per això és essencial que les futures mestres aprofundeixin en literatura infantil i analitzin el contingut per poder fer una lectura profunda que ajudi els infants a jugar amb el text, el contingut, a entendre'l, apropiat-se'l. Hi ha estudis en aquest sentit que orienten el tractament de l'entorn literari a la formació inicial de mestres, des de la perspectiva de contingut i material a tractar (Lluch i Zayas, 2015; Díaz-Plaja i Prats, 2013; Sanjuán, 2011; Colomer, 2010; Sanjuán, 2009; Duran, 2007); com de les estratègies de treball amb les estudiants per analitzar textos, des de la hipertextualitat, la intertextualitat per a la interpretació profunda (Díaz-Plaja i Prats, 2013; Dueñas, 2013; Taberner, 2012; Alonso, Arandia i Loza, 2008) o de l'anàlisi de la interacció i gestos didàctics (Masgrau, Calbó i Masdevall, 2013; Riquelme i Munita, 2011; Masgrau i Falgàs, 2010), o entre altres, que ajuden a entendre el que representa la literatura per percebre el món i un mateix, i desenvolupar la capacitat lectora des de la vessant interpretativa, crítica i transformadora, ja a les primeres edats (Manresa i Margalló, 2010).

“La lectura és un art que, més que ensenyar, es transmet”

Text d'autoria 14. Michèle Petit, 2009

Transmetre la lectura literària crítica ha estat un repte en la formació de les estudiants, compartint significats a partir de l'anàlisi de les quatre dimensions que assenyala Cassany (2005): el codi, gràfic, visual i alfabètic; la intermedialitat (Masgrau i Kunde, 2016); el significat a partir de la

inferència, interpretació i la intertextualitat (Colomer, 2015); la pragmàtica, que suposa entendre la funció cultural i emotiva de la literatura, i la crítica del que representa, dels valors, emocions i de la reconstrucció de significats a escala personal, flexible i oberta. La lectura compartida i dialògica ajuda a entrar dins les històries per llegir en profunditat i amb visió crítica (Colomer, 2012). Apropiar-se de la història, interpretar-la, valorar-la, sortir del conte i comparar, projectar... processos cognitius que des de ben aviat els infants poden fer, acompanyats i deixant fluir els seus pensaments i reinterpretant constantment.

- “- Aquest ratolí (*Frederick*)⁴⁹ s’assembla amb mi perquè jo sempre penso en color i paraules, com ell. (*diu Reeny, la protagonista del llibre*)
- (Fa passar pàgines lentament i passa el dit sobre les figures dels ratolins...) Són tant, tant... i sospira incapaç d’acabar la frase.
 - En Frederik no és bo amb els altres. -argumenta la Cory, intrigada per l’interès de la seva amiga.- És dolent
 - Això no és ser dolent –diu la Reeny, tocant el braç de la Cory- Està pensant. De tota manera els altres són més bons, però a mi m’agrada Frederik.
 - Em tornes a llegir el conte?
 - El meu llapis està somiant, he trobat el color marró per pintar les parpelles!
 - Els ratolins tenen son?
 - Els altres ratolins estimen tant a en Frederik...
 - Ningú va demanar a Frederik que deixés de pensar en paraules i colors, que fos com els altres.
 - Frederik explicava contes als seus amics
 - A nit, Leo Lionni va entrar al meu somni, s’assembla a Frederik, menys les orelles. És un Frederik persona.“

Text Autorial- 15: Vivian Gyssin Paley, 2004⁵⁰

⁴⁹ Frederick és el ratolí poeta, que juga amb els colors i les paraules. Conte de Leo Lionni.

⁵⁰ Diàlegs trets del llibre *La niña del lápiz marrón*. Diari d’una classe de 5 anys que l’eix de la conversa i l’aprenentatge gira al voltant de la literatura i, en concret, de Leo Lionni.

Els gèneres literaris com l'àlbum il·lustrat, el conte, el còmic o la poesia permeten parlar d'un mateix, de nosaltres, de l'entorn, de l'imaginari, de la realitat... de com s'aprèn a llegir, de com llegim, i, entre les estudiants, de com enfocar la lectura a EI (Kunde i Masgrau, 2017). Aporten un procés d'aprenentatge integral de la llengua perquè impliquen interaccionar les quatre habilitats lingüístiques, escoltar, parlar, llegir i escriure, que es desenvolupen de manera paral·lela a Educació Infantil. Les oportunitats que té l'infant d'estar en contacte amb llibres i materials portadors de text i d'escoltar com altres llegeixen en veu alta conformen les bases de l'aprenentatge de la lectura.

Amb les meves companyes de l'àrea he integrat la formació literària amb una visió crítica i transformadora, perquè sigui present a les escoles. L'anàlisi d'àlbums il·lustrats que permeten acostar la lectura als infants i a llegir darrere, davant, al costat, entre línies i a establir el diàleg paraula-imatge-text/llibre ha estat el motiu del traspàs didàctic conscient i reflexiu. L'aprenentatge relacionat de totes les habilitats a EI és un repte i un camí que respecte del procés natural de desenvolupament holístic dels infants: la lectura compartida i dialògica de textos literaris a Educació Infantil permet aquest plantejament (Villegas, 2011; Manresa i Margalló, 2010; Pascual, 2007). Tot això amb una consciència metacognitiva personal de les estudiants i dels infants com a primers lectors. En acabar el bloc de Didàctica de Lectura es proposa una valoració de les estratègies i dels processos que els han ajudat més a reformular el seu model didàctic (vegeu Annex 7.3).

“Els contes llegits a classe com una activitat de lectura dialògica i l'anàlisi de contes i àlbums il·lustrats m'ha ajudat a incorporar aquest model de lectura a l'aula.” (E.12)

“Veure el vídeo de les pràctiques de lectura compartida d'un conte i d'un poema a l'aula m'ha fet veure com es poden gestionar els processos de comprensió a l'aula i quins errors he fet i què puc millorar.” (E.13)

Doc. de participant 1.⁵¹ Valoracions Estratègies docents

⁵¹ L'entrada Doc Participant recull la veu d'estudiants o mestres que s'han extret de qüestionaris de valoració, proposats en acabar el bloc de didàctica de la Lectura en diferents cursos.

El contacte amb el llibre i el text literari permet a l'infant apropiar-se molt aviat de processos complexos de lectura relacionats amb aspectes mecànics, com pot ser l'ús del llibre; amb el simbolisme d'imatges, codis gràfics i lletres; i amb l'estructura narrativa, el discurs propi de textos literaris, mitjançat per adults (Masgrau, Kunde i Falgàs, 2017), a partir de l'exploració de la literatura. El desenvolupament de la capacitat lectora dels infants a les primeres edats passa per la manipulació i la descoberta de l'objecte (el llibre) i per escoltar la lectura experta i dialògica, des del joc, com en *Nyac-nyac, el monstre menja llibre*,⁵² l'exploració lliure i la descoberta del funcionament del llibre des de ben aviat, com a *Segueix el fil*,⁵³ que permet descobrir el joc de les pàgines que es van obrint a la història. L'atmosfera alfabetitzadora a El s'enriqueix i vesteix de gala en un entorn ric en literatura infantil.

2.2.9 Conclusió del desenvolupament de la lectura

Fornir de conceptes, de paraules, apilar aprenentatges... La muntanya de llibres més alta del món.

La lectura és un aprenentatge bàsic i essencial a les primeres edats. Fins ara es projectava des de l'adquisició del sistema alfabètic —siguin lletres, lletres i fonemes, síl·labes o bé paraules— com a pauta que parteix d'unitats de contingut. Però avui l'alfabetització, saber llegir i escriure, s'entén des d'una perspectiva més holística, comunicativa, comprensiva i des de l'ús que en fa el lector en el seu entorn emprant processos complexos d'apropiació de coneixement.

D'aquesta manera l'infant primer es relaciona amb la lectura a partir de pràctiques compartides o viscudes (d'altres que llegeixen o del fet de llegir amb els altres), de l'exploració de llibres i elements portadors de text, amb els diferents usos de la lectura i la recerca de significat en el text. I és la manipulació, l'observació, l'experimentació i la utilització de textos escrits el que guia la descodificació i el coneixement del funcionament de la llengua escrita, i no al revés (Díez, 2004). Com proposa Pennac (1996), la lectura es fomenta sense imposició, des de la curiositat, l'entusiasme i la provocació, sobretot a El (Solé, 2001). La lectura a les primeres edats passa per l'exploració independent del llenguatge escrit, la interacció amb altres i l'observació i escolta, a partir de l'aprenentatge mirall, de persones adultes que llegeixen i parlen de què i com llegeixen.

⁵² Yarlett, E. (2016). *El monstre menja llibres*. Barcelona: Brúixola.

⁵³ Brown, D, i Bacovitch, K. (2009). *Segueix el fil*. Barcelona: Cruïlla.

Paral·lelament, és important escollir què, com i quan llegir i posar a l'abast de l'infant textos, llibres i contes interessants i que comportin una connexió amb la seva realitat i un repte en l'aprenentatge, a més de plaer. Així com la creació de contextos facilitadors de lectura dins l'entorn escolar i l'aula, creant un ambient alfabetitzat i alfabetitzador (Graves, 1991).

En un plantejament des del desenvolupament holístic i integral de les capacitats lectores de l'infant, no hi ha un mètode únic d'intervenció. Actualment es coneixen els processos que realitzen els infants en apropiar-se del funcionament del codi escrit, que es tenen estratègies d'anàlisi de situacions d'aprenentatge, que es dominen diferents formes i processos d'aplicació didàctica i que es poden compartir; es busca un enfocament que tingui en compte tots els aspectes que intervenen en el desenvolupament de la lectura, però quan només se'n considerin alguns, i aquests no siguin rellevants per a la finalitat de la lectura, es genera desequilibri didàctic.

La lectura, des del procés inicial de desenvolupament i apropiació, requereix la interacció lector-text escrit, mediatitzat per lectors avançats, en la recerca de sentit intencionat i significació. Aquesta interacció implica diferents nivells de complicitat: lector expert-lector novell, lector expert-text, lector novell-text, lectors-text i lectors-text-entorn. La lectura pressuposa una interpretació activa, que requereix un lector participatiu que construeix significat interactuant amb el text i també implica un compromís social, perquè l'aprenentatge de la lectura ajuda a formar ciutadans compromesos, savis i crítics, amb capacitat d'intervenir en el seu entorn.

El perfil en didàctica de la lectura a El passa per entendre tots els aspectes que intervenen en el procés lector, en el procés de desenvolupament infantil, en les potencialitats de l'entorn alfabetitzat i les interaccions comunicatives i dialògiques amb adults i lectors experts. L'actitud d'innovació, amb afany d'adequació i intervenció pertinent i rellevant, genera situacions de recerca-acció constant que enllacen els maons de la reconstrucció en el pensament i la pràctica didàctica del procés d'aprenentatge de la lectura a El (Camps, 2011). Tant les estudiants com les mestres i el mateix professorat hem de ser-ne partícips, amb plantejaments que impliquin acció, intervenció, pràctica realista-reflexiva per transformar tant les situacions concretes com el coneixement didàctic.

2.2.10 Recull d'idees clau

2.2.10.1 Model didàctic del desenvolupament de la lectura a EI

*Aprenentatge, exploració, relació, evocació, recreació... L'àlbum d'Adela.*⁵⁴

Presento una imatge del desenvolupament de la capacitat lectora a Educació Infantil, com una fotografia dels aspectes que entren en interacció en la construcció de la comprensió i interpretació de la llengua escrita. Els diferents aspectes, que condicionen el descobriment que fa l'infant de la lectura, s'enxarxen per configurar aquesta visió que permet una lectura polièdrica des de diferents angles, segons la fonamentació feta. És un enfocament centrat en el desenvolupament, en el procés d'alfabetització social i interactiu amb la finalitat de desvetllar, amb imaginació i interacció amb textos i lectors, el gust i el sentit de la lectura. És la síntesi d'aquest moment, que pot canviar, adequar-se i modificar en funció de la transformació del coneixement, tant didàctic com epistemològic.



Figura 6.: Síntesi de conceptes clau en el desenvolupament de la didàctica de la lectura a Educació Infantil

⁵⁴ Ponte, C. (2015). *L'àlbum d'Adela*. Madrid: Lata de Sal

La lectura com a habilitat lingüística receptiva de la llengua escrita es fonamenta i evoluciona en el marc d'un entorn alfabetitzat i alfabetitzador que propicia el procés d'aprenentatge. El missatge comunicatiu d'aquest entorn facilita el contacte de l'infant amb la llengua escrita i esdevé contingut i mitjà d'aprenentatge (Nemirovsky, 2009; Teberosky i Soler, 2003; Teberosky, 2001; Freire, 1997).

La presència de la llengua escrita en el dia a dia de l'infant propicia la curiositat, la possibilitat d'explorar, manipular i emprar la lectura des del joc a l'apropiació del funcionament de la llengua (McLane i McNamee, 1999). Entendre aquest procés sota un enfocament comunicatiu, alfabetitzador i personal suposa trencar la barrera dels mètodes i de programes sistemàtics basats en l'ensenyament des de la perspectiva lingüística per optar per models interactius, comunicatius (Queralt, 2013; Cassany, 2006; Solé, 1992), i, sobretot, comprensius on l'infant és el protagonista de l'aprenentatge. El lector novell aprèn llegint, amb la interacció, tant amb materials diversos com amb l'intercanvi dialògic ric i creatiu amb experts (Díez, 2004; Soler, 2003; Teberosky i Colomer, 2001; Solé, 1992; Mercer, 1997), a patir d'experiències que inciten al repte i emocionen (Solé, 2010; Pennac, 1992; Goodman, 1990).

La lectura és una activitat lingüística complexa que involucra directament l'infant i tot el bagatge afectiu, social i cultural. Llegir és una activitat cognitiva estratègica, social i cultural, i que posa en relació coneixements de naturalesa molt diversa, lingüístics, científics, personals i culturals (Queralt, 2012; González, 2003; Ramos, 2003; Solé, 1999), i que requereix activitat perceptiva, executora i creativa.

El procés d'apropiació de la lectura a l'Educació Infantil s'esdevé des del respecte al ritme i l'estil cognitiu de cada infant (Fons, 1999; Wells, 1998; Frith, 1986). El desenvolupament lector activa tres àmbits de consciència: la *lingüística*, que inclou el coneixement de codi (Weiss, 1980) a més del lèxic i la morfosintaxi; la *pragmàtica* que aporta el sentit funcional i instrumental de la lectura a partir de l'ús (Tolchinsky, Landsmann, Aguadé i Simó, 2002) i la *comprensiva-cognitiva*, que afavoreix la interiorització, el pensament crític, la capacitat de prendre decisions i la metacognició lectora, amb actitud interrogativa, crítica i reconstructiva (Fons i Turró, 2015; Fons, 2013). La lectura compartida, dialògica i profunda de textos literaris a l'Educació Infantil aporta aprofundiment en

la construcció de la identitat lectora (Lluch i Zayas, 2015; Aguilar, 2013; Duran, 2007). L'oralitat i el diàleg són bastida del desenvolupament lector per damunt de la descodificació, que arriba des de la descoberta i la necessitat d'autonomia en la lectura.

La lectura dialògica, des de la pedagogia de la pregunta i la indagació, esdevé el puntal de la didàctica de la lectura a EI (Fons i Turró, 2015; Plaza i Prats, 2013; Chambers, 2009; Soler, 2003; Wells, 2001). Construir el model didàctic des d'aquesta mirada plural i complexa, amb un plantejament socioconstructivista i alfabetitzador de la lectura, és un repte en la formació inicial de mestres que requereix temps i pràctiques situacionals i reals. Si s'aprèn a llegir llegint, s'aprèn a ensenyar a aprendre a llegir afavorint un ambient alfabetitzat i alfabetitzador (Graves, 1991) amb actitud d'interrogació constant i de recerca per a la reconstrucció (Masgrau i Kunde, 2016; Colomer, 2012; Manresa i Margalló, 2010). La lectura interpretativa i profunda dels materials portadors de text, de l'entorn i de la ciència i la literatura, amb l'acompanyament dels diferents subjectes implicats (Masgrau, Falgàs i Kunde, 2017; Villegas, 2011; Solé, 2001) és la que pot generar un desenvolupament integral, comprensiu, creatiu, crític i transformador en didàctica de la lectura a EI.

2.2.10.2 Procés d'apoderament del model didàctic

*Vivència, conversa, interrogació, apropiació, canvi, somni... **Alícia al país de les meravelles.***⁵⁵

Els aspectes essencials que configuren el desenvolupament de la lectura en infants determinen la reconstrucció del model didàctic. A mesura que he anat integrant el coneixement en psicologia del desenvolupament, en llengua, en pedagogia i didàctica específica, he reconstruït i transformat la pràctica a l'aula d'EI, la docència a la formació inicial de mestres i el model didàctic integrat.

Ressegueixo, com un guió longitudinal, els aspectes i els moments, les interaccions i els coneixements essencials, que han condicionat el canvi i el procés de reconstrucció i transformació del meu model didàctic fins avui, conscient que el procés ha estat més complex, amb remolins de reconstrucció constant.

⁵⁵ Carrol, L. (1865). *Alícia al país de les meravelles*. Per les edicions i adaptacions que han actualitzat, recontat i interpretat aquest conte de vivència personal. Carrol, L. i Dautremer, R. (2014). *Alícia al país de les meravelles*. Barcelona: Baula. Per la imaginació desbordant, a la ratlla del caos i per l'entrada al llibre, objecte estrella de l'alfabetització en la meva generació, que no queda tant clar en aquest moment.

- > Coneixement del funcionament de la llengua.
- > Model didàctic a partir de la llengua oral. A l'Educació Infantil, activitats de prelectura i al Cicle Inicial, lectura fonològica.
- > Mètode global i natural.
- > Observació de processos que realitzen els infants i influència de la psicologia evolutiva que es concreta en l'aprofundiment de la proposta constructivista i socioconstructivista a partir del plantejament de Teberosky, Ferreiro, Wells i Fons.
- > La lectura comprensiva i interpretativa: activitats d'estratègies de lectura adequades a l'EI. La mestra com a model, conductora, traductora de processos de comprensió.
- > La funció de la lectura. Lectura contextualitzada. Les funcions i els usos del llenguatge: pràctic, científic i bell.
- > L'escolta estructurada i la lectura dialògica com a estratègies per apropar processos d'interpretació i anàlisi crítica del text a l'EI.
- > L'alfabetització. La presència de l'entorn alfabetitzat com a element essencial per obrir els processos lectors a EI. L'entorn alfabetitzat esdevé agent alfabetitzador.
- > Els nivells d'apropiació i desenvolupament de la lectura: consciència metalectora, propiciada per la interrogació guiada i la lectura dialògica.
- > Presència de tota mena de portadors de text per ser llegits també a l'EI.
- > La importància de la literatura a Educació Infantil: joc lingüístic, contes, àlbums i poesia.
- > La lectura com una capacitat cognitiva i lingüística que s'adquireix a partir de les oportunitats i les vivències de pràctiques lletrades amb altres, la interacció amb llibres i portadors diversos de text (lletra i sentit funcional), a partir de l'intercanvi amb els altres (persones), amb el codi (text-format, paraula, síl·laba, so-grafia o lletra), amb l'ús de la lectura (material), les activitats que es proposen des de l'escola i les propostes creatives, crítiques i reflexives sobre el fet de llegir. El rol de la mestra com a dinamitzadora del procés d'apoderament de la lectura a EI.
- > La capacitat metalectora dels infants propiciada a partir de la interrogació guiada i la lectura dialògica per a la interpretació lectora. La reflexió i la metalingüística per a l'adquisició de la llengua escrita, i sobretot la lectura, que és una habilitat receptiva i interna, des del primer moment. Estratègia i empena per a l'aprenentatge comprensiu, personalitzat, integrador, flexible i contextualitzat.



- > L'apropiació de la didàctica de la lectura des de l'enfocament alfabetitzador i socioconstructivista esdevé en un procés cíclic de reflexió i de recerca-acció de models pràctics, contrastats amb mestres, referents teòrics i pràctics, infants i agents socials, amb capacitat d'anàlisi plural i millora constant. La lectura és una capacitat que es recrea individualment i construeix en societat, per això la didàctica té mirades polièdriques i complexes que la fan especialment estimulants. Aquest edifici obert, ampli i divers, es reconstrueix constantment amb voluntat de transformació del model i de la repercussió o transformació, tant personal com social.



“Per exemplificar el que hem dit de l'escola constructiva, descriurem el camí; els passos d'aquest itinerari són importants però no seran sempre els únics ni tampoc presentaran aquest ordre. No proposem, per tant, ni una recepta ni un currículum, sinó l'exemplificació d'un itinerari possible per explicar el nostre model.

[...] El medi escolar i la classe s'hauran de plantejar com a medis culturalment significatius [...] Es proposaran les experiències culturals primàries que actualment la família no pot garantir i de les quals ha de fer-se càrrec l'escola, començant per l'escola bressol i, sense solució de continuïtat, al llarg de tota l'escolaritat.

“[...] L'adult llegeix als alumnes. L'eina de la lectura és el llibre: els nens entenen que passant la mirada per sobre els signes que hi ha en papers es poden dir paraules que evoquen imatges meravelloses. [...] És difícil trobar una experiència educativa, escolar o familiar més eficaç que aquesta a escala emocional i d'aprenentatge. [...] Seria oportuna una bona lectura realitzada per l'adult, per educar els nens en la poesia i oferir-lo una primera interpretació de textos difícils de la nostra literatura.”

Francesco Tonucci, 1990

2.3 PRÀCTICA REFLEXIVA

“Primer són les delicioses platges coral·lines, la sorra de les quals és finíssima i d’un blanc esclatant i l’aigua, maragda divina i transparent, fineix sense onades. El límit es dibuixa pur, elegantment corbat.

Més lluny hi ha unes planes frondoses, amb remoreig de fonts, i racons amagats, amb un torrent que canta en la boscúria.

I a poc a poc el camí s’entortolliga, serpenteja i s’enfonsa dintre un laberint de valls i de muntanyes. De lluny, aquelles carenes encreuades, encimbellant-se les unes amb les altres, us sembla una muralla infranquejable.

I no és pas així; la ruta va fent via, resseguint les baies, les cales i les punxes sense abandonar mai el nivell del lagon.”

*Aurora Bertrana*⁵⁶

SÍNTESI

En aquest punt emmarco el sentit de la recerca i situo els punts clau de la justificació personal. Obro els interrogants respecte al tractament de la lectura a l’Educació Infantil i situo les bases per a la reflexió de la transformació del pensament didàctic a la formació inicial a partir de la pràctica docent des de la perspectiva realista-reflexiva.

⁵⁶ *Paradisos oceànics* d’Aurora Bertrana va ser publicat per Proa el 1930. El 2017 ha estat reeditat a cura d’Oriol Ponsatí a: Rata.

.2.3.1 Acció. Intervenció

El primer pas va ser rabent,
com qui es desfà d'una llaçada;
i era la boca somrient
i era la galta colorada.
El primer pas en portà cent
i començava la pujada

Clementina Arderiu⁵⁷

Si bé a partir del 2004 em vaig dedicar a la formació inicial com a feina principal, sempre he fet formació per al Departament d'Ensenyament i formant part de grups de treball de l'Institut de Ciències de l'Educació (d'ara endavant, ICE) Josep Pallach, de la UdG, tant del grup de Llengua a Infantil i Primària, que fa dos cursos que vam tancar, com el grup d'Infantil 0-6,⁵⁸ que encara continua vigent i amb molta activitat. Per altra banda, m'he endinsat en el pràcticum de MEI, en com compartir processos de reflexió sobre la intervenció. En aquest moment, a la formació inicial, tinc dos fils importants per estirar: en primer lloc, la intervenció educativa a partir de la valoració i respecte de l'infant en tota la globalitat del seu aprenentatge; i en segon lloc, un aspecte més específic i complementari, que es refereix al suport al desenvolupament i l'adquisició de la llengua, concretament del procés d'apropiació de la llengua oral i, sobretot, l'escrita.

Per incidir en la comprensió i el desenvolupament del procés lector a l'Educació Infantil, el paper de la mestra en la negociació de significats i la regulació de processos de comprensió i la participació activa dels infants esdevenen aspectes a desenvolupar com a futurs docents amb una mirada crítica i d'aprenentatge per construir el perfil docent. Per això, a partir d'activitats de pràctica d'aula, proposo a les futures mestres analitzar l'adequació de les tasques en funció

⁵⁷ Clementina Arderiu. Poema: "Salta", del recull *Cant i paraules (1920-1927)*. A: M. M. Marçal (2008). *Contracor. Antologia poètica. Clementina Arderiu*. Barcelona: Horsori.

⁵⁸ He treballat amb el grup promotor, format per les Mestres, Teresa Bardera, Montse Viñals i Roser Vilà, el qual m'ha permès aprofundir i reflexionar en aquesta etapa de 0-6 a partir de l'organització de les Jornades d'Infantil, conjuntament amb els equips de formació de l'ICE d'Infantil de 0-3 i Infantil de 3-6. Ha significat un enriquiment formatiu essencial.

del context i de les necessitats dels infants, amb models de reflexió compartida i autoreflexió de les propostes comunicatives de la llengua escrita (Alsina, Badia, Domingo, Esteve i Gómez, 2011; Iranzo i Queralt, 2011).

He intentat analitzar en tot moment les pràctiques docents que he plantejat a les estudiants perquè integrin els processos pedagògics i didàctics per incidir en el desenvolupament lingüístic de l'infant. En aquest sentit, he fet recerca d'estratègies i metodologies actives i participatives a la universitat, sobretot en el treball per projectes, l'anàlisi de casos pràctics, el treball cooperatiu i observacions participants, intentant buscar la manera que motivés i apropés les estudiants a l'adquisició de les competències professionals (Cañabate i altres, 2014) i també amb valoracions anuals de les estudiants de les activitats proposades amb la finalitat de millorar i incidir en els cursos següents. Aquests qüestionaris també tenien la funció de deixar constància del procés d'aprenentatge realitzat per cada estudiant, per reforçar la importància de la reflexió final i per tenir consciència del moment d'apropiació del coneixement didàctic.⁵⁹

Les valoracions finals de les assignatures i la relació amb totes i cadascuna de les estudiants també ha anat canviant. Per mi, la relació individual i l'apropament als processos de reflexió que fa l'estudiant han significat un repte i un plus de qualitat en la interacció docent. Per això en el pràcticum he incidit en gran mesura en aquesta relació individual, i per establir vincles a partir de la tutorització pautada i sistemàtica, per afavorir, d'aquesta manera, la reflexió.

Vaig poder enfocar la tasca en diferents vies que han estat essencials en aquest procés: el diari d'instruments;⁶⁰ instruments de relació tutor-alumnes com ara el portafolis digital (Alsina-Tarrés i altres, 2011); el treball col·laboratiu en el procés d'interiorització de fer de mestra (del Carmen, Batllori i Falgàs, 2006); sessions participatives amb jocs de rol, simulacions (Terradellas i Lleonart, 2007); també en l'anàlisi del modelatge per a la formació inicial i permanent (Falgàs, 2010); la vivència de processos bàsics, per exemple realitzar un projecte entre tot el grup d'estudiants,

⁵⁹ A l'Annex 7.4 veure algun model de les activitats de valoració d'algun mòdul diferent a l'analitzat.

⁶⁰ Amb la Dra. Dolors Capell, el Dr. Jordi Feu i la Dra. Dolors de Ribot vam elaborar la pauta de redacció del diari per a la guia del pràcticum dels estudis de Mestre/a (2001-2010), dinamitzada pel Dr. Lluís del Carmen.

i, més endavant, en l'aprofundiment en l'anàlisi de l'acció didàctica a partir de l'observació participativa i clínica (Masgrau i Falgàs, 2013; Scheneuwly, Dolz i Ronveaux, 2005).

Per mi, el fet concret de la interacció en la didàctica de la llengua a l'Educació Infantil està relacionat i integrat en la reflexió essencial de fer de mestra, el concepte de mestra integrada a la societat, implicada i compromesa amb responsabilitat i compromís amb l'infant, l'escola, la comunitat i la societat, amb voluntat transformadora (Besalú, Falgàs, Godoy i Romero, 2007). Buscar estratègies per relacionar aquest model de mestra amb la meva estratègia docent ha estat un repte constant a les meves classes.

Per això la recerca ha estat sistemàtica, fet que m'ha portat a modelar les meves classes, a voltes sola i a vegades amb companyes i companys,⁶¹ amb aquest sentit reflexiu i de coherència professional, que no sempre s'aconsegueix. Un model que es traspasa a les estudiants implícitament i explícitament, basat en la formació permanent, és a dir, en la relació entre coneixement professional teòric i el coneixement professional pràctic, contextualitzat i situat, en la reconstrucció continuada de la interacció didàctica i en l'acció compartida amb altres professionals.

2.3.2 Observació. Introspecció i primer contrast

“Tan sols la paraula nua
la teva, mai la d'un altre,
la que reflecteix una vida
dins d'una solitud
curulla de promeses,
on tot és possible.”

M. Abelló⁶²

⁶¹ Vull destacar el treball en equip amb la Dra. Mariona Masgrau en Didàctica de la Llengua a l'Educació Infantil i més endavant també amb la Sra. Karol Kunde; la Dra. Silvia Llach en Competències Bàsiques i Llengua; la Dra. Rita Ferrer en Experimentació, Manipulació i Joc; així com la complicitat d'altre professorat del Departament de Didàctiques Específiques, com el Dr. Àngel Alsina, el Dr. Miquel Alsina, la Dra. Roser Batllori, la Dra. Muntsa Calbó, la Dra. Dolors Cañabate, el Dr. Lluís del Carmen, el Dr. Joan Vallès i el Departament de Pedagogia, sobretot el Dr. Xavier Besalú, el Dr. Jordi Feu i la Dra. Montse Vilà. I del Departament de Psicologia, el Dr. Josep Maria Serra, el Dr. Carles Rostan, la Dra. Maria Aymerich i la Dra. Mariona Llopart. El treball compartit ha estat una oportunitat, un aprenentatge i una recerca constant del perfil de mestra.

⁶² Montserrat Abelló. Poema: “Tan sols una paraula nua”. A: *Al cor de les paraules. Obra poètica 1963-2002*.

Com a formadora del Departament d'Educació de la Generalitat vaig poder gaudir d'una formació per a formadors a partir del model de l'aprenentatge reflexiu,⁶³ el qual va marcar una reconstrucció important del meu concepte d'ensenyament-aprenentatge, part de la meva dedicació com a docent i, sobretot, d'aquesta recerca. En un primer moment va ser clau per a la intervenció en les classes de formació de mestres, tant inicial com permanent.

Fins aquest moment, en la formació inicial, proposava a poc a poc el canvi de paradigma, que s'anava reconstruint a mesura que implicava les estudiants en un procés de formació des de classes teòriques i lectures compartides fins a pràctiques d'aula que s'analitzaven i contrastaven. En les avaluacions de les propostes tant teòriques com pràctiques de final de curs em semblava que s'integraven aquests processos, però a la realitat observava pocs canvis.

En l'assessorament a centres, sobretot entre el 2001 i el 2006, trobava mestres novelles amb les quals havia compartit les reflexions teòriques sobre la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil, que no portaven a la pràctica les propostes d'activitats o models d'actuació que analitzàvem a la formació inicial. Algunes comentàvem que es veien capaces de fer activitats de descoberta i manipulació en Educació Artística i Medi, però en Llengua, i sobretot en Lectura i Escriptura, seguien les pautes clares, coneixement de les lletres a partir del seu nom i després activitats amb les lletres. D'altres explicaven que passaven proves de lectura al final de quatre anys per saber el nivell en què estan els infants però seguint el programa establert perquè tot el grup tingués les mateixes oportunitats: presentació de les lletres a partir de noms de la classe o de protagonistes de contes i fer confegir fent síl·labes i després paraules. Reconeixien que a alguns infants els costa molt d'entendre el que llegeixen o descodifiquen, a quatre i principis de cinc anys, però compensen amb moltes activitats de reforç a l'hora de racons. O bé que segons quin alumnat no es pot partir d'activitats reals perquè no coneixen l'alfabet. Algunes m'insinuaven que estava lluny de la pràctica dient que una cosa és la teoria i l'altra la pràctica, que molts alumnes necessiten activitats ordenades, per això feien servir les fitxes que sistematitzen els processos de lectura i escriptura i així tothom sap què ha de fer. Fins i tot em feien comentaris dient que ja els agradaria fer propostes comunicatives com les que presentàvem a classe, però veient que

⁶³ Vaig tenir la sort de participar, a partir del 2006, en la formació en pràctica reflexiva amb la Dra. Olga Esteve i la Sra. Zinca Carandell, dins del Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010, promogut per la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics del Departament d'Educació.

les altres mestres fan servir mètodes concrets i sistemàtics i no saben com argumentar altres propostes més comunicatives i seguien fent el que estava programat de cada any, amb alguna activitat nova.

El mateix em passava en escoles on havia fet cursos de formació o seminaris amb modelatge i seqüències didàctiques que em tornaven a demanar assessorament. La mobilitat dels equips de cicle i claustres ajudava poc a seguir línies d'escola i a materialitzar canvis significatius més enllà d'activitats. I així repetia i repetia la formació en didàctica de la llengua escrita a l'Educació Infantil. En general, pocs canvis més enllà d'algunes activitats concretes. També val a dir que alguns centres o equips de cicle d'EI sí que havien avançat o avançaven a poc a poc, però amb fermesa, construint una línia d'escola. Aquests centres i equips de treball feien un pla de formació, d'autoformació i d'avaluació amb la finalitat de planificar un projecte d'escola en lectura que es concretava en activitats i itineraris lectors. En aquests casos hi havia un fort lideratge pedagògic o una forta consciència de canvi metodològic i pedagògic.

Tot i que la base de l'aprenentatge reflexiu es fonamenta en les teories socioculturals (Onrubia, 1993; Palacios, 1987; Vygotsky, 1979; Bandura, 1977), fins aquell moment d'intercanvi i guiatge d'Olga Esteve i de Zinca Carandell no havia incorporat el model en la formació de mestres. Esteve (2004), a partir del concepte de pràctica reflexiva de Shön (1992), concreta els aspectes clau en aquest estil formatiu: la necessitat d'explorar els propis processos d'ensenyament-aprenentatge per evidenciar i interpretar; l'adequació de recursos i estratègies a cada situació; l'anàlisi de situacions concretes, reals i pràctiques, i la participació activa dels mestres en formació. I tot això amb la creació d'un clima que fomenti la participació a partir de la creació de xarxes relacionals que realment siguin comunitats de formació a partir de l'expressió, sigui oral, simbòlica, esquemàtica o escrita. L'objectiu és exterioritzar creences i representacions socials de les mestres en didàctica (Esteve, 2007).

En aquest moment és molt important la mediació de la persona formadora que, per mitjà de bones preguntes (Freire i Faundez, 2010; Mercer, 2001; Freire, 1997), de raonament, de memorització i de relació, definició o justificació, genera, d'aquesta manera, la primera confrontació amb coneixements i experiències pròpies i després amb les dels altres. Emprar la formulació de bones

preguntes per a la construcció i regulació d'aprenentatges ajuda a formular arguments dels coneixements didàctics adquirits (Roca, Márquez, Sanmartí, 2013). Un altre aspecte essencial en el procés d'interiorització és la verbalització i la narrativa com a recurs reflexiu al llarg de tot el procés d'intervenció didàctica que ajuda a la presa de consciència del docent entre la pràctica, la teoria i el procés valoratiu per a la transformació (Iranzo, 2009).

Es tracta, en el cas de l'objecte d'aquest estudi, d'exterioritzar, no només, les creences sobre l'ensenyament-aprenentatge de la lectura a les primeres edats com a mestres, sinó també de fer aflorar el procés d'aprenentatge viscut com a aprenent. És evident que totes les mestres hem après a llegir i tenim aquesta experiència molt arrelada però poc analitzada. Fer aquest exercici d'introspecció és un procés metacognitiu que ajuda a entendre propostes didàctiques que es repeteixen i s'integren a la pràctica diària però són poc fonamentades. Jo mateixa vaig fer aquest procés a partir de la imatge d'aprenentatge com un continu: observar la meua relació amb la lectura des dels primers records fins al moment, a partir d'una imatge, en aquest cas un riu que flueix i es va transformant. I em vaig adonar de situacions que configuraven el meu estil com a lectora però també com a docent.

“Recordo l'Educació Infantil com un moment de joc i plaer. Vaig anar a l'escola abans dels tres anys perquè hi havia pocs infants i, en ser en un ambient rural, ens cridaven abans o després. Portàvem la cadira de casa, sovint sèiem en rotllana i parlàvem. Tenia una mestra, la senyoreta Paquita, canària, alegre i molt activa. Ens explicava contes i històries, en un ambient tranquil i de joc, molt. A casa, sobretot, l'avi, la besàvia i l'àvia materna també m'explicaven moltes històries; els oncles o el meu pare me'n llegien i els veia llegir. No tinc cap imatge de lectura forçada, només recordo que quan tenia cinc anys la mestra del col·legi “dels petits” em va dir que ja podia anar a l'escola dels grans perquè sabia llegir (no em va agradar). Amb algun estira i arronsa vaig anar a l'escola de les grans, només de nenes. D'allà tinc imatges grises, que estava asseguda sola o amb una companya al mateix pupitre, amb llibretes i llibres i poca interacció. Tenia un llibre de lectura sil·làbica que havia de llegir a casa i després a l'escola, i més endavant altres llibres com l'Enciclopedia Álvarez. La mestra només valorava si repetia, si descodificava bé aquella pàgina. Com que era de les petites, hi havia dues noies grans que em feien llegir gairebé cada dia, aquesta experiència per mi va ser molt enriquidora, m'agradava molt més que em fes llegir la companya gran que no la mestra, que fins i

tot s'adormia mentre fèiem aquelles llargues cues esperant que ens corregís la llibreta o ens fes llegir una a una. No m'agradaven els exercicis de lectura: havia de memoritzar síl·labes i paraules que no em deien res. En canvi, m'agradaven els contes, el diari o les revistes que hi havia a casa o a casa els avis, i fins i tot els llibres de coneixement. I segueix l'aprenentatge a Primària, poc motivador, només mig acolorit per una malaltia que em va fer estar més de mig any a casa. Aleshores tenia el meu avi patern, que em feia de mestre a partir de jocs de càlcul i problemes, així com de les lectures del diari (a vegades el llegia jo, d'altres ell i me'l comentava) o de parts de novel·les que el meu pare tenia a casa i ell em feia de model lector. A casa i a casa dels meus avis hi havia llibres i, de més gran, la meva tieta també me'n regalava dels seus. El meu pare, el vespre llegia novel·les, era subscriptor d'una editorial, El Club de Lectores; rebre llibres per correu era una festa. La mare llegia receptes de cuina que col·leccionava. També m'agradaven les revistes del moment: TBO, El capitán Trueno (el meu oncle les tenia vàter...) [I continua.]”

En el procés d'interiorització vaig detectar de la importància de tres elements clau que condicionen el perill d'aprenentatge i docent:

- > El poc record dels aprenentatges de l'etapa infantil, a part dels aspectes emocionals. Poca consciència d'activitats concretes per a l'aprenentatge de la lectura a EI. A vegades cal comentar amb familiars sobre l'actitud personal i activitats concretes, en canvi sí que es guarden flaixos de moments impactants i de relació de la lectura mediatitzada per altres persones en moments precisos.
- > El paper dels mediadors, mestres, altres alumnes i familiars. És clar que la lectura és un aprenentatge social, que s'esdevé perquè vivim en un entorn alfabetitzat i com a tal les persones que ens fan de mediadores actives en aquest procés.
- > El mètode d'aprenentatge. En el meu cas, de síl·labes i lletres, el qual va ser poc significatiu. Era en castellà i les paraules d'una pàgina o un text no tenien relació entre elles. Vaig entendre per què —des que vaig començar a fer de mestra i em vaig interessar per la llengua i per altres mètodes— no vaig explorar mai el sil·làbic, ni m'hi vaig acostar a analitzar-lo. Segurament perquè ja el tenia interioritzat com a poc significatiu.

Després d'haver realitzat aquest exercici sobre l'aprenentatge i d'altres activitats en la formació com a assessora, vaig veure la necessitat de canviar el model docent en la formació inicial i també en la permanent, tot i que he de confessar que m'ha estat més fàcil en la inicial perquè en la

permanent no he pogut fer assessoraments a mitjà o llarg termini, com requereix el plantejament realista-reflexiu.

Pel meu recorregut professional a l'escola, tenia clar que la formació inicial havia de tenir una incidència directa en la pràctica. Així, els primers anys de docència en la formació inicial dedicava esforços a traduir la teoria del socioconstructivisme en l'aprenentatge inicial de la lectura en plantejaments pràctics per a l'aula, l'aprenentatge deductiu, de la teoria a la pràctica. Recordo que sobretot el primer curs que em vaig imbuir de teoria, presentava quadres, resums, i moltes explicacions, acompanyades d'exemples pràctics de l'escola i després les estudiants havien de programar activitats pràctiques (aprenentatge deductiu). En l'avaluació del curs em van dir els esquemes i la gran quantitat de transparències van ser útils. Aquesta observació de gran quantitat i esquemes fets per mi em va fer replantejar l'acció docent. Vaig comprovar que moltes mestres canviaven poc la pràctica: sobretot en el matís de la interacció docent, en la reacció davant dificultats o situacions complexes; recorrien a plantejaments molt més directius i instruccional.

Després vaig intentar reajustar estratègies. Vaig proposar moltes pràctiques concretes per experimentar a l'aula (anàlisi de situacions, partir de les activitats del pràcticum i de l'observació d'activitats d'aula), tant en l'assignatura de didàctica com en el pràcticum, i també en la formació permanent, l'aprenentatge per assaig-error i provar per provar propostes noves. La teoria la formulava en unes sessions que a vegades quedaven descontextualitzades de les pràctiques d'aula. En un primer moment a moltes estudiants i també a mestres els agradava aquest plantejament, però a mitjà termini les activitats no creixien o bé no generaven propostes noves. Aquest període va ser llarg, amb estratègies docents diverses, anàlisi de casos, observació guiada i participant, mètode de projectes, simulacions, preparació de materials, etc., que confegien l'aula de dinamisme, participació i entusiasme per part de les estudiants i meva.

Però quan vaig tenir l'oportunitat de conèixer els models de la pràctica reflexiva, a partir de la formació de formadors, em vaig autoanalitzar com a docent i vaig comprovar aquest pas per les perspectives d'ensenyament-aprenentatge (Esteve i Alsina, 2010). Vaig entrar de ple a la recerca de la tercera perspectiva més global i interactiva en la formació de mestres, la pràctica realista. A partir d'aquesta descoberta vaig planificar la docència des de la interacció constant, amb un

mateix, entre estudiants-docent, entre iguals, entre teoria i pràctica i la pràctica i la teoria que es va construint (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010); vaig entrar de ple en aquesta proposta formativa com a mestra, professora i formadora, acompanyada, amb actitud de exploració, reconstrucció per innovar i canviar el plantejament d'ensenyament-aprenentatge.

2.3.3 Contrast teòric. Incorporació del model d'aprenentatge reflexiu-realista

“Amb una paraula sota l'altra aguanta un tros de cel enlaire perquè el món no trontolli com un envelat assaltat per la tramuntana.

I amb un arri davant de tot, trontolla i avança.”

Enric Casasses⁶⁴

Queda clar, com diuen Esteve i Alsina (2010), que la competència professional requereix tot un procés de presa de decisions i un intercanvi constant d'informació, més enllà de saber i saber fer. El futur docent es forma si pot donar significat als continguts, per això és important la mediació a partir de pràctiques d'indagació que despertin la curiositat per a l'aprenentatge, que siguin propostes que permetin explorar i cercar en l'experiència pròpia i en la pràctica real, en un context concret, de manera que es vagin reformulant noves estructures de pensament sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest cas, en què el procés d'aprendre a llegir està molt arrelat i compartit, és important que sigui desgranat i que permeti crear noves xarxes conceptuals, estratègiques i pràctiques.

Per això en aquell moment vaig decidir organitzar el bloc de Didàctica de la Lectura a l'Educació Infantil dins l'assignatura Habilitats Lingüístiques a EI (de tercer de Mestre/a en EI) com un cicle reflexiu, considerant el model ALACT de Korthagen (2001),⁶⁵ el qual és un model de reflexió (fig. 7) que serveix per ajudar les estudiants a reconstruir el seu model didàctic a partir d'ampliar, modificar o enriquir les seves propostes pràctiques. Es tracta d'una alternança entre acció i reflexió.

⁶⁴ Casasses E. (1951). A: S. Abrams (ed.). Tenebra blanca. *Antologia del poema en prosa en la literatura catalana contemporània*. Barcelona: Proa.

⁶⁵ ALACT ('Action - Looking back - Awareness of essential aspects - Creating alternative methods of action'). Procés de reflexió basat en l'acció i la reflexió per canviar models.

Vaig intentar seguir tot el cicle (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010) que es mostra a la figura 5: l'acció pràctica o l'experiència, mirar enrere, prendre consciència i formular aspectes clau de la pròpia intervenció; fer recerca i preparar accions alternatives i comprovar o valorar l'eficàcia de la nova solució. El model ALACT (Korthagen, 2001) parteix de la mirada a la pràctica i les creences implícites, per transformar-la construint arguments i fonamentació teoria justificada i contextualitzada. No només es canvia la pràctica, també es redefineix el pensament teòric des del coneixement, a partir de la interacció amb altres subjectes.



Figura 7. Model ALACT de Korthagen. Procés de reflexió basat en l'acció i la reflexió per canviar models.

A l'aula i com a procés per dissenyar tant les seqüències micro, de sessions o subtemes, com per tot el bloc de Didàctica de la Lectura, em vaig centrar a trobar i identificar tres moments clau, seguint l'adaptació feta per Esteve i Carandell (2004): l'autoanàlisi en un procés d'introspecció sobre l'aprenentatge viscut de l'aprenentatge de la lectura; el contrast amb altres estudiants i

amb diferents referents teòrics i amb la professora, i la reconstrucció com el procés d'apropiació a partir de textos reflexions i de disseny de noves pràctiques. En la relació teoria-pràctica vaig trobar un fil per estirar, el coneixement pràctic, que permet al docent construir teoria sobre la seva pràctica (Ibarrola-García,2014). Vaig entendre que per construir el coneixement didàctic aquesta peça és vital per a l'engranatge cognitiu, i el cicle ALACT hi té un paper essencial.

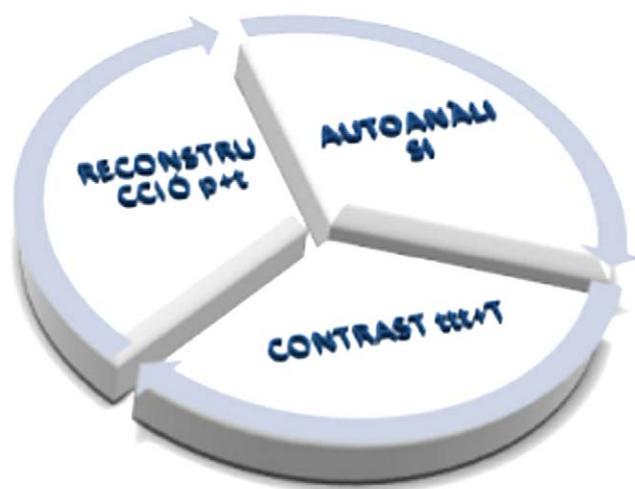


Figura 8. Cicle reflexiu dissenyat per Esteve i Carandell a partir del model ALACT. Font: Esteve i Carandell, 2007.

Per tant, vaig planificar les sessions amb diferents activitats i situacions d'ensenyament-aprenentatge a partir d'aquestes tres fases. L'autoanàlisi de les creences sobre la lectura a l'Educació Infantil i el perfil lector individual, i després unes activitats en grup per compartir el model i formular-se preguntes; ajuda també a definir prioritats formatives i plantejar procediments per encaminar l'aprenentatge. La fase de contrast, per una banda, posa en relleu els aprenentatges assolits fins al moment, tant de didàctica de la lectura com d'estratègies d'aprenentatge a partir de compartir i analitzar situacions i aspectes teòrics, i, per altra banda, aporta, per mitjà de la mediació del grup i de la persona experta en el tema, nous conceptes, nova teoria que s'enllaça a les teories elaborades mitjançant esquemes de coneixement, de resolució de casos concrets o d'anàlisi de pràctiques per ser millorades i enriquides. Aquesta fase representa un canvi important en el paper del professorat.

En aquest moment es plantegen dubtes, s'encaminen reflexions i s'ajuda a sistematitzar, però tothom (estudiants i professorat) aporta teoria, noves mirades i aprenentatges, i alhora també fan propostes noves de disseny d'activitats a partir de l'intercanvi i del coneixement compartit.

Per mi va significar un canvi important, el modelatge, com a professora de les propostes socioconstructivistes de l'ensenyament-aprenentatge. La docent agafa un paper de guia, de dinamitzadora, d'interrogadora i de referent teòric subtil però precís i adequat, i dona veu a les estudiants. Un repte que esdevé cada dia en cada situació i que representa un enriquiment personal, conceptual i professional, la reconstrucció, perquè també coconstrueix aprenentatges.

La tercera fase, la de reconstrucció, és la que ajuda a reorganitzar la teoria i la pràctica, i a avançar en l'adquisició de coneixement a partir de crear un coneixement continu de tot el cicle i desvetllar la necessitat de continuar aprenent. Aquest moment recull la manera com cada estudiant ha incorporat el procés didàctic de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura a partir de textos narratius-reflexius, i anàlisi de les pràctiques elaborades i, si és possible, portades a l'aula.

2.3.4 Contrast amb experiències i coneixements

*La sorra guarda
closques encantellades
i veus d'onatges.*

Anna Rispau⁶⁶

Aquesta perspectiva de l'aprenentatge realista es concreta en cinc principis formulats per Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010):

- > En primer lloc la interrogació, la qual s'estableix entre un mateix i els altres, tant companys com professorat, per la interacció que s'estableix entre els coneixements i tots els agents implicats. És la creació de la comunitat d'aprenentatge (Mercer, 2001) que guiarà tot el procés.
- > Un altre punt essencial de la formació realista és la reflexió sistemàtica, l'alternança entre acció-reflexió-teorització-acció. És l'ordre en la construcció de coneixement didàctic: acció o experiència; mirar cap enrere (cap a l'acció); prendre consciència per determinar els aspectes importants de la pròpia actuació; buscar i preparar comportaments alternatius per actuar, i comprovar-ne l'eficàcia en una nova situació.

⁶⁶ Rispau, A. (2012). *Ventall d'haikus*. Barcelona: Meteora.

Per als processos didàctics de la lectura a l'Educació Infantil aquest cicle aporta una mirada plural en metodologies i propostes inicials i un enfrontament en la pràctica d'aula a partir de l'anàlisi de situacions d'intervenció directa i de lectures o contrast de models diferents, per poder plantejar una nova proposta. En la formació inicial sovint s'acaba aquí, però pot estar oberta a l'actuació a partir del pràcticum o de la relació facultat-escola amb seminaris mestres-estudiants-professorat.

- > Cal tenir present que l'aprenentatge és un procés social, interactiu i mediatitzat per altres i pel context. D'aquí la importància de comparar coneixements i experiències, ordenar-les i estructurar-les per poder situar els aprenentatges. Les interaccions reflexives són clau per a l'aprenentatge de fer de mestra, perquè la tasca docent, a l'escola, és un repte de comunitat i s'avança quan les reflexions es construeixen col·lectivament. S'estructuren idees i se'n descobreixen altres a partir de compartir-les i retroalimentar-se. Per això, en la proposta de treball que vaig plantejar hi havia activitats en parelles, grups i grup gran perquè afavorissin la reestructuració del pensament didàctic. El contingut didàctic s'adquireix individualment i personalment, però s'aprèn amb la interacció amb els altres. També és el model del socioconstructivisme en l'aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil, els infants es fan lectors a mesura que llegeixen i parlen de lectura amb altres.
- > L'altre principi important és que l'aprenentatge es concreta en tres nivells: la representació, l'esquema i la teoria. Les experiències i les inquietuds didàctiques prèvies (Gestalt o representació), amb la interacció amb altres, amb experts, va fent connexions i recreant esquemes mentals de coneixement (esquema) fins a l'organització lògica dels conceptes establerts, sobre la pràctica didàctica i les bases teòriques (teoria). El nivell de representació es refereix al moment de les opinions, els sentiments i les impressions, provocats en situacions espontànies de resposta gairebé inconscient. El nivell d'esquema sorgeix de l'anàlisi de situacions o interrogació sobre la pràctica que serveix per analitzar i desenvolupar conceptes i principis de la mateixa pràctica. I el nivell de teoria ordena i estructura els coneixements subjectius a partir de relacions conceptuals que s'integren, a partir de la relació estructurada de conceptes i coneixement, a l'esquema individual, fonamentant una teoria coherent i cohesionada amb el coneixement individual. Aquest tipus d'aprenentatge fomenta la construcció autoregulada de la intervenció didàctica. Aquesta és una finalitat de la formació de mestres: que les estudiants tinguin arguments contrastats i fonamentats, en aquest cas de didàctica de la lectura, davant propostes que no compleixen les bases psicopedagògiques i curriculars del moment i puguin argumentar la presa de

decisions a l'aula, amb companys i amb la comunitat educativa.

- > El cinquè principi proposat el trobo essencial en el marc de la formació de mestres: la finalitat de l'aprenentatge realista és l'autonomia i la construcció autoregulada del desenvolupament professional. Les mestres hem de tenir la capacitat de reconstrucció constant del nostre perfil docent per adequar-nos als infants que tenim davant, al context i a les necessitats formatives pròpies del desenvolupament de la societat, amb esperit crític i valors ètics. Fomentar l'autoregulació dels aprenentatges hauria de ser una de les finalitats bàsiques de la formació de mestres (Sanmartí, Jorba i Ibañez, 2002). Tot i que el fet de combinar l'avaluació amb l'autoavaluació regulada és un dels aspectes que trobo més complexos de concretar amb pràctiques concretes.

Per poder materialitzar aquest procés vaig emprar instruments de representació i expressió concentrats en un portafolis reflexiu (Alsina i altres, 2011; Pérez, 2010; Villar i Font, 2007). La part inicial i final d'una de les propostes de portafolis de classe és motiu d'estudi en aquesta recerca.⁶⁷ El portafolis, com a eina d'aprenentatge, engloba les estratègies pedagògiques del professorat a partir de pautes, guies, interrogació dirigida i propostes d'activitats; estratègies com ara les propostes dels estudiants en representació, el seguiment, l'aportació autònoma o l'autoregulació (Carandell, Keim i Tigchelaar, 2010; Pérez, 2010).

Els temes i les sessions s'enllacen seguint el cicle reflexiu ALACT (Korthagen, 2001) i cadascuna també segueix el procés, des d'una òptica micro (sessió i contingut) fins a una perspectiva general del bloc de Didàctica de la Lectura. Es fonamenta en la interacció i el contrast amb un mateix, amb els referents teòrics, amb propostes pràctiques vigents de didàctica de la lectura i amb els altres, per coconstruir i reconstruir el coneixement didàctic del procés d'apropiació de la lectura a l'Educació Infantil. El cicle reflexiu integra i enriqueix l'itinerari de raonament pedagògic i la indagació reflexiva (Moral, 1997). Al procés de treball d'aquest bloc de Didàctica de la Lectura vaig intentar integrar tots aquests processos reflexius, fomentant la documentació, l'anàlisi, la discussió per a la reconstrucció de la pràctica des d'una mirada professional.

Destaco la importància de fer emergir experiències i creences a partir de processos introspectius

⁶⁷ Vegeu Annex 7.5. Mostra del portafolis reflexiu del curs 2010-2011.

basats en reflexió pràctica i reflexió-acció o bé acció-reflexió-acció (Pérez-Peitx i Fons, 2014; Domingo, 2010; Pujolà, 2010) per marcar el punt de partida de tot el procés i per fer adonar, al final, si s'han incorporat o no canvis significatius, sobretot en un aspecte de la didàctica de la llengua sobre el qual les mestres novelles tenen coneixements molt ben assentats i interioritzats però que sovint estan lluny de les propostes socioconstructivistes i alfabetitzadores del moment. Els processos metacognitius, d'autoanàlisi, de reflexió, conscienciació i de regulació de la pròpia activitat, es desenvolupen a mesura que una té oportunitat, li proporcionen eines i es mou en entorn que afavoreixen aquests processos (Palou i Fons, 2015; López-Franco, 2008).

Sovint algunes estudiants acaben un bloc de contingut amb les mateixes creences que a l'inici. Per això el discurs entre iguals i amb l'expert pot ajudar a encaixar aprenentatges (Cazden, 1991) mitjançant la cerca d'interaccions de tipus cara a cara (discurs catalitzador), de resoldre tasques amb rols complementaris, del discurs concret per retroalimentar aspectes complexos o poc clars o de la conversa exploratòria amb interrogació oberta o guiada per l'expert. Es tracta de crear dinàmiques interactives per a la resolució compartida de tasques o de situacions didàctiques, per provocar un joc d'equilibri i desequilibri com a grup i individualment.

2.3.5 Reflexió dialògica, la interrogació

*“Com colliríem
d'entre esbarzers les móres
sense punxar-nos?”*

Joana Raspall⁶⁸

Les propostes de reflexió, a més de combinar moments individuals en grup o en parelles, plantegen diferents estratègies cognitives, situacions didàctiques amb enfocaments diversos per provocar enfrontaments dialèctics i fomentar el pensament didàctic crític-reflexiu (Santisteban i Pagès, 2011). Es tracta de crear a classe un grup reflexiu, una comunitat de pràctica (Carandell i Esteve, 2010) i dialògica per fomentar processos d'autoregulació i autonomia (Esteve i Alsina, 2010; Esteve, 2009). La coparticipació i la conversa exploratòria a partir de propostes diferents

⁶⁸ Raspall, J. (2013). "Declinant". A: *Batec de paraules*. Vilanova i la Geltrú: El Cep i la Nansa.

(anàlisi de pràctiques, avaluació analògica, contrast d'articles, disseny d'una activitat, observació de produccions infantils, etc.) provoca l'intercanvi, combinant les diferents aportacions individuals en un constructe compartit (Esteve, 2015; Sanmartí, Jorba i Ibáñez, 2002).

A partir d'una dinàmica oberta i participativa, la persona experta dinamitza la sessió i ajuda a organitzar el coneixement compartit. S'entrecreuen els llenguatges per construir-ne un de nou (Esteve i Carandell, 2009). És una construcció conjunta perquè ensenyar i aprendre és un procés de comunicació social que comporta negociar significats i passar el control de l'aprenentatge a les estudiants (Jorba, Prat i Gómez, 1998). En el tema de l'aprenentatge inicial de la lectura sorgeixen molts interrogants i inquietuds a partir de pràctiques viscudes negativament o positivament en contrast amb diferents models que viuen avui a les escoles, que en molts casos no s'allunyen gaire dels mètodes viscuts però sí del plantejament socioconstructivista i alfabetitzador.

Ajudar a organitzar les seves informacions, els coneixements, els dubtes i els interrogants, sovint mediatitzats per vivències i emocions, és una tasca complexa. A vegades també és important fer una anàlisi de situacions didàctiques comunes, a partir de la descripció d'alguna observació d'aula que hagin fet, a partir d'una proposta que elles facin com activitat de lectura a l'Educació Infantil o com una anàlisi d'un cas per posar distància a la pròpia experiència.

En aquest cas, l'anàlisi de pràctiques professionals habituals ajuda a fer aflorar els aspectes bàsics de tema d'estudi (Davidov, 1988) i resulta més fàcil per dinamitzar el fet de compartir elements d'anàlisi per integrar i ajustar els neguits i la poca experiència de les estudiants que porta, o bé a dramatitzar alguns continguts o a deixar-ne d'altres de banda (Benejam, 2002).

Cal tenir present que darrere les evocacions de models de lectura hi ha el concepte de llengua, de què s'entén per llegir a l'Educació Infantil, els objectius curriculars o didàctics, l'experiència vital amb la lectura i la manera d'entendre com s'aprèn. Hi ha part de l'autoconcepte o creences individuals que són fruit del moment, del grup pedagògic-didàctic i social-cultural a les vivències emocionals que donen força individual (Esteban, Nadal i Vila, 2010). Trencar aquests esquemes per reconstruir coneixement didàctic és complex i requereix establir ponts cognitius a partir de les múltiples interaccions (Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal, en premsa). Això és possible des d'un diàleg transformador, que possibilita el canvi en les persones, en el context per superar el model

reproductiu, tan arrelat en la didàctica de la llengua, en general, i especialment en la lectura.

Aquest diàleg reflexiu i constructiu adquireix una visió instrumental perquè qüestiona els coneixements bàsics i imprescindibles però crea sentit perquè parteix dels interrogants generats pel grup i incideix en apropiacions individuals i de la comunitat d'aprenentatge generada (Esteve i Carandell, 2009; Auber, García i Racioneo, 2009; Prieto i Duque, 2009).

2.3.6 Procés d'interiorització

“Si un dia es passeja de nit per sota dels arbres, ja veurà que n’hi dirà de coses aquest jardí.”

Mercè Rodoreda⁶⁹

La formació rebuda sobre pràctica reflexiva em va fer anar entrant en el plantejament de l'aprenentatge realista i reflexiu a partir de la pràctica en formació com a assessora, amb atenció i guiatge,⁷⁰ i mentrestant vaig dissenyar el bloc de Didàctica de la Lectura amb les estudiants dins l'assignatura Habilitats Lingüístiques II, de tercer curs dels estudis del grau de Mestre/a en Educació Infantil de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG.

Per això vaig poder gaudir de l'intercanvi de la vivència del procés. Una de les finalitats del canvi de plantejament d'estratègia docent entre les mestres és la necessitat de viure processos. Entenc que persones que estan molt acostumades a aprendre des de propostes directives, classes expositives i avaluació o treball de síntesi final, quan van a l'escola, reproduïxen el mateix model; si no han viscut en primera persona un model participatiu, comunicatiu i interactiu o bé si no ho han interioritzat des de l'intercanvi i la reconstrucció, costa entrar de ple en dinàmiques centrades més en l'aprenent que en el contingut.

No vull qualificar aquests plantejaments teòrics com a tradicionals perquè em postulo que hi ha mètodes experimentats, teoritzats i implementats des de fa molts anys que avui formen part de la tradició metodològica de l'educació que són referents i fonaments del que avui plantegem, sense

⁶⁹ Rodoreda, M.(2000). *Jardí vora el mar*. Barcelona: Club editor.

⁷⁰ Vaig gaudir de la formació compartida amb altres formadores i formadors en competències a Infantil, Primària i Secundària, amb l'acompanyament i la tutorització de la Sra. Yolanda Sediles i dels Sr. Xavier Vilella.

els quals no tindríem arguments pedagògics i didàctics (Ferrer i Guàrdia, Dewey, Montessori, Freinet o Milani, els més significatius).

Per contra, hi ha programes, sobretot de lectura i escriptura, que avui es publiciten com a innovadors perquè són visuals o digitals, però parteixen de propostes que consideren l'alumnat repetidor i engolidor de procediments relacionats amb l'aprenentatge de la llengua escrita, no com a constructors de significats, que és la proposta que plantejo des del primer moment.

En el plantejament constructivista, amb perspectiva cognitiva (Carretero i Vilà-Suñer, 2010; Pérez Cabaní, 1997), els coneixements previs agafen consistència en tots els processos d'aprenentatge, que després es relacionen amb els adquirits en analitzar procés, el canvi i el progrés. Però en didàctica específica aquest progrés es plantejava de manera relativa o superficial. Calia anar més enllà. El model de pràctica reflexiva posa atenció a processos d'apropiació del coneixement des d'una mirada plural i holística.

La competència professional ha de promoure, més enllà de tècniques i continguts tancats, coneixements oberts, flexibles, contextualitzats i crítics i, sobretot, la consciència d'un aprenentatge continu. Aquest aspecte també va ser un dels reptes de la formació de mestres, fomentar aquesta actitud professional de recerca constant, d'esperit crític i creatiu davant el coneixement didàctic de la lectura perquè avui sabem que el coneixement és relatiu, situat i canviant, per tant és important fomentar mirades emprenedores, analítiques i transformadores.

Aquest aprenentatge situat es concreta en l'aprenent, sigui l'infant o la futura mestra, en un context d'interacció social, en el punt de mira de l'experiència en aprendre a llegir i en les pràctiques com a ensenyants d'aprendre a llegir, que es pot comprendre i reaprendre (Lave i Wenger, 1991). Per això esdevé important l'ajustament psicològic des de tots els camps de coneixement: el cognitiu, l'emocional, el motivacional i el situacional o adaptatiu, i el fet de propiciar eines que afavoreixin la consciència d'aprenentatge, la regulació, la reflexió, l'autoanàlisi i la metacognició (López-Franco, 2008). Els docents, els professionals en educació, som dinamitzadors d'aprenentatge però també models. La nostra relació docent amb les estudiants de mestres impacta i incideix en els valors en formació a partir de l'intercanvi educatiu i didàctic, i en la consciència d'un mateix per redirigir i entendre processos d'intervenció didàctica (Heydt i Sherman, 2005). És la dita popular: Practica

el que dius. Els plantejaments didàctics de cada sessió propicien la confrontació, que parteix de la introspecció i de les pràctiques escolars, i afavoreixen l'intercanvi i l'anàlisi polièdrica dels processos de desenvolupament de les habilitats lectores, de manera que obren el camí a optar, com a mestres, de processos semblants, viscuts des de la perspectiva socioconstructivista, reflexiva i integradora (Pallissera i Fullana, 2010; Pérez Gómez, 2010).

El canvi pot sorgir si l'estudiant pren consciència del seu model didàctic i de les actituds, per poder trencar les idees preconcebudes, desconstruir i promoure processos de coconstrucció i reconstrucció per assentar conceptes nous, oberts, flexibles i reguladors.

En aquest sentit, i sota el plantejament de la perspectiva socioconstructivista de l'aprenentatge, es fomenta l'aprenentatge autònom i autoregulat (Vigotsky, 1979), com també es vol que les futures mestres actuïn en la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil amb aquesta perspectiva reflexiva. La formació s'encamina a viure, experimentar i treballar directament amb propostes, materials i estratègies que facilitin la desconstrucció i la reconstrucció amb capacitat transformadora, des de l'aprenentatge realista i reflexiu (Esteve, 2013; Alsina i Esteve, 2010; Clarà i Mauri, 2010; Larrivee, 2010; Korthagen, 2001).

Durant la formació és important adquirir uns principis teòrics de didàctica de la lectura a l'Educació Infantil, però s'han de vehicular a partir de la connexió amb les experiències i coneixements sorgits de la introspecció. Per això la meua tasca va ser aportar coneixements a partir de textos, activitats pràctiques i exposicions amb un tractament i un guiatge propers que permetessin a les estudiants relacionar els temes teòrics amb les seves experiències, i construir i reconstruir el coneixement, el que Mercer (1997, 2001) anomena *construcció guiada de coneixement*.

En el procés d'aprenentatge de l'estil docent i en la decisió didàctica és important ser conscient dels coneixements implícits que representen un obstacle per avançar en la recerca d'un nou model, per això s'ha de visualitzar el procés de desconstrucció del grup però, sobretot el personal (Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal, en premsa). Aquest procés, que és vital per un canvi fonamentat i real, es genera a partir de la mediació de la pràctica a l'aula, des de la simulació, l'observació i la participació en situacions pràctiques reals, com també amb l'exploració de materials didàctics, l'anàlisi de situacions didàctiques i lectures d'experiències de vida, entre altres. Aquestes

situacions, contextualitzades, perquè depenen del grup i de les dinàmiques establertes, generen diverses interaccions que són els processos reals de mediació.

Aquest ha estat el model de mediació aplicat durant aquests anys al bloc de Didàctica de la Lectura a l'Educació Infantil. El fet de seguir la mateixa seqüència didàctica-reflexiva els quatre cursos acadèmics va generar estils, activitats, interaccions i debats diferents cada curs.

Per aconseguir aprenentatges significatius i reals, es té en compte la persona amb tota la seva globalitat. Una estudiant de mestra, com ja he dit abans, porta un bagatge molt important amb moltes experiències escolars, pràctiques diverses que han configurat un estil com a aprenent i també un coneixement teòric adquirit durant els primers anys de la facultat, amb una representació sobre el que és ensenyar i aprendre. És generalitzat que algunes alumnes manifesten que volen fer de mestres per “ensenyar als alumnes” o altres que trien Educació Infantil perquè “els agrada estar amb nens i nenes”. En algun moment, quan cal assumir actituds més professionals i coneixements didàctics, costa i requereix un procés de trencament d'esquemes i una reconstrucció fonamentada (Rivas, 2013). El model realista-reflexiu guia i orienta l'estudiant en formació cap a pràctiques d'indagació en el context professional a través de l'aprenentatge autoregulat, que és l'objectiu de la formació en Didàctica de la Llengua a l'EI.

En la formació en l'àmbit de l'educació hi ha estudis que aporten els beneficis i l'enriquiment que representa la implantació de l'aprenentatge realista-reflexiu, per ajudar a transferir el control i la consciència d'aprenentatge als estudiants de manera que puguin reconstruir els coneixements adquirits de manera independent, a partir d'una avaluació formadora, interactiva i real, amb models propers a la recerca com estil d'aprenentatge personal i professional (Mena, Sánchez i Tillema, 2011; Monereo, 2000).

Com a punts forts d'aquest model d'intervenció es destaca la col·laboració entre iguals, l'acompanyament constructiu del procés de reflexió individual i en grup, la pràctica en processos d'autoregulació que propicia el treball autònom, la incidència en la comprensió del propi estil d'aprenentatge i de les habilitats i les estratègies personals i, sobretot, la focalització de l'atenció en el procés —i no els resultats— per ajudar a comprendre la complexitat de fer de mestres a l'Educació Infantil, concretament d'afavorir les estratègies per al desenvolupament de la capacitat

lectora als infants. (Gelfuso i Dennis, 2014; Esteve, 2013; Fullana, Pallisera, Colomer, Fernández i Pérez, 2013; Alsina i Esteve, 2010; Perrenoud, 2004; Jorba, Gómez i Prat, 1998).

Un plantejament així implica un canvi en la manera d'ensenyar-aprendre-avaluar a la universitat: inclou la presa de consciència de coneixements, experiències i creences, que pot provocar conflictes emocionals, necessita temps i, per tant, focalitzar els continguts a tractar. He trobat estudiants que no volien parlar de l'escola, altres que tot el que elles havien viscut es podria reproduir a l'aula actual, i altres que des del primer dia han elaborat textos narratius-reflexius rics i amb molt matís. Passar de tasques directives i expositives a tasques compartides, interactives i reflexives és complicat i necessita temps i acoblament. Tots els agents necessitem incorporar pràctiques que incorporin la reflexió i la metacognició, en el cas de la didàctica de la lectura, la metalingüística, amb models d'interrogació i d'aprenentatge a partir de recerques –teòriques i pràctiques- per aconseguir modificar i reconstruir coneixements didàctics (Camps, 2006).

En la meua petita història acadèmica no sempre he trobat l'estratègia adequada per a cada moment i per a cada estudiant. La implementació de noves eines d'aprenentatge com el portafolis, els textos narratius, els diaris d'aula o les actes vives, els qüestionaris, l'anàlisi de pràctica, les pautes de reflexió i la documentació de processos, entre altres, requereixen una atenció centrada i constant, tant de les estudiants com del seguiment que en fa el docent.

En el seu moment vaig optar per un portafolis⁷¹ obert i dinàmic, elaborat de tipus diari o documentació de les sessions perquè l'escriptura és una forma d'autoregulació cognitiva i reflexiva, tant a escala individual com en grup (Paludàries i Serra, 2010) i interessant per recollir el procés realitzat en l'apropiació del pensament didàctic de la lectura a l'Educació Infantil des de l'aprenentatge realista-reflexiu, tot i que, a partir de les interaccions, en altres cursos he optat per compaginar-ho amb altres fórmules comunicatives-reflexives.

Del que sí que m'he apropiat és de l'ús de situacions que fomentin processos d'autoregulació i confrontació per aconseguir la desconstrucció, la coconstrucció i la reconstrucció de coneixement, amb capacitat per transformar el model didàctic, sigui quina sigui l'estratègia didàctica. Per trobar

⁷¹ Vegeu l'Annex 7.5: Guia de portafolis reflexiu

alternatives noves i argumentades en el perfil de didàctica de la lectura a l'Educació Infantil és important aquesta presa de consciència dels coneixements implícits per desgranar-los i ressituar-los. (Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal, en premsa).

Es genera una boira de coneixements que s'ha de tornar a desgranar i situar i s'han d'establir xarxes a partir de la coconstrucció, entesa com un procés social i interactiu que, amb la mediació d'experts, tant de referents teòrics com del docent, i la bastida col·lectiva, interpreta, refà i edifica l'aprenentatge professional (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010). Però aquest procés no és complet si no hi ha una reconstrucció personal que implica la capacitat de transformar tant el coneixement implícit personal com el reelaborat en capacitat de transformació pràctica fonamentada; és la reconstrucció reflexiva de coneixement a partir de l'aplicació pràctica (Loughran, 2002; Bell i Gilbert 1996).

2.3.7 Apropiació del pensament didàctic

*“Passen paraules com núvols
pel cel blau del pensament.”*

Narcís Comadira⁷²

El procés d'apropiació del coneixement didàctic implica una formació en l'acció per a la intervenció directa a l'aula. Per això els principis d'investigació-acció aporten la visió d'aprenentatge com a recerca i la recerca com a formació, que es recullen, integren i enllacen en l'aprenentatge realista-reflexiu. Té en compte l'acció didàctica, el coneixement disciplinari, la reflexió personal i la compartida, així com la mediació per mitjà del llenguatge per, amb el contrast teòric constant, construir el saber per a la pràctica, per tant per a l'acció, fonamentada i argumentada (Blández, 2000).

Per mi, que procedeix de la pràctica i que he intentat i intento canviar i enriquir-la, tant des de la formació inicial com permanent, aquesta mirada des de la pràctica per tornar a la pràctica és un repte i és la finalitat de la formació de mestres. No va ser difícil incorporar experiències pràctiques, de fet ho intentava, però com a model, no com a reflexió. Per això vaig integrar, a la docència,

⁷² Comadira, N. (2001). “El poema”. A: *L'art de la fuga*. Barcelona: Edicions 62-Empúries.

pràctiques gestionades com simulacions, observació de seqüències, observació participant i anàlisi de les pròpies intervencions docents a partir de metodologies clíniques (Rickenmann, 2006) i de l'acció didàctica (Sensevy, 2007), a més del pràcticum com a espai d'observació participant.

Un altre element fort del procés és el contrast amb els referents teòrics i experiencials, com ara lectures d'històries de vida, l'anàlisi de materials o seqüències didàctiques preparades per a la lectura a l'Educació Infantil, la presentació de visions d'autors reconeguts o l'exposició de temes concrets que actuen com a mediadors del procés (Moore-Russo i Wilsey, 2014). Aquestes situacions d'aprenentatge provoquen múltiples interaccions, les quals a partir d'un procés dialògic (Ametller i Alsina, 2017; Esteve, 2013), creen bastides per a l'apropiació del pensament didàctic. Aquestes interaccions són diverses: amb un mateix, entre iguals i amb els referents teòrics o nous coneixements.

Aquest aprenentatge didàctic perquè realment sigui significatiu i rellevant ha de combinar el pla interpsicològic, amb els altres, i el pla intrapsicològic, amb un mateix. És aquest joc i flux d'anada i tornada que permet la coconstrucció i reconstrucció del pensament didàctic, que en la formació inicial passa per un aprenentatge assistit per l'expert i per relacions amb l'escola, amb infants i mestres, i amb altres companyes i amb experts, tant propers com recuperats a partir de lectures teòriques.

2.3.8 Les interaccions

“Si n’eren tres cosines
–cosines germanes–,
Amigues i veïnes
d’anar a collir avellanes.”

Carles Fages de Climent⁷³

Tot i que l'encadenament de les interaccions en la seqüència didàctica de classe conté gran part

⁷³ Carles Fages de Climent (2003). Salvador Dalí (il·lustrador) *Les bruixes de Llers*. Barcelona: Quaderns Crema.

d'intercanvi dialògic oral (que seria interessant d'estudiar per aprofundir en els matisos de la mediació i el valor real de les pràctiques dialògiques en l'aprenentatge realista-reflexiu), moltes parts dels processos seguits s'han de negociar i pactar des del text escrit, perquè faciliten la introspecció i permeten un seguiment per a l'avaluació. Analitzar i estudiar aquests textos ajuda a detectar el que passa (el camp de reflexió), el punt de vista dels participants (tenor) i el paper que té el llenguatge (funció) (Wells, 2003).

En el marc de l'anàlisi de textos escrits fet per Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal (en premsa, 2017) es consideren diferents tipus d'interaccions que ajuden en el procés d'apropiació del perfil didàctic, que es concreten en sis tipus d'interaccions:



Figura 9. Diferents models d'interaccions com a eines de mediació. Quadre reelaborat amb el grup de recerca GREIC (Grup de Recerca Educació, Infància i Connexions), el 2017 (Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal, en premsa).

Per un costat esdevenen quatre interaccions que podríem anomenar personals, perquè es creen i recreen a partir de l'intercanvi amb altres: una és la interacció amb un mateix, que és la peça clau de l'aprenentatge realista reflexiu perquè l'objectiu és canviar esquemes de coneixement didàctic, des de la introspecció fins a la reconstrucció, per poder transformar el perfil docent. Aquesta interacció és constant, però cal que s'expressi i es faci evident en marques i representacions essencials, abans, durant i després de la seqüència didàctica. Representa el procés real

d'aprenentatge que es pot regular i avaluar a partir del seguiment i la conscienciació personal.

La interacció amb experts, a la formació inicial és vital que tingui dues perspectives: la primera és la interrogació, guiatge i acompanyament del docent que a partir de les propostes d'activitats, de qüestionaris i d'interrogació guiada planteja dubtes, situacions o casos per analitzar i resoldre, però també ordena i situa els punts del pensament didàctic, epistemològic. I la segona és el coneixement individual que es genera des de la lectura. Lectures proposades, encomandes o fetes directament que formen part del constructor cultural, pedagògic, epistemològic i didàctic. Ambdues mirades teòriques enriqueixen, canvien, reformen les xarxes de coneixement compartit amb el grup i integrat individualment. Aquest coneixement cultural esdevé fonament per a la reconstrucció i la transformació del coneixement didàctic i per tant, és base per elaborar i dissenyar pràctiques diferents, argumentades i amb capacitat de canvi, tant de la pràctica com del pensament com a mestres.

“L'escola és un edifici fàcil de reconèixer malgrat la seva diversitat. La cultura, no: per no ser no és ni tan solament un objecte que puguem posseir o no, ni un llistat de costums, tradicions o gustos. [...] Cultura és el coneixement, la capacitat, l'actitud de què disposa tota persona humana per anar per la vida. Per això ningú pertany a una cultura, sinó que és la cultura qui pertany a les persones, que la poden fer servir recrear de la manera que creguin oportuna al llarg de la seva vida, i és precisament aquest ús el que les farà semblants a altres persones i el que les diferenciarà d'altres.”

Text d'autoria 16. Xavier Besalú, 2016

Un altre tipus d'interacció personal són les interaccions amb les persones menys expertes, que aporten un alt component conceptual en el coneixement didàctic perquè representen la interacció amb infants en les propostes pràctiques i la interacció entre iguals quan hi ha discrepància. La capacitat d'observació i documentació de converses d'aquests intercanvis és un moment d'aprenentatge molt interessant i rellevant. En aquest sentit vaig incorporar⁷⁴ l'anàlisi de pràctiques d'aula a partir de gravacions. Per això és important facilitar experiències, eines i indicadors per a l'anàlisi de les pròpies intervencions a partir de l'autoconfrontació creuada (Masgrau i Falgàs,

⁷⁴ En el grau de MEI el bloc de Didàctica de la Lectura a l'Educació Infantil que estic analitzant ara forma part del mòdul Aprenentatge de Llengües i Lectoescriptura-2, que comparteixo amb la Dra. Masgrau., L'herm dissenyat des de la visió reflexiva, creativa i transformadora del contingut didàctic.

2013; Rickenmann, 2011) individual i en grup. També es pot considerar interessant, com a grup de menys experts, el dels companys als quals els costa entrar en el tema, però que amb interrogació el grup els ajuda a avançar a partir de preguntes-respostes que afavoreixen la creació de vincles cognitius significatius.

Queda provada la relació entre la creació de veritables comunitats de pràctica (Esteve i Carandell, 2009) i el sentiment de comunitat professional d'aprenentatge, que reforcen i provoquen conflictes cognitius i pràctica a partir de la confrontació entre iguals. Aquest és un tercer tipus d'interacció personal. Per això en la formació inicial de mestres és important crear i consentir, *mimar*, petits grups de treball que siguin rics en interaccions i facilitin la dinàmica, així com les posades en comú i el guiatge de la persona experta.

I finalment la consciència de l'aprenentatge social em sembla especialment significativa per a les mestres a l'Educació Infantil i Primària, per fer conscients les futures educadores de la importància del grup en la creació de coneixement individual i com a valor educatiu fonamental per a la transformació de coneixement. Les interaccions diverses que genera un grup aporta, modela, orienta, enriqueix i transforma el procés individual d'aprenentatge a totes les edats.

Com a mestres, la construcció tant de comunitats de pràctiques dins la classe amb els infants com la comunitat professional o extraprofessional, i també podem considerar la pertinença al grup de diferents membres de la comunitat educativa, és un component essencial per a l'adequació i la millora constant de la intervenció didàctica i pedagògica.

És el bucle interactiu reiteratiu, jo-altres-teoria-context, que condiciona aquest estil d'aprenentatge rellevant, significatiu i professionalitzador, però en l'apropiació del pensament didàctic es fa necessària una mediació en tots els processos que generen les interaccions. La mediació didàctica és una peça clau en aquest procés reflexiu interactiu.

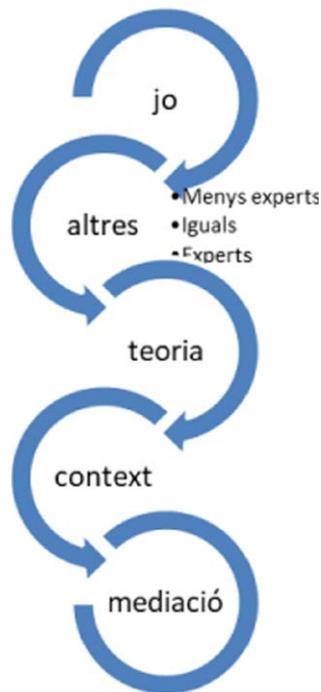


Figura 10. Bucle interactiu de les interaccions per un aprenentatge realista-reflexiu en didàctica específica. Elaboració pròpia a partir de la reconstrucció personal de les relacions en l'aprenentatge reflexiu.

L'apropiació del coneixement didàctic i pedagògic es basa en una espiral contínua d'aprenentatge, assaig i avaluació. Es tracta de les microrecerques contextualitzades, del fet de partir de problemes concrets, localitzats i reals, que —en compartir les reflexions, per tenir suport i valoració crítica— esdevenen punts d'ancoratge per l'aprenentatge didàctic. Per això cal la construcció de comunitats d'aprenentatge (Liebermann i Wood, 2003).

La simulació de situacions o les pràctiques en grup acompanyades, entre altres activitats col·laboratives, generen, de manera creativa i intuïtiva, interaccions diverses que situen l'estudiant en una actitud activa, interpretativa i oberta a l'adquisició conjunta de coneixement (Benejam, 2002; Batllori i Casas, 2000). Ajuda a prendre consciència de la situació i a reflexionar sobre tot el context, fins i tot d'una mateixa com a docent.

A l'aula, durant aquests anys, he intentat crear una comunitat de pràctica i formació, aprofitant agrupaments mitjans, de 40 estudiants. Es tracta de reproduir models professionals propis de la pràctica, subjecta a circumstàncies, a canvis de models i paradigmes teòrics, a les necessitats dels infants i de l'entorn social i comunicatiu. Aprofundir i entendre els canvis en didàctica i en intervenció educativa requereix capacitat d'adaptació i adequació, que es construeix a partir de les converses d'experiència grupal (Martínez i altres, 2016) i amb interaccions que ajuden a entendre la realitat i reconstruir models didàctics fonamentats. El pràcticum, viscut des de la participació

activa, amb situacions i instruments que guien i pauten la reflexió de temes complexos, com pot ser el desenvolupament de la lectura a EI, afavoreixen el procés d'apropiació del model didàctic (Molina, Iranzo, López i Molina, 2008).

2.3.9 Consciència del canvi de model

*Les deformacions conjunturals
que filen rere els dubtes que plantejo
són tres, com a objectius i com a pals
de paller: CONFORT,
CONSOL,
CONSCIÈNCIA*

Josep Pedrals⁷⁵

L'objectiu de la formació és que les estudiants avancin en la construcció d'una teoria de didàctica de la lectura a l'Educació Infantil fonamentada per poder prendre decisions i poder argumentar la tria de propostes didàctiques, per això és molt important la formació en acció però viscuda i reflexiva. L'aprenentatge realista-reflexiu aporta aquest aspecte. Per això, és fonamental el contrast constant i el seguiment del procés d'interiorització: com es trenquen o refermen esquemes de pensament?; com es desenvolupa aquest pensament didàctic a partir de la mediació?

Les situacions didàctiques gestionades des de la mediació faciliten aquest procés d'apropiació. En la meua experiència, tot i que hi va haver molts moments de canvi i engranatge per reconstruir el model didàctic, dues situacions van emmarcar l'apropiació del model de pràctica realista-reflexiva:

- > L'experiència formativa en pràctica reflexiva per a la formació en competències. Es tracta de viure el procés com a alumna, que incorpora el model didàctic i és subjecte implicat en aquest plantejament. El contacte amb persones expertes a diferent escala, més teòrica o més pràctica, ajuda a reconstruir el model.
- > La recerca aplicada a la pròpia activitat. Tant la recerca sobre els processos que fan

⁷⁵ Pedrals, J. (2005). A: *Qui no mereix una pallissa!*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres.

les estudiants de MEI en la intervenció durant pràctiques d'aula en temes de llengua⁷⁶ com la recerca sobre els processos de pràctica reflexiva,⁷⁷ a partir de diaris i valoracions m'han portat a determinar la importància dels processos de mirada interna a la pràctica i a l'estil docent, de contrast amb altres i la teoria, i a la reformulació de noves propostes fonamentades.

Aquests dos aspectes s'enllacen per dissenyar una formació que impliqui una apropiació del pensament didàctic fonamentada. Es fa necessària la capacitat d'anàlisi davant situacions diverses, tant les vivències com a aprenents com les de docents, davant contextos didàctics reals (Malpica, 2013), alhora que es viu el procés es reflexiona sobre el moment del cicle reflexiu i sobre quin és el punt d'incorporació dels continguts (Moore-Russo i Wilsey, 2014). Aquesta fase és clau.

Si volem que les estudiants se submergeixin en un plantejament didàctic reflexiu és important que el visquin, que les classes en què tractem el tema de didàctica de la lectura siguin sessions que permetin l'autoregulació dels aprenentatges. Recullo la veu de les estudiants⁷⁸ que s'adonen que han viscut el procés reflexiu sense parlar-ne explícitament, ja que destaquen el moment de posar en evidència interrogants i dubtes i fer un esquema de coneixements i interrogants compartits per encetar el tema. També assenyalen el fet de posar-se com a aprenents en una activitat de lectura que no havien fet i que es pot fer a l'aula (Annex 7.3), i el fet de conèixer nous models teòrics per fer entrar i ser conscients del lligam conceptual i emocional per poder fonamentar una proposta didàctica.

“Per mi el paper de l'educador és important; com s'ha fet a classe, que la professora ens tenia en compte a l'hora de fer propostes i activitats. Partíem del que pensàvem i dels interrogants del grup, que posàvem en comú per fer l'esquema de la sessió o del tema.” (E.1)

“El fet d'anar pel carrer a buscar cartells i propostes de lectura m'ha ajudat a

⁷⁶ Treballs realitzats amb la Dra. Mariona Masgrau i en Literatura també amb la Sra. Karoline Kude.

⁷⁷ Grup de Recerca GREIC, dirigit pel Dr. Àngel Alsina amb la participació de la Dra. Roser Batllori, la Sra. Isabel Vidal i la Sra. Roser Güell.

⁷⁸ Respostes a un qüestionari passat a final del bloc de Lectura sobre el procés d'interiorització del model didàctic de la lectura. Vegeu l'Annex 7.3.

mirar l'activitat com a alumna i com a mestra." (E.2)

"El procés de reflexió m'ha influït a l'hora de consolidar el meu model perquè m'ha permès veure els mètodes de lectura amb què simpatitzo i ser-ne conscient amb arguments." (E.3)

"L'activitat que es va plantejar de veure com vaig aprendre a llegir jo i com m'agradaria que ho haguessin fet em va ajudar a situar-me en el context d'ensenyar a aprendre." (E.4)

Doc. de participant 2. Vivència del procés del reflexiu

El paper de la teoria, tant de la persona formadora, que gestiona i organitza el coneixement compartit, com de la teoria a partir de lectures com el contrast amb altres persones expertes, des de la teoria o des de l'expertesa pràctica, també orienta aquest procés d'apropiació.

"La lectura d'articles sobre metodologies, conèixer els punts de vista dels autors i contrastar-los, i veure les activitats més significatives de cada un, m'ha fet tenir una idea de com enfocar la lectura a l'Educació Infantil." (E.5)

"Les xerrades amb persones expertes en mètodes diferents m'ha estat molt útil per entendre el perquè de les diferents activitats de lectura." (E.6)

"M'ha anat bé llegir els articles i posar-los en comú, i acabar amb una explicació per resoldre dubtes i arribar a acords compartits sobre com tractar la lectura des d'una perspectiva alfabetitzadora." (E.7)

Doc. de participant 3. Paper de la teoria

(Annex 7.3)

La pràctica esdevé objectiu essencial d'anàlisi si es vol construir un corpus teòric de didàctica específica, en aquest cas de la lectura a l'Educació Infantil. Tant la pràctica a l'aula —sigui des del pràcticum o bé amb propostes que impliquin una intervenció directa i observada i generin una autoconfrontació i una reflexió com a mestres— com també la pràctica simulada, o l'anàlisi de materials didàctics, són estratègies mediadores dels processos d'aprenentatge de la didàctica de

la llengua, també ho corroboren algunes estudiants (Annex 7.3).

“L’observació de diferents models de casos pràctics quan hem exposat a classe les activitats que vam fer a l’escola m’ha ajudat a entendre el procés de lectura compartida i estructurada a l’Educació Infantil.” (E.8)

“Una activitat que he viscut a l’aula i que m’ha ajudat a entendre la didàctica de la lectura a l’Educació Infantil ha estat el conte que se’ns ha explicat cada dia.” (E.9)

«Les visites a escoles per dur a terme les activitats i conèixer abans l’entorn i la manera de treballar m’ha ajudat a entendre la importància del moment en què es troben els infants en lectura.» (E.10)

“Veure materials i exemples pràctics de diferents escoles de com presenten activitats de lectura a partir del menú, per exemple, i com unes poden ser més significatives que altres en funció del paper de la mestra i de l’activitat que es demana a l’alumnat, m’ha ajudat a entendre el meu paper com a mediadora.”(E.11)

Doc. de participant 4. Anàlisi de materials didàctics

L’ús de gravacions per analitzar les interaccions rellevants i els processos d’intercanvi didàctic faciliten la identificació bones pràctiques i permeten desgranar moments de conflictivitat per situar els procediments d’intervenció i apropiar-se de models argumentats i situats en la pràctica real. Per això és important l’anàlisi de pràctiques reals per poder desgranar elements i detectar els diferents elements de la interacció didàctica per evidenciar els principis i els models interioritzats. El paper del docent en didàctica de la lectura amb un enfocament socioconstructivista i alfabetitzador és complex; en la interacció amb l’infant i la lectura es produeixen molts gestos petits, propostes i accions concretes que és interessant conèixer i detectar per avançar i reformular (Dolz, 2011). Apropar les estudiants a metodologies d’observació i d’anàlisi de gestos, d’autoobservació i d’avaluació compartida, facilitaran la mirada didàctica i intradidàctica i la possibilitat de reconstrucció del model.

Aquestes situacions d'experiència formativa es viuen en un context d'interaccions plurals i diverses que són processos mediadors, és un joc dialògic i interactiu entre el pla interpsicològic i l'intrapsicològic (Esteve, 2013). És el diàleg-mediador constant que es provoca en el context escolar, amb la gestió de la vinculació amb els altres a partir del llenguatge (Wells, 2001), el qual permet l'evolució del coneixement implícit en coneixement professional. En acabar el cicle reflexiu,⁷⁹ les estudiants expliciten el procés seguit i com se situen respecte al plantejament inicial (Annex 7.3). El canvi de paradigma sembla possible quan descriuen o expliciten el canvi entre l'abans i l'ara:

“L’entenia com un procés mecànic i memorístic, tal com jo l’havia viscut. En aquest moment l’entenc com un procés natural que té l’infant que parteix de la seva motivació i interès. Penso que és important propiciar la lectura de manera quotidiana i comunicativa.” (E.18)

“Entenia que la lectura entrava per la pràctica i la repetició amb l’abecedari i els llibres típics de síl·labes i paraules. Ara entenc que primer cal conscienciar els alumnes de la importància de la lectura i agafar el gust per llegir. I ensenyar a partir de diferents pràctiques interessants per als infants.” (E.19)

Doc. de participant 5. Canvis de paradigma teoria-pràctica

He intentat incardinar la pràctica reflexiva i l’aprenentatge reflexiu (Domingo, 2014), com a mestra a l’escola infantil, com a docent en la formació de mestres i en el procés personal de reconstrucció constant del meu aprenentatge com a docent i en la transformació de coneixement en educació.

La consciència de canvi es genera a partir de totes les interaccions i la mediació però es referma i s’exemplifica quan s’embolcalla de l’esperit de reformulació constant a partir de l’actitud de recerca. És un procés d’investigació de l’aprenentatge didàctic personal, que posa en consideració i reconsidera els processos a partir de la preparació i l’avaluació constructiva. En aquest sentit s’afegeix aquesta nova peça a l’engranatge de l’aprenentatge didàctic, la recerca de la pròpia activitat docent. I una recerca des de la reconsideració individual, què és útil per a tots i cadascun

⁷⁹ Al final del bloc de Lectura treballat des de processos reflexius, es passa un qüestionari amb preguntes. Entre altres: “Com entenes el procés d’aprenentatge de la lectura a El i com l’entens ara?” Vegeu l’Annex 7.3, algunes valoracions.

dels infants que aprenen a llegir, com la consideració més social, del grup, del centre en funció del context i de les necessitats canviants de la societat i, sobretot, com l'actitud professional i professionalitzada.

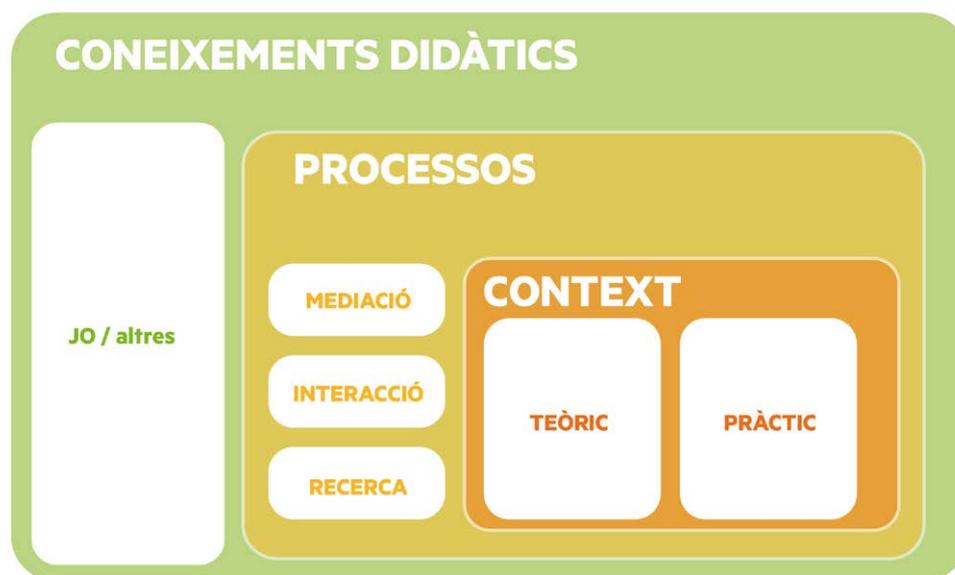


Figura 11. Esquema dels aspectes bàsics que intervenen en un aprenentatge realista-reflexiu en didàctica específica.
Figura d'elaboració pròpia.

2.3.10 La transformació

“El poble creia altra volta
i ningú no va saber
què tenia aquella rosa,
una rosa de paper.”

Vicent Andrés i Estellés⁸⁰

⁸⁰ Estellés, V. A. (1978) “Cançó de la rosa de paper”. A: *Taula parada. Antologia poètica*. València: Bromera.

El procés de canvi de model didàctic o de fonamentació didàctica en el model esdevé la clau de la formació de mestres. Aquesta transformació es fonamenta en tres estadis, segons Korthagen (2001): el nivell de Gestalt, que és el coneixement intuïtiu i conscient, basat en la pròpia experiència; el segon nivell és el de l'esquema, que permet ordenar i estructurar el pensament intuïtiu per avançar de manera progressiva cap a la conceptualització, i el tercer nivell és el de la incorporació de la teoria elaborada que permet el canvi, la reconstrucció del coneixement pràctic fonamentat. Aquest és el moment clau perquè es basa a establir connexions reals i significatives entre la pràctica i la teoria (Nussbaum, 2017), on el llenguatge oral actua com a instrument per generar i contrastar idees, i el discurs escrit aporta un pas més en la conceptualització del pensament (Olson, 1998).

Per això, en acabar el bloc de Lectura plantejat com a cicle reflexiu es proposa que les estudiants facin una reflexió personal fonamentada sobre la construcció de la intervenció de la lectura a l'Educació Infantil. L'entenc com un procés formatiu d'autoregulació que permet a l'estudiant ser conscient del procés formatiu, de la seva trajectòria i de les possibles fites. Aquesta és la tasca final del portafolis individual emprat com a eina de formació seguint la proposta d'Esteve (2011), amb què l'estudiant mostra el procés seguit des de la interiorització inicial fins a la redacció dels coneixements didàctics adquirits en forma de text argumentatiu, decàleg justificat o projecte didàctic contextualitzat.

En la meua experiència docent, aquesta tesi representa aquest text de reflexió sobre la intervenció com a formadora de didàctica de la lectura a mestres d'Educació Infantil. Però la transformació no es materialitza en el text: requereix acció de nou, projectar la intervenció didàctica, observar-la amb mirada crítica i avaluar-la de nou per avançar en el cicle formatiu. Donar estratègies de recerca en acció, de pràctica reflexiva, és un dels reptes de la formació inicial per formar mestres capaces de generar canvis constructius, fonamentats i contextualitzats (Piqué, Comas i Lorenzo, 2010).

En el procés reflexiu personal de canvi de model de didàctica de la lectura i d'apropiació del plantejament socioconstructivista i alfabetitzador del desenvolupament de la lectura a l'Educació Infantil, he posat èmfasi en el valor de la pràctica que ha estat sotmesa constantment a processos

de contrast amb altres, i amb els referents teòrics per elaborar noves propostes, també en la intervenció en la formació de mestres. He intentat buscar, en la formació inicial, una relació constant, d'anada i tornada reflexiva entre teoria i pràctica des de la interacció i la intervenció (Rozada, 2006) i que les futures mestres siguin conscients de la relació entre les seves experiències en lectura i els seus coneixements que es van reconstruint (Merieu, 2007).

Es fa necessària una pràctica que surti de les parets de l'aula per sotmetre-la a l'anàlisi crítica i valorativa, a revisió, que serveixi per donar significat a nous coneixements a partir de la interrogació compartida i l'autoqüestionament (Liebermann i Wood, 2003). Quan aquests processos són més interioritzats i han estat contrastats, s'accepta més fàcilment que la interacció didàctica no és un fet, sinó un procés incert, inacabat, millorable, contextualitzat, flexible i interpretable.

En aquest moment les mestres i les futures mestres esdevenen més proactives i trenquen barreres per indagar propostes i estils d'intervenció. En didàctica de la lectura a l'Educació Infantil es decanten per processos més oberts si han viscut la posada en pràctica i l'han analitzada de manera reflexiva. Aquesta és la veritable via de transformació i apoderament de la teoria didàctica pràctica i situada, per tant la professionalitzadora. Després d'haver realitzat el bloc de Didàctica de la Lectura (bastat en la pràctica reflexiva i l'aprenentatge servei, algunes estudiants del curs 2016-17 contestaven al nostre interrogant: "Quins processos, activitats o situacions t'han ajudat a consolidar o a incorporar estratègies de didàctica de la lectura a l'EI?" (Annex 3):

"Preparar en grup i realitzar la lectura dialògica a una classe d'Educació Infantil m'ha ajudat a veure que es pot estirar en funció del grup d'alumnes i plantejar una lectura comprensiva a aquestes edats." (E.14)

"Escoltar persones expertes en metodologies diferents i fer activitats de lectura dialògica a l'escola m'ha ajudat a entendre la importància d'activitats de comprensió lectora a l'Educació Infantil." (E.15)

"L'observació directa d'activitats de lectura a l'aula i l'anàlisi de materials són els processos que m'han ajudat a entendre què és llegir a l'Educació Infantil." (E.16)

"El procés de reflexió de la meva experiència, d'activitats d'aula, la preparació de la lectura dialògica i comparar diferents mètodes m'ha influït i m'ha portat a incorporar aspectes nous a la metodologia de la lectura a l'Educació Infantil." (E.17)

Doc. de participant 6. Situacions que afavoreixen la incorporació didàctica

En els diferents moments del cicle reflexiu hi falta, en la formació inicial, l'experiència pràctica, que sí que es troba en la formació permanent del professorat, més enllà del joc de rol i l'observació participativa. Per les futures mestres, buscar estratègies d'aula que la considerin ha estat i és un dels reptes de la formació inicial. La incorporació de mètodes i plantejaments de recerca-acció en els processos de cicle reflexiu ajuda a desgranar i a mirar la pràctica d'aula, per això és important dotar les estudiants d'instruments d'anàlisi per a la investigació.

En aquest sentit, es combina la planificació i el desenvolupament d'activitats pautades amb procediments d'anàlisi d'experiències pràctiques i amb metodologies clíniques per reflexionar sobre la intervenció i fonamentar el coneixement didàctic des de la pràctica per a reconstruir el pensament pràctic-didàctic. Es tracta d'integrar estratègies docents variades, actives i dialògiques, amb eines i instruments que propicien la interacció reflexiva i l'apropiació de la teoria de la pràctica (Domingo i Gómez, 2013). Proposo estratègies de modelatge, situacions reals o pautes de discussió per contrastar amb les pròpies experiències i, reformular a partir del contrast reflexiu (Alsina i Esteve, 2010). Plantejo procediments d'anàlisi de la pràctica com la teoria de l'acció didàctica conjunta, que ajuda a estructurar les matrius d'interacció que els subjectes fan servir com a referents per interpretar la situació i per actuar (Rickenmann, 2001; Sensevy, 2007). Les metodologies clíniques per a l'autoanàlisi de la intervenció (Rickenmann, 2006) afavoreixen l'autoregulació i l'apoderament de la complexitat de la comunicació didàctica.

També és important tenir en compte nous paradigmes socioculturals que proposen una mirada crítica als enfocaments de recerca, ja que consideren els elements contextuais com a condicionants tant dels subjectes –alumnes-mestres o estudiants-professorat–, com del modelatge i l'intercanvi entre ells (Radford-Hernández, 2012). En aquest sentit, valoro i incorporo el factor de l'entorn social i cultural en els mètodes de recerca-acció, en l'aprenentatge realista-reflexiu i l'aprenentatge-servei perquè hi hagi una anàlisi precisa de la pràctica, que es confronti amb els referents teòrics amb la finalitat que l'acció didàctica sigui realment transformadora (Masgrau i Falgàs, 2013).

És aquesta interrogació constant de la pràctica per la pràctica que demana la formació realista de les futures mestres d'Educació Infantil (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010), que incideixi en la necessitat de reformular constantment l'actuació professional per adequar-la al context,

als infants i als estudis recents. La pràctica es millora i perfecciona en pensar i repensar-la i és reflexionant sobre la pròpia pràctica que es pot reconèixer la teoria implícita del docent, com proposa Freire (2005),⁸¹ l'anàlisi i l'avaluació de la pràctica forneix i estructura la teoria. Però això no esdevé de la tasca solitària del docent, es desenvolupa en un context social, en una comunitat d'aprenentatge real, amb els aprenents i amb altres professionals. Acció i reflexió al servei de la pràctica compromesa socialment i professional.

“Es diu comerciant aquell que cerca d'aconterar els gustos dels clients. Es diu mestre aquell que cerca contradir i canviar els gustos dels clients”. [...]

La filosofia interessava si era capaç d'omplir tota una vida. Calia “prendre decisions” davant els problemes dels homes. No interessava, en canvi, anar especulant amb les posicions dels altres, sense atrevir-se a prendre partit. Més valia equivocar-se convençut d'una posició que jugar a intel·lectuals que ho saben tot i no fan res.”

Text d'autoria 17. Miquel Martí, 1981 (Lorenzo Milani)⁸²

És la competència professional docent de mirada innovadora i transformadora el que es busca en la formació de mestres, i es fa molt necessària en els plantejaments de la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil. En aquest àmbit de l'adquisició de la lectura esdevé en programes i propostes d'ensenyament amb objectius de publicitat i mercat, i no amb propostes serioses d'un aprenentatge de la lectura des del gust, la interpretació i el sentit crític; és a dir, des dels paràmetres de les necessitats d'alfabetització personal i social dels infants.

Per formar mestres resilient en aquests temes és vital que la integració del pensament didàctic en el desenvolupament de la lectura sigui ben teixit, fonamentat des del coneixement integrat, amb adequació i reflexió crítica argumentada. Aquesta interiorització de models no sistemàtics ni programàtics en lectura i altres aprenentatges a l'Educació Infantil es concreta quan les estudiants

⁸¹ *Cartas a quien pretende enseñar* de Freire es publica el 1994 el primer llibre dirigit a mestres per qüestionar i interpel·lar la funció i el sentit de la feina del dia a dia. El vaig llegir per primera vegada en l'edició del 2005, editat per Siglo XXI.

⁸² Com diu el mateix Miquel Martí, s'han mantingut les expressions de Lorenzo Milani, tot i que ara semblen carques o carrinclones, responen a la visió autèntica del temps de l'experiència formativa de l'escola popular.

tenen, a més de tot aquest procés de reflexió mediatitzada, contrastada i compartida, la relació constant amb l'aula.

La connexió aula-facultat dona sentit a aquest procés de transformació i apropiació d'aquests models didàctics fonamentats en la indagació constant. Aquests contextos d'aprenentatge ajuden a prendre consciència i a reconstruir el coneixement pràctic-didàctic (Pérez Gómez, 2010) perquè és ric en interaccions i contrastos, i implica un fort procés d'implicació personal, didàctica, emocional i cognitiva (Soto, Serván i Caparrós, 2011). El model d'aprenentatge-servei ha estat la nova proposta a l'aula com a model de recerca-acció contextualitzat, real i proper que enriqueix i sustenta la pràctica realista-reflexiva desenvolupada en tot el procés.

L'ús progressiu d'eines per promoure processos d'autoregulació (Carandell, Keim i Tigchelaar, 2010) ha estat una de les propostes canviants en la meua tasca com a formadora, amb la finalitat de conèixer els processos que regulen l'apropriació del pensament professional a partir de la reconstrucció creativa de la pràctica. Analitzar que aquesta recerca representa un abans i un després d'un procés reflexiu, però és evident que calen instruments d'avaluació diversos, i a vegades complementaris, siguin de pràctiques contextualitzades, textos reflexius, processos d'investigació-acció o rúbriques reflexives (Alsina i altres, 2017).

Per això la formació inicial ha de tenir com a objectiu l'autoformació basada en la pràctica i l'experiència, amb una dimensió formativa personal per a l'adequació, la flexibilitat i el canvi per incorporar nous models i afavorir la innovació (Iranzo, 2009), i incorporar l'autoavaluació sobre el moment i les estratègies d'apropriació i creació del contingut didàctic.

Com diuen Alsina i altres (2017), s'han d'incorporar estratègies d'avaluació que tinguin en compte totes les dimensions de l'aprenentatge didàctic per combinar l'avaluació formativa i sumatòria del contingut didàctic. En aquest moment és possible combinar pautes narratives, rúbriques, qüestionaris, observacions clíniques, etc. per afavorir l'autoconeixement del procés d'apropriació del pensament didàctic. Insisteixo que en lectura a l'Educació Infantil hi ha una distància entre molts aprenentatges i creences, d'una banda, i els valors de la lectura a l'entorn social, de l'altra; des de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador a l'Educació Infantil, és de vital importància consolidar aquests processos reflexius per fonamentar i transformar creences i experiències molt interioritzades.

En la formació de mestres la competència investigadora i la reflexiva són vitals per arrelar el coneixement científic-didàctic a les necessitats dels infants, al moment social i a la voluntat transformadora. Per això el cicle de l'aprenentatge realista-reflexiu canviant i vital esdevé un eix important per avançar cap a una dinàmica transformadora de l'activitat docent que no para de girar i de trobar nous espais per a la transformació constant del model didàctic.

En lectura a l'Educació Infantil es fan viratges per apropar l'infant, cadascú amb les seves peculiaritats, necessitats i interessos, a diferents moments, contextos i actes de lectura totals i a la literatura en majúscules. És el model lector comprensiu, alfabetitzador i social que es pot integrar com a procés didàctic a partir de la perspectiva reflexiva, participativa, fonamentada, social i pràctica.

La transformació té sentit si sotmet les creences o els coneixements implícits a contrast, actualització i indagació (Alsina, Batllori, Falgàs, Güell i Vidal, 2016) per incentivar el procés de canvi (Imbernón i Martínez Bonafé, 2008). Es pot elaborar un model didàctic sobre lectura argumentat i justificat a partir del contrast i la coconstrucció que permeti canviar les creences subjacents.

L'acció didàctica viscuda com a aprenent de mestra parteix de la base socioconstructivista i alfabetitzadora de la lectura a partir de l'aprenentatge realista-reflexiu, per incidir en la reconstrucció del perfil didàctic que permeti pràctiques alfabetitzadores de la lectura a l'Educació Infantil. La finalitat ha estat desconstruir per coconstruir, per reconstruir el perfil docent personal (Kortaghen, 2001; Wells, 2001; Vygotsky, 1978; entre altres).

Però perquè el criteri didàctic sigui consistent i justificat, i segurament justificable, és important que torni a la pràctica. L'estudiant ha de projectar noves propostes i poder confrontar-les amb el seu model elaborat o reelaborat, amb la finalitat de desenvolupar la capacitat crítica (Larrivee, 2000) en el sentit plantejat per la UNESCO (2010) i com a professionals amb capacitat d'aprendre a aprendre en la carrera professional.

Les pràctiques d'indagació i recerca en formació són activitats que obren la porta a la competència investigadora de la intervenció docent (Alsina i Esteve, 2010). Els projectes d'intervenció en un context determinat, el disseny i l'anàlisi de la intervenció de pràctiques en una aula concreta, l'anàlisi

de situacions d'aula que requereixen una proposta d'intervenció, i actuacions d'aprenentatge-servei, entre altres, són situacions que ajuden a crear propostes d'aula a partir d'una estructura de recerca creativa i reflexiva.

Es fa necessària una pràctica que surti de les parets de l'aula per sotmetre-la a l'anàlisi crítica i valorativa, a revisió, que serveixi per donar significat a nous coneixements a partir de la interrogació compartida i l'autoqüestionament (Liebermann i Wood, 2003). Quan aquests processos són més interioritzats i han estat contrastats, s'accepta més fàcilment que la interacció didàctica no és un fet, sinó un procés incert, inacabat, millorable, contextualitzat, flexible i interpretable.

En aquest moment les mestres i les futures mestres esdevenen més proactives i trenquen barreres per indagar propostes i estils d'intervenció. En didàctica de la lectura a l'Educació Infantil es decanten per processos més oberts si han viscut la posada en pràctica i l'han analitzada de manera reflexiva. Aquesta és la veritable via de transformació i apoderament de la teoria didàctica pràctica i situada, per tant la professionalitzadora.

2.3.11 Recull d'idees clau

*Perquè el gran nombre
après i ordenat de les paraules
es perd lentament en el silenci,
ara volem escriure
tan sols aquest teu nom.*

Salvador Espriu⁸³

⁸³ Salvador Espriu (1960/2010). *La pell de brau*. Barcelona: L'Arquer

2.3.11.1 Esquema de processos de la pràctica realista-reflexiva

“Tot el que descobrim és bell i agrest,
fosc en l’origen, però clar en la forma,
perquè en la forma creix i s’interroga.”

Miquel Martí i Pol⁸⁴

El procés de reconstrucció del perfil docent és fruit de l’engranatge de situacions, coneixements, processos i interaccions. He volgut representar-lo en un tangram perquè, tot i que es manté un format quadrat, sòlid i estable, obra un munt de possibilitats en funció de la situació de les diferents peces i es poden construir i reconstruir figures diverses, reals o imaginades mantenint-les totes actives; es tracta de disposar-les i integrar-les en funció del moment o adequar-les a les situacions i a les persones.

La solidesa de la proposta realista-reflexiva combinada amb la flexibilitat a l’hora de reconstruir i coconstruir les peces ofereix sentit significat, rigor i creativitat a la capacitat de transformació didàctica i docent.



Figura 12. Elements per a la transformació del model docent. Quadre d’elaboració pròpia

⁸⁴ Martí i Pol, M. (1983). “Poema 1”, *Cinc poemes d’iniciació*. A: M. Martí i Pol (2010). *Poesia completa*. Barcelona: Edicions 62.

Els puntals que fonamenten el procés reflexiu sorgeixen del model ALACT de Korthagen (2001), basat en l'acció i la reflexió com a base de la transformació. Un eix l'integren els subjectes intervinents, les interaccions, del jo i dels altres. Fer brollar experiències i creences pròpies a partir de la introspecció és la base per contextualitzar i interpretar la situació que permet generar canvis (Pérez-Peitx i Fons, 2014; Esteve, 2004; Shön, 1992). El procés d'integració passa per la interiorització i l'autoconeixement que es generen a partir de la interrogació guiada i dels instruments reflexius com el portafolis (Alsina i altres, 2011; Pérez, 2010), que permet la reconstrucció a partir de la metacognició i l'autoregulació (Carandell, Keim i Tigchelaar, 2010). L'autoanàlisi completa i profunda, sobre l'aprenentatge viscut i el coneixement generat de l'experiència, permet construir teoria sobre la pràctica (Ibarrola-García, 2014; Esteve, Alsina, 2010), és a dir, genera reconstrucció.

La reconstrucció no és possible sense la interacció amb els altres, sense la construcció d'un discurs compartit (Cazden, 1991). Aquest discurs es genera en el marc d'una comunitat de pràctica (Carandell i Esteve, 2010) que, des de les interpel·lacions plurals (experts, iguals, menys experts) recrea un constructe compartit (Esteve, 2015; Sanmartí, Jorba i Ibáñez, 2002). La coconstrucció forma part de la concepció social i plural del pensament didàctic a partir de la bastida col·lectiva segons les propostes de Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010). La reconstrucció de coneixement es desvetlla entre l'anada i tornada, la interacció contingent (Mercer, 2001) constant d'aquest procés interactiu jo-altres, des del diàleg i sempre a partir de la pràctica, amb actitud de recerca.

L'altre fil conceptual de la pràctica reflexiva es mou entre la pràctica i la teoria. La didàctica és coneixement i experiència real, que es genera amb la capacitat de transformar tant el coneixement implícit com el reelaborat a partir de l'aplicació pràctica (Loughran, 2002; Bell i Gilbert, 1996).

L'actitud de recerca, de microrecerques o recerques contextualitzades, des de la formació inicial es planteja com una necessitat per donar significat a nous coneixements didàctics, amb capacitat de transferir i transformar la pràctica i el constructor teòric (Malpica, 2013, Liebermann i Wood, 2003), a partir del contrast constant i amb una reflexió metacognitiva, que incorpora el cicle reflexiu (Moore-Russo i Wilsey, 2014; Esteve i Alsina, 2010).

La pràctica es pot convertir en font de coneixement teòric, a partir de la interpretació de la situació real amb metodologies de recerca-acció que afavoreixen l'autoregulació i l'apropiació

de la complexitat didàctica (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010; Rickenmann, 2006; Sensevy, 2007). El pràcticum o de l'aprenentatge servei (Ayuste, Roig, Obiols, i Masgrau, 2016) interpel·len la responsabilitat individual i afavoreixen processos de transformació, des del contrast i la transferència. És aquest joc, entre pràctica que genera teoria i teoria que incita perfil didàctic, que permet la reconstrucció constant des d'un paradigma complex, sociocrític, que fa bastida per a la transformació del coneixement implícit en coneixement professional, tant a escala individual com la reconstrucció del coneixement social (Iranzo, 2009; Loughran, 2002). Peces que es col·loquen i recomponen al voltant de la formació des del model de pràctica reflexiva.

2.3.11.2 Procés d'apoderament del model docent de pràctica realista-reflexiva

“El viento es como un caballo:
óyelo cómo corre
por el mar, por el cielo.”

Pablo Neruda⁸⁵

Presento l'itinerari del procés d'apropiació de la pràctica reflexiva com a model d'estil docent en la pràctica d'aula. Mostro la incorporació del model a partir de plantejaments de recerca-acció com a mestra d'aula d'infantil; la integro com a proposta formativa en grups de treball; me l'apropio i indago en la formació de mestres, tant permanent com, sobretot, inicial en els estudis de MEI. Aquest camí viscut, del descobriment, moments d'intercanvi i interiorització se sintetitza de manera ordenada, una etapa rere l'altra, tot i que la imatge s'assembla més a una espiral o un esquema interconnectat, com pot ser el tangram que es representa en el punt anterior.

- > Coneixement del funcionament de la llengua i primer contacte amb la pràctica d'aula.
- > Model didàctic a partir de la pràctica. Observació de la interacció amb l'alumnat. Moment social i educatiu especial pel plantejament de la llengua a l'escola. Interès en formació específica, tant lingüística com pedagògica, psicològica i didàctica.
- > Recerca de models que apropen la llengua escrita als infants, que faciliten l'apropiació i la millora. Canvi de models i activitats pràctiques.

⁸⁵ Neruda, P. (2002). “El viento en la isla”. A: P. Neruda. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Los versos del capitán*. Madrid: El País.



- > Necessitat de transformar models i de compartir propostes. Formació sobre la pràctica. Experimentar i analitzar.
- > Formació en formació de mestres. Grups de treball per millorar la pràctica, per implementar propostes diferents, acostar el coneixement als processos de desenvolupament dels infants. La pràctica d'aula com a base pel coneixement didàctic.
- > Primeres passes en la formació inicial de mestres i recerca de models teòrics que fonamentin la pràctica desenvolupada. Creació d'argumentari didàctic fonamentat en la pràctica. Necessitat de recerca teòrica per justificar la pràctica desenvolupada.
- > Introspecció com a inici per analitzar el sentit de la pràctica d'aula. Compartir mirades internes i imaginar noves propostes.
- > Convertir la pràctica en teoria i la teoria en pràctica. Lligam en la pràctica realista-reflexiva. Partir de la pràctica, contrastar amb un mateix, altres i amb la teoria i avançar en el coneixement didàctic a partir de propostes reals. Necessitat de millora i enriquiment constants de la pràctica a partir de l'observació contextualitzada.
- > Aprofundir en el plantejament docent de la pràctica reflexiva a partir de seminaris compartits amb professorat afí, que es desenvolupen en el marc de les connexions del coneixement didàctic, des de la interacció constant teoria i pràctica.
- > Necessitat de millora i innovació en docència universitària, des del pràcticum a la incorporació de la pràctica reflexiva com a plantejament per ajudar les futures mestres a incorporar nous models didàctics.
- > Contrast constant de metodologies en didàctica de la lectura i aprofundiment en models reals, projectes d'escola, propostes amb expertesa.
- > Experimentació del model d'intervenció des de la pràctica realista-reflexiva a l'aula i anàlisi a escala individual i en grup sobre els models i els processos que realitzen les futures mestres.
- > Entrada a models que afavoreixen el contacte mestres-estudiants a partir de pràctiques proposades des d'un plantejament contextualitzat, situat i contrastat.
- > Apropiació del model de formació personal i del docent en un procés continu de transformació del pensament didàctic i de la pràctica d'aula.



- > Generalització d'aquestes propostes a totes les escales de docència i recerca en didàctica de la llengua i en innovació en metodologia en Educació Infantil.
- > Apropiació de l'actitud professional de reconstrucció constant des de la reflexió compartida i d'experiències pràctiques contrastades, amb voluntat de transformar la pràctica i la teoria didàctica, com un bucle interactiu d'una i altra.



“Per ser un bon mestre, un mestre just, un bon educador no n’hi ha prou de saber molts continguts, cal ser, a més, una persona ben formada. El mestre ha de ser un bon professional i rigorós en la feina. Ja fa molts anys que els grans educadors ho deien afirmant que en l’àmbit educatiu el que calia eren caps ben fets i no caps ben plens. Cal ser una persona amb idees i pensament propi. I això s’aconsegueix, entre altres coses, llegint i pait el que es llegeix; intercanviant opinions; veient mon; interrogant-se; escoltant els altres. I també fent silenci i mirant cap de dins nostre.”

Mon Marquès, 2007

3.1 Sentit de l'estudi i preguntes de recerca

3.2 Objectius

3.3 Enfocament de la recerca

3.4 Disseny de l'estudi

3.5 Corpus de dades

3.6 Gestió i anàlisi de dades

3. METODOLOGIA

Cançó de fer camí. A Marina

Vols venir a la meva barca?-Hi ha violetes, a desdir!

Anirem lluny sense recança
d'allò que haurem deixat aquí.

Anirem lluny sense recança

-i serem dues, serem tres.

Veniu, veniu, a la nostra barca,

les veles altes, el cel obert.

[...]

Dins la pell de l'ona salada

serem cinc-centes, serem mil.

Perdrem el compte a la tombada.

Juntes farem nostra la nit.

Maria Mercè Marçal (1977-1979)

En aquest capítol expliquem el procés de recerca seguit. Mostrem el procediment i aportem mostres i exemples que donen resposta als objectius plantejats. La finalitat és trobar propostes d'intervenció en la formació de mestres d'Educació Infantil perquè elaborin un pensament fonamentat en didàctica de la lectura.

Per això ens plantejem si la interacció docent a la universitat, a partir de situacions d'aprenentatge realista-reflexiu, permet elaborar un coneixement en didàctica en lectura a EI, basat en plantejaments socioconstructivistes i alfabetitzadors.

L'estudi és una investigació-acció d'un bloc de docència i empram el paradigma interpretatiu/sociocrític que combina el tractament de dades qualitatiu i estadístic. És un estudi longitudinal (dels textos les estudiants) i retrospectiu (de l'entrevista en grups de discussió de mestres en actiu) que es combina amb la veu narrativa de la investigadora.

3.1 Sentit de l'estudi i preguntes de recerca

Partim de la base que l'actuació de les mestres que passa per un sistema de representacions polièdric, on conflueixen les experiències personals, els processos interns i les seves possibilitats de comunicació, d'estudi i l'impacte de les pràctiques realitzades. Constatem, després d'anys d'experiència en formació inicial i formació permanent, que els canvis en les perspectives metodològiques, sobretot en lectura, són lents i que predominen models instruccionals per davant d'enfocaments comunicatius, basats en l'activitat de l'infant i interactius. Per això busquem models docents per a la formació inicial que ajudin a obrir les fronteres de metodologies i avancin cap a propostes integradores, contextualitzades i fonamentades.

Per això la recerca pretén analitzar el pensament d'estudiants de mestres d'Educació Infantil respecte el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura a les primeres edats. Es parteix de la premissa que l'acció directa d'aula i la intervenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge passa sovint per un sistema de creences fruit de les experiències personals com a aprenents que condiciona l'adquisició del pensament didàctic a les futures mestres. En el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura a EI hi intervenen molts coneixements i vivències, i sovint costa de desgranar i definir quins són propis d'aquesta etapa educativa perquè se solapen els procediments i les etapes d'adquisició posteriors.

Per això ens preguntem:

- > Quin model de formació inicial de mestres ajuda a dissenyar propostes en didàctica de la lectura que es basi en l'aprenentatge viscut, actiu, comunicatiu i alfabetitzador i sigui flexible i obert al context a Educació Infantil?
- > Quins són els models de lectura viscuts per les estudiants de mestres d'Educació Infantil en el seu aprenentatge inicial de la lectura? Aquests models encaminen les seves pràctiques d'aula? Es poden trencar motlles i formular propostes didàctiques diferents de les viscudes com a aprenents?
- > A partir de les experiències individuals, amb processos d'aprenentatge realista i pràctica reflexiva, podem fomentar la capacitat de reconstrucció del coneixement didàctic de la lectura a Ed. Infantil cap a propostes més flexibles, obertes i comunicatives?

- > Aquests processos també els realitzen les mestres en actiu? Quines variables condicionen aquest canvi? Es poden transferir a la formació inicial?
- > El model d'aprenentatge realista-reflexiu pot ajudar les estudiants a qüestionar-se altres models didàctics en lectura a EI? Quins aspectes es concreten i s'observen amb aquest model d'interacció docent?

Entenem que si les futures mestres qüestionen el seu aprenentatge en lectura i el contrasten amb propostes d'aula, tenen més capacitat d'entendre el procés que fa l'infant en el desenvolupament de les habilitats de lectura i poden fer propostes més adequades al moment de desenvolupament, per damunt de les metodologies i programes establerts. Volem analitzar aquests moments per definir processos de contrast i itineraris formatius en la didàctica de la lectura a EI.

Plantegem l'estudi des de la mirada interna de les estudiants per analitzar el procés de reestructuració del seu pensament didàctic en l'adquisició de la lectura a les primeres edats, a partir del record del seu procés com aprenents. Fem aflorar les experiències prèvies en aprendre a llegir, que, amb el contrast amb els altres i els models observats, són les preconcepcions. I comparem aquest primer nivell d'introspecció amb un text reflexiu viscut, com un credo reconstruït, després de la seqüència d'interacció i intervenció docent des del model de pràctica reflexiva.

La metodologia emprada ha estat fruit d'un treball d'equip, plural i multidisciplinari, amb diferents grups de participants actius. En primer lloc, de les estudiants amb qui he tingut el plaer de compartir la docència de l'assignatura de Didàctica de la llengua II d'Educació Infantil a la Diplomatura i del mòdul Aprenentatge de Llengües i Lectoescriptura II del grau de MEI (Mestres d'Educació Infantil). Dia rere dia i curs rere curs hem intentat ajustar les estratègies, les propostes i les reflexions per acostar plantejaments i per obrir la mirada des d'un fer de mestra obert, flexible, rigorós i basat en l'anàlisi de l'infant i les seves necessitats. Les estudiants són subjectes actius i participants en la recerca. Es tracta d'una investigació col·laborativa perquè intenta buscar models d'intervenció fonamentats aplicant i fent canvis socials a la dinàmica d'aula. Ens movem, per tant, en paràmetres d'investigació-acció, intervenir per millorar processos com a focus de la recerca i en la dicotòmica coneixement teòric versus coneixement pràctic (Coll, 2010; Latorre, 2003; Burns, 1999; Elliot, 1993; Stenhouse, 1987).

Els infants de les escoles, de bressol i parvulari, que hem treballat i que hem pogut incidir des del pràcticum, situacions pràctiques o la formació permanent també són subjectes actius en aquest estudi; ells ens han ajudat a consensuar mirades, a flexibilitzar propostes i a entendre molts processos d'interiorització i desenvolupament en els primers moments d'experiències amb la lectura. Aquest grup, però, forma part de participants implícits, perquè la recerca té per finalitat millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants però des de la formació inicial de mestres. Són subjectes que actuen com a projecció de la recerca.

Un tercer grup l'han format les mestres expertes amb les quals hem compartit formació a partir de l'anàlisi i el debat de la pràctica d'aula. Han estat mirall i focus de contrast de les aportacions de les estudiants; han aportat elements d'interpretació del procés analitzat i han fet propostes de millora a la formació inicial de mestres.

En les reflexions i les experiències hi tenen a veure també les companyes de l'àrea de Didàctica de la Llengua amb les quals hem compartit assignatura, han estat una peça clau per coconstruir l'arquitectura d'aquest estudi. També amb el grup de recerca GREIG, hem aprofundit en metodologia de recerca qualitativa per a l'anàlisi de la pràctica realista-reflexiva. I el professorat de la facultat d'Educació i Psicologia de la UdG, tant de Didàctiques Específiques com de Pedagogia i Psicologia, amb qui hem compartit reflexions, propostes, projectes i entusiasme per millorar l'educació i, sobretot, dignificar la formació inicial de mestres. Finalment, vull ressaltar l'equip multidisciplinari aconseguit amb la direcció i concreció d'aquesta recerca, les mirades expertes, plurals i reflexives han estat la clau per aconseguir un estil propi. La participació és amplificada.

La finalitat rau en la voluntat de mirar la docència universitària amb ull crític, positiu, reconstructiu i transformador. Sovint hem trobat companyes i estudiants que tracten la formació inicial de mestres amb certa superficialitat i sense perspectives de canvis d'estil pedagògic en la formació inicial, com si fer de mestra fos innat i no es pogués replantejar, com també hi ha estudis que admeten la dificultat de canviar paràmetres conceptuals en la formació inicial (Naya-Riveiro, Soneira Mato i de la Torre, 2014), sobretot per la fortalesa de les pròpies històries i estratègies personals a rebutjar processos de canvi, que només es pot aconseguir amb estratègies dinàmiques i interactives fent confluïr variables subjectives a partir de les narracions del jo i socials, en relació amb la comunitat.

Nosaltres creiem que cal construir nous models, que és possible ajudar a posar les bases per un estil de docent reflexiu, amb capacitat i actitud per transformar la realitat i portar a la pràctica models educatius basats en l'infant, la comunitat i les necessitats de canvi i millora constants, com també ho avalen altres estudis (Esteve, 2013; Esteve, Melief i Alsina, 2010; Korthagen, 2001; Perrenaud, 2004). A través de l'anàlisi de la perspectiva realista-reflexiva en didàctica en lectura a MEI, volem aportar experiències que, aquest model de docència a la universitat, i també a l'escola, afavoreix l'apropiació de models didàctics divergents, flexibles, oberts i transformadors. Aquest treball orquestrat, sobretot aquest capítol, és mèrit de moltes persones. Hem pogut combinar la visió qualitativa i quantitativa per poder fer una aproximació integral a l'estudi.

Aquí el jo es torna nosaltres, en un moment d'interacció i intercanvi per reconstruir la mirada investigadora plural, rigorosa i transformadora de la docència universitària.

3.2 Objectius

- > Detectar els canvis o la reconstrucció de coneixements de les estudiants de mestres d'EI en didàctica de la lectura, des de l'aprenentatge realista-reflexiu.
- > Analitzar i concretar els processos d'apropiació que han desenvolupat mestres en actiu que plantegen l'ensenyament-aprenentatge de la lectura des d'una perspectiva socioconstructivista i alfabetitzadora.
- > Contrastar els processos que segueixen els professionals experts i les estudiants en formació inicial per reconstruir el pensament en didàctica de la lectura a l'Educació Infantil.

La finalitat última d'aquesta recerca és trobar línies i camins per a la millora de la formació de mestres d'Educació Infantil en didàctica de la lectura. L'estudi parteix de l'observació i la participació activa en diferents moments de la formació: l'aula d'EI, els nens i nenes que creixen i desenvolupen la capacitat lectora; les mestres i les seves inquietuds en formació en didàctica de la llengua escrita i les necessitats formatives de les estudiants de MEI. Entenem que la formació de mestres és un repte constant perquè s'ha d'adaptar a les necessitats del moment, als ritmes dels infants i a les perspectives teòriques i pràctiques fonamentades. D'aquí la necessitat d'aquest estudi que podem dir longitudinal i de mirada retrospectiva docent amb voluntat projectiva, per posar punts de discussió a la formació en didàctica de la lectura. Analitzem les percepcions i les apropiacions que fan les estudiants en un moment del procés formatiu en didàctica de la lectura a EI a partir de propostes metodològiques del model realista-reflexiu.



Figura 13. Elements clau que configuren els objectius de la recerca. Esquema d'elaboració pròpia.

3.3 Enfocament de la recerca

Aquesta recerca és una forma de mirar i analitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge de la didàctica de la lectura a EI, per tant, el coneixement compartit està configurat per aquesta mirada personal i interpretativa. Agafa un format d'història de vida en la reconstrucció del discurs teòric, tant de didàctica de la lectura com de la fonamentació del discurs com a docent. Aquest relat biogràfic esdevé el fil conductor i forma part de la mateixa recerca. L'objectiu és mostrar i assenyalar reflexions universals, amb enfocament personal, a partir d'una mirada qualitativa en la transformació del coneixement didàctic, metodològic i pedagògic. Entenem que el relat de vida en la investigació, educativa permet explicar la trajectòria professional viscuda i és una forma idònia per descriure, de manera reflexiva l'experiència personal, per ser valorada i interpretada (Fons i Palou, 2008).

La narració de la pròpia història com a docent facilita comprendre i teoritzar el coneixement didàctic reconstruït. La investigació autobiogràfica promou la connexió entre relat i reflexió, fet que suposa enfocar la consideració pedagògica i didàctica des de la recerca construïda en relació amb altres participants (Sancho i altres, 2011). Aquest component autobiogràfic no és el focus primordial de la recerca, sinó que aborda el plantejament epistemològic i conceptual de la didàctica de la lectura a EI i del desenvolupament de l'estil docent com a formadora de futurs mestres (Hernández i Rifà, 2011). El relat autobiogràfic és emprat com a fil conductor i excusa per a la redacció del discurs teòric i del procés personal d'apropiació dels conceptes didàctics a partir de l'experiència docent. En aquest sentit, com a desenvolupament del contingut i enfocament didàctic i metodològic de la lectura a EI, també incideix i confereix realisme i sentit pragmàtic a l'estudi. Però la metodologia emprada no forma part només del jo, sinó que obre les portes a molts participants que entren en joc des d'angles diferents: els infants que s'enfronten als primers descobriments de la lectura, les mestres expertes d'Educació Infantil, que reflexionen sobre els punts clau del desenvolupament lector a les primeres edats, les estudiants de MEI que són objecte d'anàlisi i destinataris directes de la investigació.

El mateix disseny d'investigació és un procés reflexiu que s'allarga a totes les fases del projecte (Flick, 2015), des de la justificació, la xarxa conceptual teòrica, la recollida i tractament de dades i les mateixes conclusions.

Des d'una perspectiva genèrica, podem dir que hem emprat un paradigma interpretatiu/sociocrític i una metodologia qualitativa, a partir de la investigació-acció (Latorre, 2003; Elliott, 1990) que busca la incidència real en la pràctica docent.

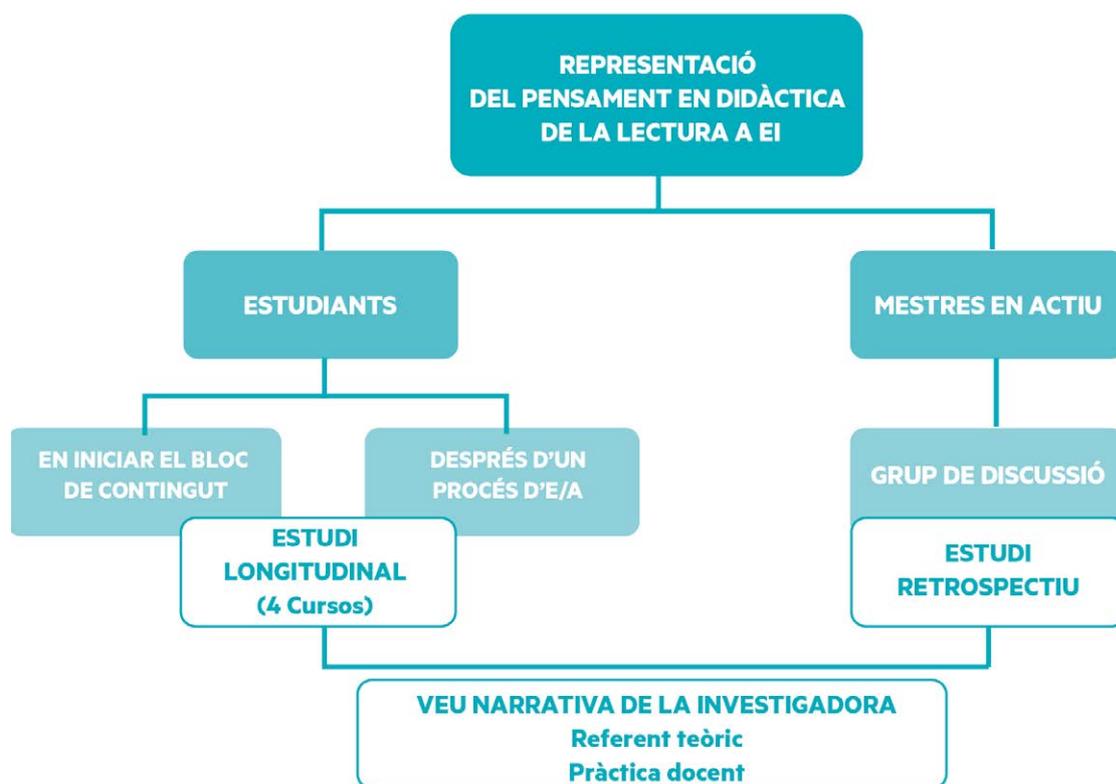


Figura 14.1 Esquema del disseny d'investigació-acció plantejat a la recerca. Elaboració pròpia.

Ens movem en aquest model interpretatiu i crític perquè la investigadora forma part activa de l'engranatge i perquè està interessada a millorar la docència per afavorir l'apropiació de coneixement i és corresponsable de l'estudi i de la intervenció analitzada (Carr i Kemmis 1989). Així mateix, es busca incidir en la millora de pràctiques docents a partir de contrastar i enriquir models teòrics amb la finalitat de transformar el context d'interacció docent a una aula de formació de mestres. Tot i plantejar una recerca qualitativa s'han tractat dades de manera quantitativa i estadística, combinant criteris metodològics, amb la finalitat d'explorar els textos, passar a una investigació descriptiva i correlacional per buscar aspectes que puguin pautar i sistematitzar, a partir de paraules clau o sintagmes relacionals. (Baptista, Hernández i Fernández, 2010; Anguera, 1995).

El disseny de l'estudi pretén constatar el canvi o transformació de les experiències prèvies o coneixement implícits de les estudiants de MEI en l'apropiació del model didàctic de la lectura

en la formació inicial de mestres d'EI. S'analitzen els textos reflexius de les estudiants, el d'abans d'iniciar el bloc temàtic a partir d'un portafolis reflexiu guiat i el final (Esteve, Keim, i Carandell, 2006). Es contrasta amb les idees de mestres en actiu i amb el relat de la mateixa investigadora. Es té en compte la dificultat d'obtenir significats compartits en textos descriptius-narratius oberts i el to intuïtiu de les narracions. Per això, tot i ser un plantejament qualitatiu, s'han tractat dades de manera quantitativa i estadística, trencant barreres metodològiques, amb la finalitat d'explorar els textos, passar a una investigació descriptiva i correlacional per buscar aspectes que puguin pautar i sistematitzar la recerca, com les paraules clau.

També podem dir que vam recórrer a una metodologia etnografia (Camps, 2012; Sennet, 2009), perquè els textos analitzats formen part específica i determinant de l'escenari real de la interacció en una classe de didàctica de la lectura a EI. La investigadora assumeix que la seva experiència i autoreflexió forma part de l'anàlisi i del procés de la recerca, esdevé el participant permanent (Angrosino, 2015; Shön, 1992) perquè també forma part de la seva pràctica i de la definició epistemològica en la construcció del marc teòric plantejat. Així el constructor teòric és pràctic, és a dir, reconstruït i transformat des de la pràctica, per això també podem dir que ens movem en la investigació interpretativa (Imbernón, 2002). En aquest sentit la investigació entra en la vida docent de la investigadora i de les estudiants analitzades, podem dir que agafa un component naturalista, sobretot quan s'analitzen els textos produïts per les estudiants a les classes habituals, sense distorsionar res de la realitat existent en el plantejament de les sessions. La perspectiva que s'agafa de la realitat de l'apropiació del contingut didàctic és subjectiva o intrasubjectiva ja que es construeix en la interacció amb persones, alumnes d'Educació Infantil, altres mestres, estudiants, professorat i membres de grups de recerca. El centre de la recerca és el coneixement reconstruït i el treball realitzat per a canviar i transformar la realitat educativa i potser també social, en aquest cas del pensament didàctic de les futures mestres d'EI.

Busquem incidir en la millora de pràctiques docents a partir de contrastar i enriquir models teòrics amb la finalitat de transformar el context d'interacció docent a una aula de formació de mestres. Podem dir, doncs, que apostem per un paradigma crític en la finalitat de promoure un canvi, una transformació en la formació de mestres a partir del protagonisme de tots els subjectes participants (Flick, 2015). Globalment la recerca és multiparadigmàtica pel seu enfocament

autobiogràfic, interpretatiu, sociocrític i etnogràfic perquè combina mètodes diferents (qualitatiu i quantifica categories); es basa en recursos variats (grups de discussió, descripcions, codificació i categorització de dades, textos escrits i el relat autobiogràfic); abasta diferents contextos d'aplicació (aula universitària, aula d'infantil, formació permanent i els entorns professionals de la investigadora) i s'obre a diferents participants, combinant veus de jo, el tu, el vosaltres i el nosaltres (estudiants, mestres en actiu i la mateixa investigadora).

3.4 Disseny de l'estudi

Es concep la recerca en funció dels tres objectius. El primer és l'anàlisi de textos produïts per les estudiants en formació; el segon, a partir de grups de discussió de mestres en actiu, i el tercer, la comparació dels dos anteriors.

3.4.1 Objectiu 1. La veu de les estudiants

Detectar els canvis o la reconstrucció de coneixements de les estudiants en didàctica de la lectura, des de l'aprenentatge realista-reflexiu.

Pel primer objectiu es va plantejar desenvolupar un recull dels principals indicadors que poguessin demostrar un canvi o una reconstrucció de coneixements de les estudiants en la didàctica de la lectura, en un enfocament des de l'aprenentatge realista-reflexiu.

Per tal d'establir els possibles canvis en el coneixement, es van recopilar els indicadors establerts, tant en el moment en què van aprendre a llegir (retrospectiu i introspectiu) com al final del curs (reconstructiu). Aquests indicadors surten dels textos reflexius (vegeu l'Annex 7.5) elaborats per les estudiants en el bloc de Didàctica de la Lectura, en l'activitat inicial i en la final. Aquests textos han estat el punt de partida de l'estudi per extreure els elements d'anàlisi, que són els indicadors que guien i orienten⁸⁶ tota la recerca, que s'han contrastat amb els referents analitzats.

La recollida de la informació es va dur a terme a partir dels treballs recollits del bloc Didàctica de la Lectura, que formava part de l'assignatura Didàctica de la Llengua II de tercer curs de Mestre/a en Educació Infantil, en el període comprès entre els cursos 2007-2008 i 2010-2011.

Pel que fa a la grandària necessària de la mostra per a l'objectiu, es va fer un càlcul mostral controlant que l'error mostral generat fos inferior al 10%. Finalment, tenint en compte que el bloc de Didàctica de la Lectura es desenvolupa en una assignatura que cada any cursen unes 70 o 80 alumnes i que s'han revisat un total de 155 treballs, l'error mostral final ha estat del 5,7%.

⁸⁶ Més endavant, al punt 3.6.1, "Indicadors", s'expliciten les unitats d'anàlisi i com s'han categoritzat.

3.4.2 Objectiu 2. La veu de les mestres en actiu

Analitzar i concretar els processos d'apropiació que han desenvolupat mestres en actiu que plantegen l'ensenyament-aprenentatge de la lectura des d'una perspectiva socioconstructivista i alfabetitzadora.

Pel segon objectiu es va plantejar la realització de sessions qualitatives per descobrir els processos d'apropiació que han desenvolupat mestres en actiu en l'ensenyament-aprenentatge de la lectura des d'una perspectiva socioconstructivista i alfabetitzadora. Es pretenia, per un costat, contrastar i matisar els processos d'apropiació de la didàctica de la lectura i, per altre, contextualitzar, enriquir i validar propostes d'intervenció en la formació inicial.

Inicialment es van programar tres sessions formades per mestres en actiu que fossin representatives de les possibles situacions d'apropiació:

- a) Mestres que durant la seva formació inicial *no* haguessin estudiat l'enfocament socioconstructivista en la didàctica de la lectura, però que se n'haguessin apropiat per circumstàncies de treball i experiència.
- b) Mestres que *sí* que haguessin tractat a la facultat la perspectiva socioconstructivista de la didàctica de la lectura, encara que els primers anys d'activitat laboral no l'haguessin posat en pràctica, i tanmateix se l'haguessin apropiat posteriorment.
- c) Mestres que *sí* que haguessin cursat els estudis de Mestre/a en Educació Infantil amb l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador de la didàctica de la lectura a EI i l'haguessin aplicat en la pràctica a l'aula.

Per raons logístiques, els participants que inicialment havien de participar en tres sessions, van estar reagrupats en dues sessions seguint els criteris següents:

- a) Grup A: mestres que *no* s'havien format en un enfocament socioconstructivista i alfabetitzador de la lectura, però se'n van apropiat per circumstàncies d'experiència i pràctica professionalitzadora.

- b) Grup B: mestres que sí que havien estudiat el socioconstructivisme a la facultat i que se'l van apropiari en la seva pràctica d'aula, tant si va ser just en sortir de la facultat com un temps després d'estar en actiu.

A la sessió del grup A hi van participar 15 mestres, mentre que a la del grup B n'hi van participar 7. En ambdues sessions, vam repartir quatre fitxes (vegeu l'Annex 7.6) a les participants per emplenar seqüencialment, que incloïen un seguit de preguntes estructurades per blocs temàtics:

Bloc 1. Dades sociodemogràfiques.

Bloc 2. El canvi: motius i mètodes per aconseguir-lo.

Blocs 3 i 4. Reproduïen l'objectiu anterior recollint la següent informació:

- > Com recorden els principals indicadors en el moment d'aprendre a llegir? (fitxa 3-retrospectiu)
- > Com utilitzen els principals indicadors per ensenyar a llegir en la seva activitat docent? (fitxa 4). (Procés de reconstrucció i transformació del pensament didàctic.)

Cada fitxa es va lliurar, contestar i recollir de manera independent de les fitxes següents; i després de recollir-les es va incidir, en forma de conversa, sobre els aspectes més rellevants, significatius o interessants per a l'objectiu de l'estudi. Tots els comentaris i les discussions van ser enregistrats en àudio per al seu ús posterior (vegeu l'Annex 7.7 amb els punts dels àudios de les sessions grupals).

Les respostes literals de la fitxa 3 es van recollir com a indicadors en el moment d'aprendre a llegir, i els de la fitxa 4 com a indicadors dels aspectes de la lectura, que es tenen en compte en el moment actual. Es van contrastar amb els comentaris i les apreciacions enregistrades dels grups de discussió.

3.4.3 Objectiu 3. El contrast de veus

Contrastar els processos que segueixen els professionals experts i els estudiants en formació inicial per reconstruir el pensament en didàctica de la lectura.

Per al tercer objectiu es va plantejar una anàlisi contrastiva comparativa dels resultats obtinguts dels dos objectius previs, per establir les diferències i les semblances entre els processos seguits per professionals experts i estudiants en formació inicial, en la reconstrucció del pensament en didàctica de la lectura a l'EI.

En una primera anàlisi es van comparar els dos grups de mestres en actiu que van participar en les sessions grupals de l'objectiu 2 per determinar si hi havia diferències significatives entre ambdós.

La no presència de diferències significatives entre els dos grups de mestres en actiu va permetre una anàlisi comparativa directa entre aquests dos grups (unificats com a grup de mestres en actiu) i el grup dels estudiants en formació inicial.

3.5 Corpus de dades

Partim de l'anàlisi de tres corpus de dades: el dossier reflexiu de les estudiants, els grups de discussió de mestres en actiu i el relat de la investigadora en el desenvolupament del referent teòric, tant en didàctica de la llengua a El com en el recorregut com a docent.

3.5.1 El dossier reflexiu

L'evidència que desvetlla aquesta recerca és el portafolis reflexiu que vaig proposar a les estudiants per tractar el bloc de Didàctica de la Lectura (Vegeu Annex 7.5), seguint les propostes de pràctica Reflexiva per a la formació professionalitzadora, el seguiment i l'avaluació dels processos seguits (Pérez, 2010; Barberà, Gewerc i Rodríguez, 2009; Esteve, Keim i Carandell, 2006; Cano, 2005). Es tracta d'un document que orienta les sessions, les interaccions, les activitats i les reflexions de grup i individuals del tema. Es basa en la concreció del cicle reflexiu a escala de micro, per sessió de treball, i macro com a contingut del bloc. Cada sessió està enfocada com a cicle reflexiu i una sessió és la base per a la següent, fins a arribar a un text reflexiu final que configura el moment d'apropiació del pensament en didàctica de la lectura a Educació Infantil. Entenem el portafolis com una eina que integra la pràctica, la teoria i el procés d'apropiació del contingut, per això serveix per a l'autoavaluació, afavorint l'autonomia de l'estudiant en fer el seguiment de les experiències i del seu pensament didàctic. Ens sembla important també com a estratègia per afavorir la formació permanent, cal tenir en compte que aquest bloc temàtic es desenvolupava, en els grups analitzats, a l'últim curs de la carrera, per tant, a les portes de la incorporació professional.

La primera activitat és la que és motiu d'anàlisi en aquesta recerca. Consisteix a fer una mirada al propi procés lector a partir d'un gràfic, un esquema o un text narratiu, que després es confronta amb altres i se'n treuen conclusions sobre quins elements consideren essencials en l'adquisició de la lectura a El, abans d'iniciar el bloc formatiu. La mirada inicial introspectiva i d'autoanàlisi es planteja oberta, es pot fer un gràfic, esquema o un text, que després d'un contrast en parella i en grup de quatre persones es qüestiona de nou i s'elabora el text reflexiu d'aquest dia. A vegades s'emprava l'avaluació analògica abans, durant o després del procés per ajudar a eixamplar la reflexió a partir d'imatges suggerides o escollides per les estudiants. Són processos creatius que, a partir de la metàfora visual, ajuden a focalitzar, sistematitzar i expressar reflexions, creences, coneixements i procediments incorporats (De Puig, 2005).

Representar gràficament aquest coneixement implícit intern apropiat per l'experiència és essencial per poder establir i restablir noves xarxes de coneixement (Esteve, 2011). Hi ha moltes fórmules per expressar i representar: la metàfora, la imatge, el dibuix i la narració. Es tracta de plasmar, de fer evident el que està amagat o sembla poc significatiu. Així ho han representat les estudiants i en tenim alguna mostra (vegeu l'Annex 7.14).

Es plantegen diferents activitats, com formulació de preguntes després d'un supòsit, aportacions d'articles per ajudar a afrontar els dubtes, anàlisi de materials didàctics, seguiment en escola d'una lectura dialogada d'un text o conte, lectura d'articles proposats per la professora i per altres estudiants, anàlisi d'activitats d'aula en el període de pràctiques, etc. Es tracta de provocar cicles reflexius que es van encaixant per reconstruir un procés de reflexió a partir de la introspecció i reconstrucció constant i reiterada. Van des de les experiències en aprenentatge de la lectura, observant què necessita l'infant, analitzant quines propostes teòriques tenim presents; constant com es desenvolupa el pensament didàctic, per poder tenir criteris fonamentats sobre l'estil d'intervenció a l'aula d'infantil en el desenvolupament de la capacitat lectora a EI.

La primera activitat analitzada (vegeu l'Annex 7.5, el full de treball 1) demana "Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors". Es comença per la reflexió individual "Fes un esquema, gràfic o text del teu procés lector, des de l'aprenentatge fins avui". I tot seguit es proposa un intercanvi entre iguals amb preguntes com a observadores del procés dels altres i es demana una conclusió conjunta, que és subjecte de posar en comú, on es detecten els dubtes i interrogants i s'intenta fer un mapa dels aspectes clau en didàctica de la lectura a les primeres edats. S'acaba amb una doble tasca individual. Per un costat es demana recollir i actualitzar articles relacionats amb el tema, pel proper dia. Per l'altra banda, es proposa redactar una reflexió individual, entesa com una primera reconstrucció del plantejament del procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura a EI. Aquestes mostres de la sessió 1 han estat motiu d'anàlisi de l'estudi que presentem.

I el document de contrast és l'anomenat *Procés de reflexió individual: la lectura a EI. Intervenció* (vegeu l'annex 7.5, "Reflexió final"). Es planteja a partir d'una lectura activa d'un text i dels esquemes bàsics compartits a l'aula, també es demana un recull dels articles que cada estudiant

considera més significatius i al final es demana el text personal: *Construcció personal sobre la intervenció en l'adquisició de la lectura a EI*. Aquest text és el que és motiu d'anàlisi comparativa en el primer objectiu de la recerca. El portafolis té una doble dimensió; d'aprenentatge i d'instrument de recollida de dades.

A banda, cal destacar que la pràctica des del punt de vista de la professora en el plantejament didàctic realista-reflexiu es va reconstruir durant aquests cursos i els successius, configurant un estil de plantejar la docència. Aquesta pràctica és guiada i compartida amb les companyes i, sobretot, contrastada amb el grup de recerca GREIC.

3.5.2 El grup de discussió

Vam emprar la metodologia de grup de conversa basada en una guia de preguntes, amb la finalitat d'obtenir percepcions i idees sobre un tema d'interès a partir de la comunicació entre els participants (Callejo, 2001). Els grups de discussió tenen eminentment finalitats de recerca pragmàtica, com és el cas d'aquest estudi, per obtenir idees sobre el tema a partir de l'intercanvi entre els participants que actuen com a grup de contrast (Fàbregues i Paré, 2016). Els fem no tant per estimular narratives, que també se'n generen, sinó per aprofundir en els punts d'interacció en el grup en l'apropiació del model didàctic en lectura a EI; per això hem analitzat la conversa i el discurs a partir de preguntes focus i conceptes clau.

El grup de discussió entre mestres, que tot i ser de centres diferents tenen xarxes de relació professional per la ubicació, facilita la conversa espontània i l'expressivitat sincera (Callejo, 2001). Permet discutir sabent que contribueixen a la recerca, com a subjectes participants no només observats, fet que estimula l'intercanvi i enriqueix les propostes. Aquest plantejament incorpora elements col·lectius a la discussió que generen continguts que, a més de ser útils per a la recerca, resulten formatius per les participants, fet que fa que s'hi impliquin a partir del debat i la interacció sorgida a partir de la dinàmica de grup.

Per organitzar el contingut es va plantejar una discussió semiestructurada oberta que donés llibertat a les mestres però que acotés els temes (Fons i Buisán, 2012; Fàbregues i Paré, 2010). El guió previ es va estructurar en funció dels punts que van sorgir dels textos de les estudiants, amb alguna aportació nova, sobretot al voltant dels processos personals d'apropiació de nous models en didàctica de la lectura a EI.

Les participants no només s'expliquen, durant la discussió justifiquen i elaboren els arguments conjuntament. Aquest procediment permet generar idees i experiències diverses però també ajuda a concretar i trobar punts comuns, compartits i consensuats o d'altres que són elements de contraposició i diferenciació, afavorint la interpretació de la realitat analitzada, en aquest cas el desenvolupament del pensament didàctic en la lectura a El.

L'observadora va conduir la discussió a partir de preguntes i dades, extretes de les fitxes-guío preparades⁸⁷ i només participava quan es generava un bucle d'opinió o quan el debat quedava aturat. Ha estat important l'organització, tant en la regulació de les intervencions com en el valor dels raonaments i en l'aprovació dels conceptes clau. L'observador té la possibilitat de comprovar in situ les interaccions sobre el tema, pot aportar dubtes o conduir l'argumentació de manera estructurada i obtenir retroalimentació de manera eficaç i instantània (Fàbregues i Paré, 2005). Els elements de comparació han estat els grups, com unitat; s'han comparat els dos grups i finalment les conclusions globals del grup de discussió han estat contrastades amb les dades sorgides dels textos de les estudiants, afavorint la triangulació (Salaberri, 2004).

Aquest procediment ha permès combinar diferents instruments d'anàlisi de dades i diferents subjectes i ha facilitat concretar i delimitar els conceptes clau dels referents en didàctica de la lectura a El. Tot i que de la gravació se'n poden treure moltes informacions, sobretot de les diferents opinions dins el grup, el que s'ha fet és considerar les dades del grup com una unitat (vegeu Annex 7.8 amb les respostes literals recollies).

3.5.3 La història de vida

L'elaboració del coneixement pràctic passa per la conscienciació de l'experiència i per l'anàlisi de les relacions establertes en el procés desenvolupat. Fer de mestra, exercir de docent implica prendre decisions que sovint sorgeixen del que pot ser espontaneïtat, però tenen una relació amb continguts, vivències, coneixements i referents arrelats. Construir coneixement pràctic, didàctic en el cas d'aquesta recerca, implica transformar el coneixement intern i convertir-lo en coneixement científic-professional. Per això és important prendre consciència dels processos viscuts, de moments, de flaixos, de coneixements compartits i interioritzats. El text autobiogràfic

⁸⁷ A l'objectiu 2 s'explicita el guío d'aquestes fitxes.

permet aquesta llicència, descriure i analitzar la vida pràctica la teoria elaborada, incloent-hi la pròpia mirada. La narració de la història de vida docent permet identificar el recorregut viscut, captant les connexions entre accions i conceptes, així com les relacions socials que s'estableixen en la interacció educativa, en un sentit retrospectiu i longitudinal. Permet una reproducció dinàmica del canvi, de la transformació personal i professional (Bertaux, 2005).

El relat personal representa un procés d'interiorització, de recerca de moments significatius i de reorganització de fets, amb la intenció de comprendre i interpretar el desenvolupament realitzat. Es va passar primer pel diari de classe (personal i de les estudiants), que sovint inclou i retrata moments i processos, i després d'aprofundir en l'ús i abús d'aquest instrument en la tasca d'aula es descobreix com la narració biogràfica ajuda a aprofundir en el pensament abstracte que genera teoria personal, argumentació professionalitzada i pràctica fonamentada. Per això, i a partir de la immersió en l'aprenentatge realista-reflexiu, a escala formativa i pràctica. Es va decidir que la fonamentació en didàctica i metodologia docent hauria de tenir aquest component d'història de vida.

La història de vida és una experiència narrativa que ressegueix interaccions plurals (entre pràctica i coneixement, entre fet i actitud, entre persones i situacions, etc.) i, sobretot, teixeix xarxes amb els altres (Palou i Fons, 2011). Aquesta xarxa interactiva és la que s'ha volgut dibuixar en el procés de concreció del coneixement reconstruït en didàctica de la lectura a Educació Infantil i en la pràctica com a docent en la formació inicial de mestres. Tot i que Bertaux (1999) assenyala la rellevància de la investigació biogràfica perquè dona veu al subjecte com a protagonista, aquí no s'ha enfocat el relat com a tema de recerca, sinó com a recurs narratiu per a la fonamentació teòrica. Tot i això, esdevé protagonista perquè permet captar l'experiència per fixar l'atenció en un procés, en aquest cas, el canvi o la transformació del pensament didàctic, i resseguir l'apropiació de coneixement teòric que ha fonamentat la pràctica i la recerca (Ritscher 2015).

Es tracta de trencar la jerarquia entre el saber teòric, el personal i el pràctic en la reconstrucció del coneixement professional (Hernández i Sancho, 2011). Aquesta narració, que poua de la trajectòria professional, ressegueix el referent teòric i permet interpretar-lo i transformar-lo. S'ha escollit perquè, com diuen Fons i Palou (2013), el discurs del jo té sentit entre les altres, entre la comunitat de discurs, que és en la que confereix realisme a la recerca i al text.

I precisament, encara que sembli paradoxal, és la presència d'altres que es ressalta i significa en el text autobiogràfic docent i en tota la recerca. Vol ser plural i coral, com la veu de M. Mercè Marçal encetant aquest apartat de Metodologia, que contrasta fons i forma i passa del jo al nosaltres amb esperit èpic i combatiu. Només així entenc la recerca educativa, que sigui significativa pel context, per la comunitat i esdevingui, des del canvi i adequació constant, transformadora.

3.6 Gestió i anàlisi de dades

Pel que fa a la gestió de les dades, que en aquest cas se n'ha considerat l'entrada i la verificació així com l'anàlisi estadística, s'ha dut a terme des d'AO Research, aplicant la Llei orgànica 15/1999, de Protecció de dades de caràcter personal, i d'acord amb les bones pràctiques biomètriques.

A tall de resum direm que l'anàlisi estadística s'ha realitzat de la manera següent:

- > A partir de lectures successives, agrupant paraules clau, comparant i associant, s'han determinat les categories. S'han recollit en documents d'Excel per facilitar el tractament. S'han recollit paraules clau i frases significatives per poder tenir més vies d'anàlisi.
- > Les variables categòriques han estat descrites segons el nombre i el percentatge de casos inclosos a cada categoria.
- > Les variables contínues han estat descrites mitjançant valors estadístics de tendència central com són la mitjana i la desviació estàndard.
- > Les variables obertes han estat codificades amb l'ajuda de processos d'associació de conceptes.
- > L'anàlisi bivariàble s'ha dut a terme mitjançant taules de dades creuades.
- > La inferència estadística s'ha treballat amb un nivell de confiança del 95%. Previ a qualsevol inferència, s'ha utilitzat el test de Kolmogorov-Smirnov per avaluar la distribució de les variables. Segons els resultats del test, s'han utilitzat tests paramètrics (khi quadrat, t de Student, etc.) o no paramètrics (prova exacta de Fisher, prova de Mann-Whitney, etc.), tant per a mostres independents com per a mostres aparellades.

3.6.1 Indicadors

El focus bàsic de la recerca se centra en l'apropiació que fan les estudiants de MEI, a partir de models de pràctica reflexiva, d'un enfocament socioconstructivista i alfabetitzador, quant al pensament en didàctica de la lectura.

Per detectar processos de canvi i conceptes elaborats, s'ha explorat el contrast de les creences de les estudiants de mestra d'Infantil amb la reconstrucció del pensament didàctic després d'aprofundir en el tema de la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil. La finalitat és detectar els canvis i la reconstrucció de coneixements de les estudiants en didàctica de la lectura a partir de l'aprenentatge realista-reflexiu.

Les experiències prèvies en el procés d'aprenentatge de la lectura estan molt arrelades i formen part del corpus de conviccions docents, principalment a causa de les experiències que han viscut com a aprenents i de la identitat professional que han anat edificant. Totes les estudiants, doncs, tenen ímputs molt interioritzats del seu procés d'adquisició de la lectura i sovint són un fre a la incorporació de nous models de plantejaments pedagògics. La majoria, però, no és conscient de la fixació i la força d'aquests coneixements a l'hora de construir el coneixement didàctic.

“El procés per aprendre a llegir el recordo a l'escola, sobretot a partir de sis anys. Llegíem per síl·labes, a partir de repeticions i observacions de paraules amb la síl·laba.” (E.20)

Doc. de participant 7 (E). Records com a aprenent⁸⁸

Les conviccions sobre l'ensenyament-aprenentatge de la lectura a les primeres edats són fortes i consistents perquè els processos associats estan molt mediatitzats per altres moments de la vida acadèmica d'un estudiant (mecànica lectora al Cicle Inicial i Mitjà o lectures avorrides a Secundària, entre altres experiències negatives). Per altra banda es corrobora que el record de l'aprenentatge lector rau, sobretot, a cicle inicial.

⁸⁸ A partir d'aquest moment les entrades de Doc Participant fan referència als grups d'estudiants o mestres que formen part de l'estudi. Per això anotem Doc Participant (E).

“A Primària tots llegíem el mateix llibre i havíem de llegir fragments davant els altres. Passava angoixa i un mal tràngol. Tinc desgana per la lectura.” (E.21)

“He fet un cargol perquè la lectura per mi representa un procés que necessita esforç. Recordo llibres que no m’agradaven perquè havia de memoritzar paraules i síl·labes però també contes que m’explicaven i jo després llegia, si m’agradava. Però em sembla que tot això ho feia a primer i segon. Recordo poc l’etapa d’Infantil més enllà de fitxes i contes que explicava la mestra; n’explicava més que no llegia, em sembla” (E.22)

“El meu interès per llegir va venir dels moments de lectura de casa meva, no sé si des d’Infantil o a partir de Cicle Inicial. A l’escola llegia de manera avorrida, per síl·labes i paraules.” (E.23)

Doc. de participant 8 (E). Primeres experiències de lectura de Cicle Inicial

Amb l’expectativa que es poden transformar amb una formació inicial que, com a primer pas, s’explora i fa aflorar les actituds implícites, es planifica la docència a partir de la identificació i la presa de consciència de l’experiència i del capteniment que se’n desprenen. L’objectiu és que les futures mestres d’Educació Infantil puguin construir la pràctica professional en didàctica de la lectura sense tabús (Jorba i Casellas, 1997) i tinguin la capacitat de reconstruir models didàctics diferents dels viscuts i fonamentats. Per això plantejem l’objectiu de la recerca amb una perspectiva de canvi possible entre l’abans i el després.

El procés d’adquisició de les estratègies lectores és un dels aspectes en què des de l’escola es posa més èmfasi. Com es tracta a l’Educació Infantil? En un model pedagògic basat en l’activitat de l’infant i en la interacció amb els altres i l’entorn, el procés d’apropiació de la lectura també ha de poder desenvolupar-se sota aquests paràmetres. Però en la pràctica s’observen moltes propostes molt directives.

“Quan a l’escola es llegeix als nens i les nenes es fan preguntes al final, però no es fa incidència en la comprensió durant la lectura.” (E.24)

“Per accedir a la lectura i a comprendre el text el primer que cal és conèixer el codi. És important tenir des de P3 l’abecedari i presentar les lletres als infants i saber el so que tenen. Es pot fer amb la lletra del seu nom.” (E.25)

Doc. de participant 9 (E). Propostes directives

Una estudiant ha observat que a l’escola, de pràctiques, es llegeixen contes com a entreteniment però amb poca intenció d’aprofundir en la comprensió lectora. L’altra, després de llegir i contrastar el procés evolutiu i el ritme individual de la lectura, de veure que els infants primer es relacionen amb el text d’una manera global i en fan una interpretació contextual (Bladé i altres, 2001), continua donant més importància al codi (relació so-grafia) que a la comprensió o a la relació lector-text, ja que proposa activitats generals. Hi ha models que sacrifiquen temps i activitats d’Educació Infantil, sobretot a partir dels 3 anys, i alguns, fins i tot, comencen abans, en pro de la lectura, sota el concepte d’estimulació i d’aprenentatge precoç.

En didàctica de la llengua, sobretot l’escrita, costa molt introduir pautes de pràctiques basades en la participació activa de l’infant, és a dir, propostes que es plantegen des del joc, l’experimentació i la manipulació que s’han generalitzat en altres habilitats i continguts d’Educació Infantil. Si bé hi ha experiències molt reeixides a partir del model d’aprenentatge socioconstructivista, la majoria d’escoles tendeixen a models molt directius en la presentació de propostes d’aprenentatge de la lectura dels 3 als 6 anys.

Seguint aquest fil, es parteix de la hipòtesi que les estudiant de mestra d’Infantil no han trencat amb les seves experiències prèvies i que, com que han viscut processos molt instructius, reproduïen aquests models.

“Tinc molts records de tenir molts contes a casa meva i tinc algunes imatges d’estar-los mirant, sobretot quan m’aixecava els caps de setmana i els meus pares dormien.” (E.26)

“Primer el coneixement de les lletres majúscules i la producció de sons, després síl·labes de vocal més consonant i la lectura de paraules cada vegada més

de pressa. Se'm va fer llarg i avorrit, em va costar molt llegir visualment i no m'agradava.» (E.27)

Doc. de participants 10 (E). Reproducció de models viscuts

Com que tenen elements molt arrelats, viscuts sobretot des de l'emoció i la vivència, quan fan propostes en aprenentatge de la lectura sorgeixen pràctiques poc contrastades, especialment en moments de complexitat, com pot ser en l'aprenentatge inicial.

A banda, moltes estudiants recorden poc la seva relació amb la lectura a l'EI i barregen els passos fets al Cicle Inicial. Algunes en són conscients, altres no i interioritzen processos del Cicle Inicial com si fossin d'Infantil.

“Els primers records de llegir a l'escola els tinc a Primària, quan llegíem junts a classe, que llegia un i continuava un altre. També recordo que llegíem per síl·labes amb uns llibrets que tenia.” (G. E., 2008)

Doc. de participant 11 (E). Barreja records d'EI i CI

També tenim l'experiència de dues estudiants que havien fet l'escolarització a EI a l'escola que la investigadora hi feia docència. Es treballava des d'una perspectiva socioconstructivista, a partir de textos significatius i propers i l'adquisició del codi alfabètic sorgia a partir de la descoberta i les interaccions amb el material, amb altres infants i de les preguntes de la mestra. Però en explicitar el procés viscut, van començar les dues per les lletres. Una passa de la lletra a la paraula i l'altra del coneixement de l'abecedari a la relació lletra-so, passa per les síl·labes directes, després paraules i frases (vegeu l'Annex 7.15). Cal dir que en aquell moment el tractament de la lectura a EI es plantejava a partir de paraules significatives (noms, llistes, personatges de contes) i textos comunicatius (notes, llistes, diari, contes, projectes de treball) per descobrir el codi alfabètic, tant podien ser de les lletres, la relació grafema-fonema, el funcionament de les síl·labes o les relacions lèxiques. A Cicle Inicial sí que es presentava lletra per lletra i es feia un treball sistemàtic de la relació fonema-grafema.

Per això, tot i que és important fer brollar el procés personal viscut de l'aprenentatge de la lectura, sovint no és pròpiament el viscut durant l'Educació Infantil perquè la lectura s'integra i se sistematitza a partir de Cicle Inicial, que és quan l'infant és conscient d'aquest aprenentatge.

Les experiències prèvies com a aprenents condicionen les propostes didàctiques de les joves estudiants, i sovint de mestres en actiu en la seva tasca professional. Les mestres han viscut el procés d'aprenentatge de la lectura com a alumnes i tenen presents moments inicials, moments clau del procés, aspectes emocionals relacionats amb el contingut, les persones o una situació. Per això, encara que no sigui real, és important el procés de conscienciació de les creences personals i com poden canviar a partir de la reflexió, encara que, només amb la formació inicial, alguns esquemes es mantenen (Pujolà, 2010).

El focus d'atenció de la recerca és la mirada que tenen les estudiants de MEI abans d'enfocar el tema de l'adquisició de la lectura a les primeres edats i la manera com integren el plantejament socioconstructivista i l'enfocament pedagògic amb l'infant com a protagonista, a les propostes didàctiques de lectura a EI, en acabar el tema.

Per aquesta raó es va dissenyar una pauta de reflexió d'inici del tema de l'enfocament didàctic de la lectura a l'Educació Infantil a partir d'un procés d'introspecció sobre l'experiència personal en l'aprenentatge de la lectura, seguint models de pràctica reflexiva i aprenentatge realista (Carandell i Esteve, 2010). Es demanava a les estudiants la descripció del seu perfil lector des de l'aprenentatge, el desenvolupament fins avui. Aquest procés es podia dibuixar com un esquema, gràfic, una narració, etc. (vegeu l'Annex 7.5) I seguidament es compartia amb una companya per detectar els punts comuns, les diferències i els elements que intervenen en aquest procés a partir d'una pauta de reflexió. Aquesta pràctica té com a objectiu coparticipar i dialogar per intercanviar i relacionar coneixements amb un mateix i amb els altres per tal d'incidir en un mateix (Altet, 2004). Aquestes dues produccions són motiu d'anàlisi per detectar el grau d'introspecció de l'aprenentatge de la lectura a l'EI. Es tracta de fer sortir, d'evidenciar, les experiències personals i teòriques i les seves representacions del coneixement didàctic com a aprenents (Esteve i Alsina, 2010).

A partir d'aquí es van fer pràctiques relacionades, basades en el contrast teòric, en la interacció entre iguals, en l'anàlisi de pràctiques d'aula, en lectures, etc. seguint el model d'aprenentatge

realista. Es tracta d'obrir la possibilitat a altres pràctiques i altres representacions i alhora mostrar criteris per saber quan, què i per què és convenient cada moment i cada aspecte o contingut, així com de tenir eines per reflexionar-hi de manera sistemàtica (Korthagen, 2010).

Al final del bloc de contingut es va demanar a les estudiants una reflexió sobre la reconstrucció personal de la intervenció educativa en l'adquisició de la lectura a l'Educació Infantil. Aquest contrast entre l'abans i l'ara (l'inici i el final del procés formatiu) està relacionat amb els fonaments de l'aprenentatge reflexiu com a base per a la formació de professionals competents. La creació de coneixement la gestiona l'estudiant com a subjecte en formació que dona significat als continguts.

Adoptem el text reflexiu final del procés com el moment d'apropiació del model de didàctica de la lectura. Tot i que sabem que és un primer àmbit i encara està molt mediatitzat per la dinàmica acadèmica, ens pot ajudar per analitzar variables que s'incorporen en aquest període reflexiu.

S'ha fet un estudi d'aquests textos i reflexions amb lectures successives ressaltant elements relacionats amb el referent teòric. S'han determinat conceptes o paraules clau per detectar la percepció que tenen les estudiants del seu procés lector abans i després d'estudiar el tema i aprofundir-hi. S'ha fet una primera lectura dels textos per determinar els conceptes més rellevants per ser codificats. Van ser les repeticions, els punts de saturació (Bertaux, 1993), que, contrastats amb el relat teòric, van determinar els eixos d'anàlisi.

De manera precisa, els propòsits d'aquesta anàlisi són: a) Detectar els coneixements implícits en el procés d'aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil, i b) Identificar processos de canvi després d'una formació acompanyada i reflexiva a partir dels conceptes que s'han integrat en la reflexió final.

La recollida de la informació es va dur a terme a partir dels treballs realitzats pels alumnes en el bloc temàtic de Didàctica de la Lectura a l'EI, que formava part de l'assignatura Didàctica de la Llengua a Educació Infantil, entre els cursos 2008-2009 i 2011- 2012, a la Universitat de Girona.

A partir del curs 2008-2009, es va planificar el bloc de Didàctica de la Lectura com un procés d'aprenentatge reflexiu. Es va elaborar un dossier individual (vegeu l'Annex 7.5) amb un itinerari

d'activitats diverses que partia del procés d'introspecció individual de com havien après a llegir i quin era el procés lector viscut fins al moment; s'acabava amb una reflexió de la construcció (o reconstrucció) personal sobre la intervenció en l'adquisició de la lectura a l'Educació Infantil.

Al dossier es deixa constància de tot el procés seguit; reflexions individuals de cada sessió o tasca, posades en comú, guies de lectura individuals i grupals, resums d'articles proposats, recerques de referents per completar i ampliar, notes d'exposicions del professorat, propostes d'activitats o seqüències didàctiques. Aquest recorregut marca el procés reflexiu, que parteix de la introspecció i la creació d'una comunitat d'aprenentatge per reconstruir un coneixement especialitzat en didàctica de la lectura a l'EI (Esteve i Carandell, 2007). El que es pretén és crear i coordinar diferents maneres d'entendre el procés i les experiències viscudes per compondre una comprensió conjunta de l'enfocament de la lectura a l'EI. Es basa en el contrast, amb els altres, iguals i experts, amb la teoria especialitzada, amb experiències pràctiques pròpies o de professionals en actiu, i, sobretot, en el contrast entre les creences prèvies i les que es van elaborant en la seqüència d'aprenentatge reflexiu proposada.

Per valorar la mida de la mostra necessària per a l'objectiu 1 es va dur a terme un càlcul de la mostra controlant que l'error mostral generat fos inferior al 10%. Finalment, tenint en compte que cada any entre 70 i 80 estudiants cursaven aquesta assignatura i que s'han revisat un total de 155 treballs, l'error mostral final ha estat del 5,7%. Es tracta de tenir en compte mig grup d'estudiants per curs, ja que les sessions de treball d'aquest tema es duïen a terme en mig grup, i era el grup d'aprenentatge i debat sobre el tema. Són entre 35 i 40 persones per curs.

Per aquest objectiu es va plantejar un recull dels principals indicadors, sorgits dels textos inicials que poguessin demostrar un canvi o una reconstrucció de coneixements dels estudiants en la didàctica de la lectura, a partir dels conceptes clau, bàsics en el procés d'adquisició de la lectura a les primeres edats.

Per determinar dades es van fer lectures exploratòries dels textos inicials, es van classificar paraules textuais que es van agrupar en codi com a paraules clau, amb la finalitat de categoritzar per donar sentit al contingut didàctic en lectura. Les categories que finalment es concreten són: codi, com el procés de descodificació, relacionat amb metodologies d'aprenentatge de la

lectura; el tipus de lletra apte per ser llegida a les primeres edats; la comprensió, com es valora i entén; les persones que se citen en el procés d'apropament a la lectura i el material descrit com a interessant per presentar en els moments inicials de la lectura. Finalment, s'ha concretat una categoria d'activitats com un conjunt de propostes i dinàmiques d'aula que són interessants perquè a vegades ajuden a entendre i interpretar les altres opcions.

Per tal d'establir els possibles canvis en el coneixement didàctic, es van recopilar els indicadors establerts en l'anàlisi profunda dels textos inicials (procés retrospectiu), com al text final del bloc temàtic, com un procés introspectiu i autoavaluable (vegeu l'Annex 7.8)

Els conceptes estudiats que han sorgit de l'anàlisi i de l'organització dels conceptes dels textos inicials han estat els següents: el codi, el tipus de lletra, la comprensió, les persones, el material i les activitats.

3.6.1.1 El codi

Representa el procés d'apropiació del codi alfabètic, la manera com es planteja la descodificació. En aquest sentit citen els elements del sistema alfabètic que s'introdueixen en els primers passos per a l'aprenentatge de la lectura: sons, lletres, síl·labes, paraules, frases o textos. Aquesta és la primera variable de l'anàlisi perquè és la que la majoria d'estudiants apunten, sobretot en el procés introspectiu, quan expliquen com han après a llegir. Després quan fan la descoberta del desenvolupament que realitzen els infants en la descodificació del codi segons Frith (1989) i Teberosky i Ferreiro (1991). I l'aprenentatge del llenguatge escrit té un repte en el procés d'adquisició del codi, i aquest procés és motiu d'activitats explícites i implícites en l'aprenentatge de la lectura, és un escull important en les etapes inicials. El plantejament didàctic ha generat mètodes, sintètics i analítics, mecànics o naturals, però defugim en aquest moment de l'anàlisi de metodologies per centrar-nos en el procés d'apropiació de l'infant que està relacionat amb l'enfocament socioconstructivista. Gairebé totes les estudiants tenen un record de la consciència d'aquest aprenentatge o bé de la seva importància per a l'aprenentatge lector.

3.6.1.2 La lletra

El tipus de lletra que es presenta als infants en la primera entrada a la lectura és sempre motiu d'anàlisi en les propostes didàctiques. El tipus de lletra està molt relacionat amb la part més

visual i formal de l'aprenentatge de la lectura, però és un aspecte interessant per analitzar des de la perspectiva d'apropiació que fem com a mestres (Fons, 2016; 1999). Els tipus de lletra que considerem per a la lectura són: la manuscrita o enganxada, la lletra de pal o la d'impremta. La lletra és l'aspecte visual que els últims anys ha ocupat part de les discussions entre estudiants, sobretot quan han observat escoles i contrasten amb la seva experiència en les primeres passes de la lectura. La tria d'una o altra, o de més d'una, condiciona creences del procés d'apropiació de la lectura, per això la considerem un indicador susceptible a ser computat a l'estudi.

3.6.1.3 La comprensió

És un dels aspectes bàsics i clau que intervenen en el procés d'apropiació de la lectura. En el primer moment, és una variable que les estudiants tenen en compte a l'hora d'explicitar el seu procés lector, quin nivell de comprensió recorden en l'aprenentatge de la lectura. En els plantejaments socioconstructivistes i comunicatius de l'aprenentatge de la lectura, la comprensió esdevé l'eix essencial perquè es busca sentit i funcionalitat al text, a partir de la relació text-lector (Solé, 1999). Considerem la percepció de la importància de la comprensió en la lectura a El o consideren que a El primer cal aprendre altres aspectes que intervenen a la lectura.

3.6.1.4 Les persones

L'aprenentatge de la lectura és mediatitzat per l'entorn alfabetitzador. S'entén per *entorn alfabetitzador* l'ambient en què està immers l'infant, en el qual les persones lectores expertes tenen un paper important. Mestres, família, altres companys i companyes fan costat als infants en les primeres passes cap a la lectura (Fons, 2016; Nemirovsky, 2009). Sobretot en aspectes emocionals (positius o negatius), la relació amb la lectura és mediatitzada per persones de l'entorn proper, segons expliciten les estudiants en el seu procés d'introspecció.

3.6.1.5 El material

El tipus textos que es presenten des del primer moment generen unes expectatives o unes altres en el procés d'aprenentatge de la lectura. S'entén per *material* els formats escrits que l'infant té a l'abast des del primer moment de descoberta de la lectura (Carlino i Santana, 1996; Maruny, Ministrall i Miralles, 1995). En els textos analitzats se citen els materials de manera molt diversa. Per fer el tractament estadístic s'han ordenat en quatre entrades, per facilitar la categorització: material inespecífic (cartells, rètols, anuncis, llistes, diaris, etc.), fitxes (material preparat per la mestra o editat amb la finalitat d'aprenentatge de la lectura), contes (tot i que és un gènere específic, es considera a part perquè és molt citat) i materials relacionats amb textos literaris, específics per ser llegits a Educació Infantil (poemes, endevinalles, frases de la setmana o dites, etc.). La selecció de materials

ofereix una imatge sobre el concepte alfabetitzador de la lectura i ajuda a copsar el pensament implícit de les futures mestres sobre les possibilitats lectores dels infants i la metodologia proposada.

3.6.1.6 Les activitats

Es recullen propostes que fan les estudiants en ambdós textos reflexius, des de la pròpia vivència fins al procés de reconstrucció del seu model didàctic. S'han recollit a partir de l'anàlisi de les produccions escrites, com els altres indicadors, i aglutinant propostes semblants. Per exemple, s'han agrupat com a activitats mecàniques les que fan referència a buscar paraules desconegudes, exercicis oculars, fitxes repetitives, lectura del llibre sense sentit, etc., o les activitats de lectura en espais diferents, que incorporen eines de comunicació social (cartes, ús de les TIC), lectura en el joc simbòlic, lectura funcional per saber o fer alguna cosa, etc. La categorització i les respostes de les estudiants es pot comprovar a l'Annex 7.9. L'estil i enfocament de les activitats que proposen determinen la creació de contextos (Fons i Turró, 2015; Fons, 2006) que auguren poca interacció o poden ser rics en intercanvis i estimulació en llengua escrita i s'extrapola la intervenció en lectura que proposen com a mestres.

Els indicadors que analitzem sorgeixen dels textos inicials de les estudiants en contrast amb els aspectes essencials que, des de diferents referents teòrics, emmarquen la didàctica de la lectura. El procés seguit ens ha permès detectar les perspectives de canvi anunciat dels esquemes de coneixement en didàctica de la lectura a E1 i detectar la interpretació que en fan en el moment de la reconstrucció del coneixement didàctic.

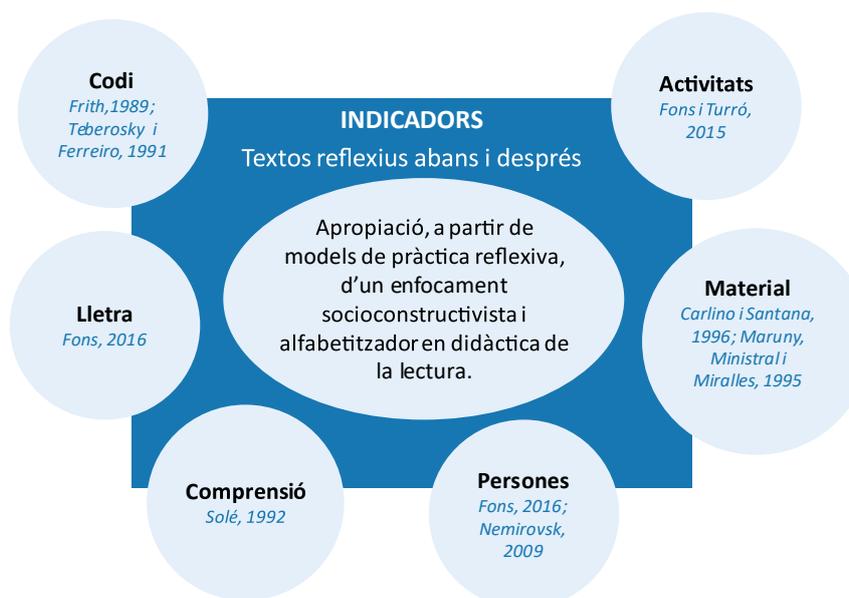


Figura 14.2 Disseny de la investigació-acció plantejada. Gestió de dades. Elaboració pròpia.

“I la correcció del procediment és tan important com l’afirmació genèrica d’un propòsit d’educar en aquest o aquell sentit particular: el “com” es realitza a la pràctica un propòsit determinat és tant portador de potencial educatiu com el mateix propòsit.”

Quim Franch i Quim Pèlach, 1986

- 4.1** Objectiu 1. La veu de les estudiants de mestra d'EI
- 4.2** Objectiu 2. La veu de les mestres en actiu
- 4.3** Objectiu 3. El contrast de veus, d'estudiants i expertes

4. RESULTATS

Ruleta

Molts dies, embogint dins del rebost,
voldria estellar els vidres,
rebotre els pots de confitura,
llençar els draps al jardí
perquè es podreix el rou i l'aigua.
I seure al racó fosc de l'univers
per veure com es mouen
la casa, els arbres i el carrer,
com la lluna es despenja i cau sobre el teulat
abans de dir "t'ha tocat perdre:
dispara a l'atzar i guanyo jo"
No hi ha revenja ni temor
en el meu gest, li dic.
Ho provo i prou, ja sé que guanyes tu.

Rosa Font, 2017

Presentem els resultats de la recerca ordenats per objectius.

Per cada objectiu es descriu la mostra, s'analitzen les variables (el codi o el procés de descodificació, la comprensió, les persones i el material), després es fa un resum dels indicadors, es concreten les activitats i finalment es fa una primera anàlisi de cada objectiu. El segon objectiu té un element més, que és el recull de la descripció que les mestres han fet de com han reelaborat el pensament en didàctica de la lectura. Aquesta aportació ens sembla interessant per poder elaborar propostes d'acció.

4.1. OBJECTIU 1. La veu de les estudiants de mestra d'EI

Detectar els canvis o la reconstrucció de coneixements dels estudiants en didàctica de la lectura, des de l'aprenentatge realista-reflexiu.

4.1.1 Descripció de la mostra

Taula 1. Estudiants. Descripció de la mostra

	Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
2008-2009	40	25,8	25,8	25,8
2009-2010	40	25,8	25,8	51,6
2010-2011	40	25,8	25,8	77,4
2011-2012	35	22,6	22,6	100,0
Total	155	100,0	100,0	

La població de l'estudi són estudiants de quatre cursos de tercer d'EI de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Són els quatre últims anys de la Diplomatura en Educació Infantil, que a tercer cursaven l'assignatura anual d'Habilitats Lingüístiques II, que englobava dos grans temes: el procés d'aprenentatge d'una llengua no familiar a l'escola i ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita a EI; aquest tema el vam dividir en tres blocs, Didàctica de la Lectura, Didàctica de l'Escriptura i un tercer bloc d'Aplicació Pràctica i Transversal, la intervenció a l'aula d'EI per afavorir el desenvolupament de la llengua escrita. També és interessant de recordar que durant una part important del curs es feien pràctiques simultànies, dos dies a la facultat i tres a l'escola, després es feia una intervenció a l'escola d'unes sis setmanes i a final de curs es tornava a l'estada compartida.

S'ha analitzat mig grup de cada curs perquè aquesta ja es considera una mostra acceptable. A més, s'aprofita el benentès que aquest bloc temàtic s'organitza en mig grup. Les participants analitzades són un total de 155, 40 els tres primers cursos i 35 el 2011-2012, que és el quart i últim curs analitzat.

S'han llegit els textos i s'han buidat els conceptes clau en el procés d'apropiació de la lectura a les primeres edats. Aquests conceptes són citats en els textos reflexius de la introspecció i de la reconstrucció final que s'han integrat en categories o indicadors, ja explicats.

4.1.2 Anàlisi de les variables

4.1.2.1 El codi. La descodificació

Taula 2. Estudiants. El codi. La descodificació

	INICIAL		FINAL		P-valor ^p
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen codi	10	6,5	38	24,5	
Indiquen algun codi	145	93,5	117	75,5	0,000
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral (canvis abans i després del procés formatiu) amb un nivell de confiança del 95%

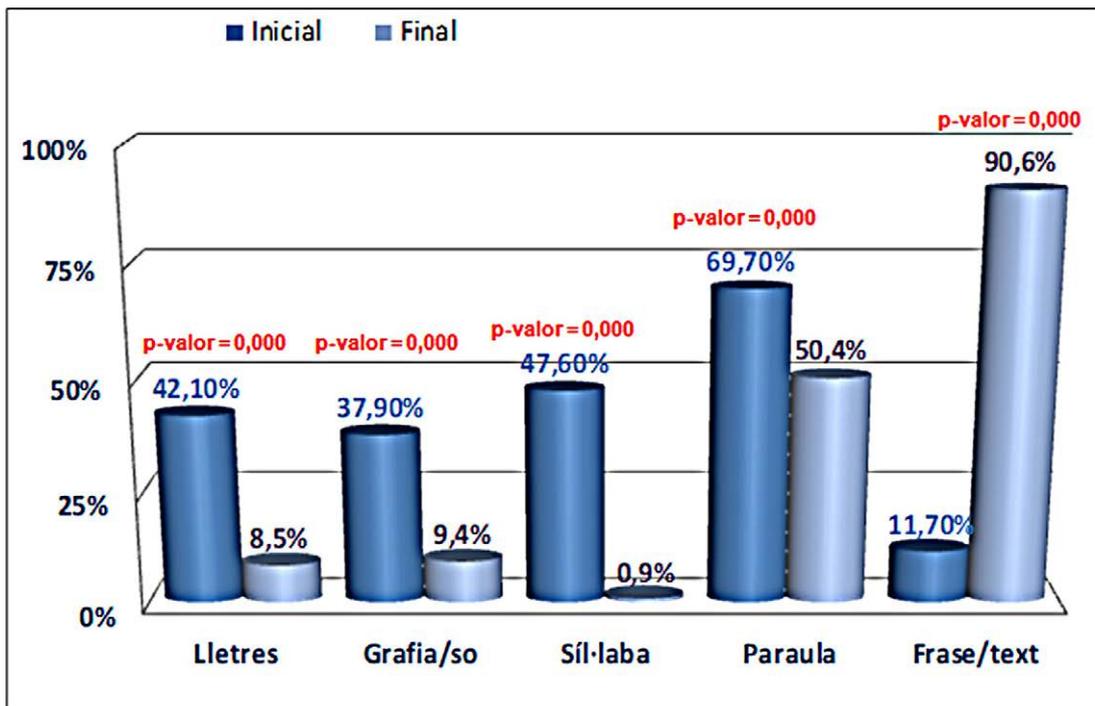
Taula 3. Estudiants. Quantitat de codis

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap codi	10	6,5	38	24,5
1 codi	40	25,8	58	37,4
2 codis	59	38,1	51	32,9
3 codis	39	25,2	5	3,2
4 codis	7	4,5	3	1,9
Total	155	100,0	155	100,0

Taula 4. Estudiants. Quantitat de codis (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	155	0	4	1,95	,976	0,000
Final	155	0	4	1,21	,917	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (Wilcoxon signed-rang test) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



Percentatges calculats sobre els alumnes que indiquen algun codi, tant a l'inici (145 alumnes) com en finalitzar el curs (117).

P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 15 . Estudiants. Codis mencionats. Descodificació

Taula 5. Estudiants. Combinacions mencionades del codi

		INICIAL			FINAL		
		Freq.	Pct	Pct ¹	Freq.	Pct	Pct ¹
Vàlid	Cap codi	10	6,5		38	24,5	
	Frase/text	4	2,6	2,8	52	33,5	44,4
	Paraula	14	9,0	9,7	5	3,2	4,3
	Paraula + frase/text	4	2,6	2,8	43	27,7	36,8
	Síl·laba	9	5,8	6,2			
	Síl·laba + paraula	10	6,5	6,9			
	Síl·laba + paraula + frase/text	2	1,3	1,4			
	So/grafia	8	5,2	5,5	1	0,6	0,9
	So/grafia + paraula	13	8,4	9,0	2	1,3	1,7
	So/grafia + frase/text				2	1,3	1,7
	So/grafia + paraula + frase/text	1	0,6	0,7	2	1,3	1,7
	So/grafia + síl·laba	5	3,2	3,4			
	So/grafia + síl·laba + paraula	12	7,7	8,3			
	So/grafia + síl·laba + paraula+ frase/text	2	1,3	1,4			
	Lletra	5	3,2	3,4			
	Lletra + paraula	20	12,9	13,8	2	1,3	1,7
	Lletra + paraula + frase/text	1	0,6	0,7	2	1,3	1,7
	Lletra + síl·laba	5	3,2	3,4			
	Lletra + síl·laba + frase/text	2	1,3	1,4			
	Lletra + síl·laba + paraula	13	8,4	9,0			
	Lletra + síl·laba + paraula + frase/text	1	0,6	0,7			
	Lletra + so/grafia	2	1,3	1,4			
	Lletra + so/grafia + paraula	4	2,6	2,8			
	Lletra + so/grafia + paraula + frase/text				3	1,9	2,6
	Lletra + so/grafia + síl·laba	4	2,6	2,8	1	0,6	0,9
	Lletra + so/grafia + síl·laba + paraula	4	2,6	2,8			
	Lletra + frase/text				2	1,3	1,7
	Total	155	100,0	100,0	155	100,0	100,0

Percentatges calculats sobre els alumnes que indiquen algun codi, tant a l'inici (145 alumnes) com en finalitzar el curs (117).

Per una banda, observem que la majoria d'estudiants, en el seu procés de retrospecció i conscienciació de les creences personals, es decanten per aprenentatges directius en el procés d'aprenentatge de la lectura. Entenem que propostes didàctiques al voltant de l'aprenentatge a partir de les lletres, la grafia i el so i la síl·laba són plantejaments des de l'ensenyament, més que no des d'un aprenentatge més intuïtiu, creatiu i de descoberta, que sol venir de la paraula, la frase o el text. Es demostra que la majoria d'estudiants recorden la immersió sota mètodes sintètics, que parteixen d'unitats petites (lletra, so, síl·laba). Per tant, en lectura, encara que sigui a Educació Infantil, pre-

dominen, en un inici, perfils docents de la lectura de base instruccional. Fet interessant per poder observar o no processos de canvi cap a perfils més situacionals, multidimensionals (González, Buisan i Sánchez, 2009) i flexibles, més propis al concepte socioconstructivista i alfabetitzador de didàctica de la llengua.

“Durant la meua estada a l'escola, ja que estic a P3, de moment donen molta importància a les lletres i als sons en qualsevol context.” (E.3)

“Recordo que vaig aprendre per repeticions de síl·labes que després podia llegir alguna paraula, em sembla que era a P4, em costava molt.”(E.37)

Doc. de participant 12 (E). Canvi de perfil

Per altra banda, veiem clarament que en els textos reflexius finals guanya terreny la frase, el text i la paraula. És a dir, propostes basades en mètodes globals i naturals, més comprensives i basades, sobretot, en la funcionalitat, l'ús i els processos enfocats a les necessitats comunicatives i de descoberta de l'infant, més que no en l'aprenentatge mecànic del codi, per tant s'amplia a perfils contextuals i situacionals.

“És important que els alumnes, de ben petits, s'adonin de la importància de llegir. Com a mestra m'agradaria apropar la lectura als infants de manera globalitzadora. El material ha de ser real, un conte, un cartell, un paper escrit... qualsevol cosa que formi part del dia a dia.” (A. F., 2010)

“A segon cicle d'Infantil hauré d'utilitzar un mètode per a l'aprenentatge de la lectura. He reflexionat sobre els diferents mètodes i crec que em decanto cap el Montessori: m'agrada per la implicació sensorial” (L. G., 2010)

“Les situacions de lectura es desenvolupen de forma natural, ja que l'infant conviu en un entorn on circulen tot tipus de textos. L'article *A poc a poc i bona lletra* ens fa reflexionar sobre el ritme que tenen els nens i les nenes per integrar la llengua escrita i que la importància recau en com els adults duem a

terme aquest procés. La lectura la farem a partir de textos seleccionats segons l'objectiu, funcionals, reals i pròxims a ells. Quan introduïm aquests tipologies hem de tenir en compte l'estructura, el començament, el lèxic, les relacions sintàctiques, etc. per adquirir el procés lector.” (I .M., 2011)

“Els infants tenen idees pròpies i diferents sabers sobre el món escrit que l'adult alfabetitzat. És important partir dels coneixements previs i considerar els que fan referència a l'estructura del nostre sistema d'escriptura (relació so-grafia), a la funció (situacions en les quals s'escriu i es llegeix, per què serveix, etc.) i a la forma (disposició gràfica, tipus de lletres, etc.) (MP. T., 2011)

Doc. de participant 13 (E). Canvi de paradigma respecte a la descodificació

Hi ha evidències estadístiques que demostren que després de l'apropiació de plantejaments didàctics a partir d'un model realista-reflexiu es dona menys importància a la descodificació mitjançant un mètode: es redueix el percentatge d'alumnes que mencionen algun codi (taula 1) i el nombre mitjà de codis (taules 2 i 3). En concret, els alumnes que mencionen algun codi després de l'apropiació es basen principalment en els mètodes de descodificació mitjançant una paraula o frase/text, i descarten, majoritàriament, els mètodes directius com la lletra, el so/grafia o la síl·laba (figura 2 i taula 5), o els combinen.

Tot i que hi ha una mostra reduïda, també és interessant observar com al final hi ha algunes estudiants que incorporen tots els aspectes de la descodificació, des de la lletra, el so/grafia, la paraula i la frase/text o la lletra i la frase/text. Segur que són aspectes que es podrien analitzar a fons per veure com s'aglutinen en forma de propostes didàctiques interactives i constructives. Però això és una altra font d'una anàlisi posterior.

Aquest traspàs de plantejament esdevé després d'un procés d'immersió en didàctica de lectura a partir d'estratègies participatives i interactives de l'aprenentatge realista-reflexiu, combinades amb les pràctiques a l'escola. Aquesta constatació ens pot donar pistes per a propostes en docència a MEI.

4.1.2.2 La comprensió

Taula 6. Estudiants. Comprensió

	INICIAL		FINAL		P-valor ^p
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen comprensió	38	24,5	16	10,3	
Indiquen comprensió sí i/o no	117	75,5	139	89,7	0,001
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Taula 7. Estudiants. Detall de la comprensió

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
No n'indiquen	38	24,5	16	10,3
Indiquen sí	24	15,5	139	89,7
Indiquen no	83	53,5	0	0,0
Indiquen ambdues	10	6,5	0	0,0
Total	155	100,0	155	100,0

En el cas de la importància de la comprensió durant l'aprenentatge de la lectura, hi ha evidències estadístiques que demostren que després del procés d'apropiació del plantejament socioconstructivista i alfabetitzador de l'aprenentatge de la lectura a l'Educació Infantil es dona més importància a aquest indicador. En termes literals, 139 estudiants de 150 aposten per la importància de la comprensió i cap ha centrat la reflexió al voltant de propostes no comprensives, en tot cas no han mencionat la comprensió com un fet destacable (16 de 155). En les experiències inicials, per contra, trobem 83 referències a plantejaments no comprensius de la lectura a EI. Podem dir que la consciència de la lectura comprensiva augmenta després de la reflexió compartida amb l'aprenentatge realista-reflexiu.

En les observacions de l'abans, es posa cert èmfasi en la falta de comprensió, sobretot en processos relacionats amb l'aprenentatge de lletres, so/grafia o síl·laba.

“Vaig sentir molta pressió per aprendre les lletres i els sons i gens d'interès pel text. Relacionava la lletra amb l'objecte o l'animal. Em van obligar a llegir i no em van despertar el plaer.” (Y. A., 2010)

“Ara veig que llegir significa comprendre un text. I això implica que durant el procés d’ensenyament-aprenentatge no ens podem quedar només en la simple descodificació, sinó que hem d’anar més enllà i hem d’ensenyar a entendre un text.” (J. A., 2011)

“El paper que té el mestre en l’adquisició de la comprensió lectora és decisiu. És important que sàpiga oferir l’ajuda necessària en funció de la que es requereixi en cada cas. La seva funció és saber fer de model, donar, guiar i, molt important, saber activar coneixements previs dels alumnes per anticipar el contingut del text, així com saber fer preguntes adequades.” (F. B., 2011)

Doc. de participants 14 (E). Aprenentatge del codi inicial

4.1.2.3 Les persones

Taula 8. Estudiants. Interacció amb persones

	INICIAL		FINAL		P-valor ^p
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen persones	79	51,0	30	19,4	
Indiquen persones	76	49,0	125	80,6	0,000
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Taula 9. Estudiants. Detall de la interacció amb persones

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
No indiquen detall	79	51,0	30	19,4
Indiquen família	43	27,7	3	1,9
Indiquen escola	13	8,4	5	3,2
Indiquen ambdues	20	12,9	117	75,5
Total	155	100,0	155	100,0

Igual que en el cas de la importància de la comprensió, hi ha evidències estadístiques que demostren que a la reflexió final les estudiants donen més importància a la participació de

persones que ajuden o col·laboren en l'aprenentatge de la lectura, siguin des de l'escola o l'entorn familiar, concretament en un percentatge del 75%.

Tot i que no és significatiu estadísticament, en alguns textos inicials es marca la presència de mestres o algun membre de la família (mare, germà, germana, pare, àvia o avi) com a persona que acompanya en la descoberta de la lectura. Normalment és valorat com un record emocional que influeix positivament en l'aprenentatge i la immersió en la lectura.

“M’agradava llegir perquè volia imitar el meu germà. Ell em deixava els seus còmics. Per mi llegir és plaer.” (S. X., 2008)

“Recordo l’activitat de lectura per Sant Jordi: venien nenes i nens grans a llegir-nos contes o poemes. M’agradava que estiguessin tota l’estona a la classe i ens fessin activitats de lectura.” (A. B., 2009)

“L’infant aprendrà a llegir llegint però també si veu que les persones properes del seu entorn llegeixen. [...] L’infant ha de ser el protagonista de l’aprenentatge, ha de ser ell qui ha de descobrir, tocar, observar, reflexionar, etc. [...] L’ensenyant estarà al seu costat per quan sigui necessari, moments de dificultats, dubtes, per formular preguntes per tal que pugui avançar i progressar en lectura.” (S. C., 2011)

“A l’escola la lectura es vivia com una obligació, la qual cosa produïa pressió i control... En canvi a casa la lectura era divertiment, un moment de trobada i de gaudi personal.” (M. C., 2008)

Doc. de participant 15 (E). Acompanyament de persones

Podem dir que el fet d’incorporar el paper de les mestres i de la família en les reflexions finals, viscudes després d’un procés de pràctica reflexiva, és fruit de l’apropiació de la lectura des d’una perspectiva comprensiva i interactiva, tot i que algunes estudiants citaven en els moments de mirada retrospectiva la importància de la lectura compartida amb altres, sobretot des de la

vessant emocional i el tracte personalitzat amb persones de l'entorn familiar. En el procés de reconstrucció es valora el procés d'aprenentatge viscut a partir de les interaccions amb lectors experts i amb el guiatge reflexiu de la mestra. De fet, tota l'anàlisi de la lectura estructurada i la lectura dialògica esdevé un dels puntals de les activitats d'aquest bloc perquè s'analitza, des de la mirada teòrica, des de la perspectiva psicopedagògica i, sobretot, des de la pràctica, perquè una de les activitats programades i analitzades en el procés del dossier reflexiu consisteix a preparar i realitzar una lectura estructurada i dialògica amb alumnat d'Educació Infantil.

“La mestra ha de ser un bon model lector i escriptor. Els ha de mostrar com es duu a terme tot el procés, mostrant les característiques de la llengua escrita (relació amb l'oral, la seva permanència...). La mestra ha de ser guia que ajuda l'infant i fa de bastida perquè els infants vagin descobrint el món de la lectura.” (C. V., 2012)

“És important disposar del suport de la família per garantir un treball coordinat. Dins el nucli familiar l'infant podrà aprendre rutines i habilitats de lectura que posteriorment es podran transmetre en l'àmbit escolar i a la inversa. En la mateixa línia seria interessant aprofitar els companys com a models experts en l'aprenentatge de la lectura.” (G. X., 2011)

Doc. de participant 16. (E). Modelatge

4.1.2.4 La lletra

Taula 10. Estudiants. Tipus de lletra

	INICIAL		FINAL		P-valor ^{p)}
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen lletra	63	40,6	64	41,3	
Indiquen algun tipus de lletra	92	59,4	91	58,7	1,000
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

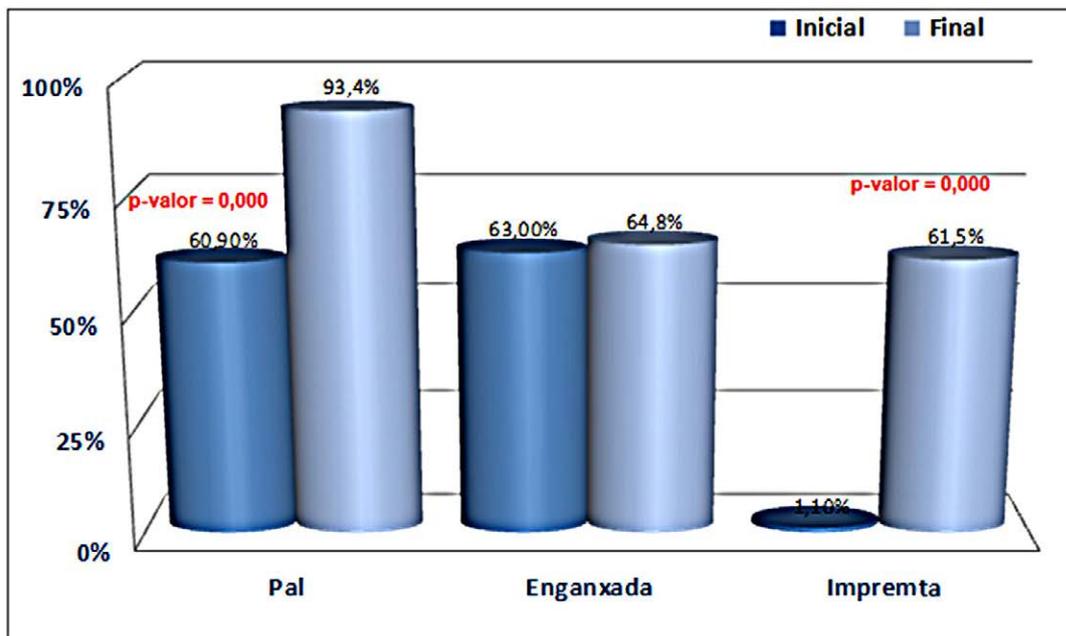
Taula 11. Quantitat de tipus de lletra

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap tipus de lletra	63	40,6	64	41,3
1 tipus de lletra	69	44,5	21	13,5
2 tipus de lletra	23	14,8	31	20,0
3 tipus de lletra			39	25,2
Total	155	100,0	155	100,0

Taula 12. Quantitat de tipus de lletra (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	155	0	2	0,74	0,701	0,000
Final	155	0	3	1,29	1,243	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rang test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



Percentatges calculats sobre els alumnes que indiquen tipus de lletra, tant a l'inici (92 alumnes) com en finalitzar el curs (91).
P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 16. Estudiants. Tipus de lletra mencionats

Taula 13. Estudiants. Combinacions mencionades de tipus de lletra

	INICIAL			FINAL		
	Freq.	Pct	Pct ¹	Freq.	Pct	Pct ¹
Cap tipus de lletra	63	40,6		63	41,3	
Impremta	1	0,6	1,1	6	3,9	6,6
Enganxada	35	22,6	38,0			
Pal	33	21,3	35,9	15	9,7	16,5
Pal + impremta				11	7,1	12,1
Pal + enganxada	23	14,8	25,0	20	12,9	22,0
Pal + enganxada + impremta				39	25,2	42,9
Total	155	100,0	100,0	155	100,0	100,0

Percentatges calculats sobre els alumnes que indiquen algun codi, tant a l'inici (92 alumnes) com en finalitzar el curs (91).

No hi ha evidències estadístiques que demostrin que després de l'apropiació de l'enfocament socioconstructivista es doni més o menys importància al tipus de lletra. En moltes reflexions finals no es posa èmfasi en aquest aspecte.

Tanmateix, hi ha l'evidència estadística que en la reflexió final no es considera la lletra enganxada o manuscrita com l'única per a la lectura, mentre que en la introspecció inicial un nombre considerable d'estudiants afirmen que han après a llegir amb lletra enganxada i només una estudiant recorda llegir en lletra d'impremta, mentre que en la reflexió final apareix com una de les lletres més citades. Paral·lelament, en la reconstrucció final apareix un nombre considerable d'estudiants que creuen que es pot afrontar la lectura a les primeres edats amb tot tipus de lletra, com confirmen els resultats de les taules 11 i 12; la taula 13 es pot consultar per veure les combinacions mencionades.

“Primer vaig conèixer les lletres, tant majúscules com minúscules en lletra enganxada.” (M. C., 2008)

“Hem comparat el procés d'ensenyament de la lectura a les nostres escoles amb com vam aprendre nosaltres i veiem que encara es fan servir les nostres pràctiques a moltes escoles, algunes amb lletra enganxada i d'altres amb majúscules de pal” (A. R., 2009)

“Podem treballar a partir del nom propi en majúscules, els cartells...” (M. E, 2009)

“Llegir cada dia, primer en lletra de pal i després lligada”(R. M., 2008)

“Presentem textos variats, diferent tipologia de lletres i aprofitem qualsevol situació.” (R. P., 2010)

“Fa temps em preguntava: -Cal ensenyar tot tipus de lletres a EI?. La meua resposta ha estat una altra pregunta: -Els infants només veuen un tipus de lletra? Bé, la resposta és clara. Tot allò que els nens i nenes veuen i troben interessant és apte per ser llegit.” (J. R., 2011)

Doc. de participant 17 (E). Tipus de lletra

4.1.2.5 El material

Taula 14. Estudiants. Material

	INICIAL		FINAL		P-valor ^p
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen materials	25	16,1	9	5,8	
Indiquen algun material	130	83,9	146	94,2	0,002
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

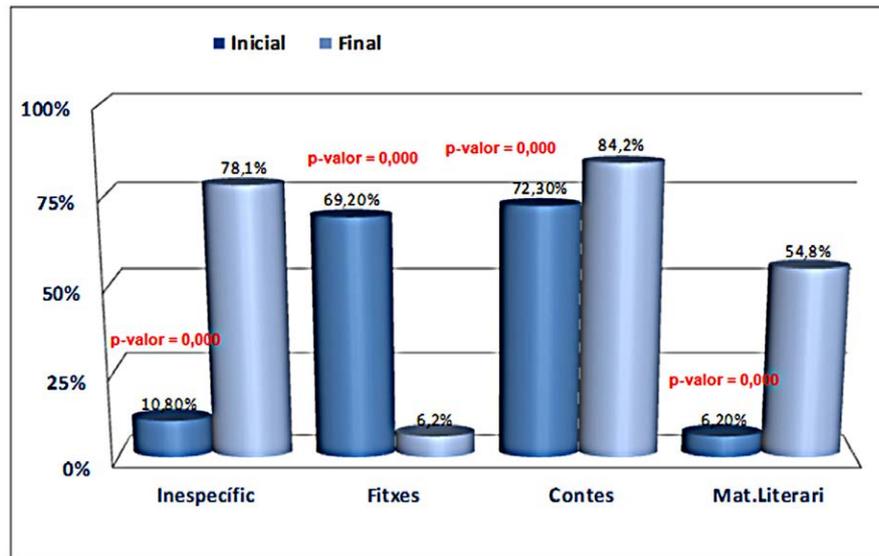
Taula 15. Estudiants. Quantitat de materials

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap material	25	16,1	9	5,8
1 material	63	40,6	17	11,0
2 materials	58	37,4	80	51,6
3 materials	9	5,8	47	30,3
4 materials			2	1,3
Total	155	100,0	155	100,0

Taula 16. Estudiants. Quantitat de materials (descriptius)

	N.	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	155	0	3	1,33	,815	0,000
Final	155	0	4	2,10	,831	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rank test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



Percentatges calculats sobre els alumnes que indiquen algun codi, tant a l'inici (130 alumnes) com en finalitzar el curs (146).

P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 17. Estudiants. Materials mencionats

Taula 17. Estudiants. Combinacions mencionades de material

		INICIAL			FINAL		
		Freq.	Pct	Pct ¹	Freq.	Pct	Pct ¹
Vàlid	Cap codi	25	16,1		9	5,8	
	Contes	34	21,9	26,2	5	3,2	3,4
	Contes + altres	1	,6	,8	23	14,8	15,8
	Fitxes	27	17,4	20,8			
	Fitxes + material literari	2	1,3	1,5	1	,6	,7
	Fitxes + contes	48	31,0	36,9	2	1,3	1,4
	Fitxes + contes + altres	4	2,6	3,1	1	,6	,7
	Inespecífic	2	1,3	1,5	12	7,7	8,2
	Inespecífic + material literari				9	5,8	6,2
	Inespecífic + contes	2	1,3	1,5	44	28,4	30,1
	Inespecífic + contes + material literari	1	,6	,8	44	28,4	30,1
	Inespecífic + fitxes	5	3,2	3,8	1	,6	,7
	Inespecífic + fitxes + contes	4	2,6	3,1	2	1,3	1,4
	Inespecífic + fitxes + contes + material literari				2	1,3	1,4
	Total	155	100,0	100,0	155	100,0	100,0

Percentatges calculats sobre els alumnes que indiquen algun codi, tant a l'inici (130 alumnes) com en finalitzar el curs (146).

Hi ha evidències estadístiques que demostren que després del procés d'apropiació de la lectura a l'EI amb un plantejament realista-reflexiu es dona més importància a l'ús de materials per l'aprenentatge de la lectura (taula 1), mentre que en la primera aproximació no era un element comentat. En concret, es refereixen a l'ús d'una major varietat de materials en detriment de les fitxes convencionals. El material estel·lar en ambdós moments és el conte. En el moment inicial algunes estudiants citen el material inespecífic en un moment de relació amb la família, com pot ser la lectura de rètols o del diari, però no com a material de pràctica d'aula. En el text reflexiu final es considera important optar per més d'un material per oferir als infants com a text d'aprenentatge de la lectura, com confirmen els resultats de les taules 15, 16 i 17, així com aprofitar espais i moments diversos per fomentar la capacitat lectora. El material inespecífic, que és el que fa referència a contextos i situacions comunicatives (llistes, rètols, instruccions, etc.) pren sentit i funcionalitat en les propostes pràctiques relacionades amb el model més alfabetitzador i socioconstructivista, que expliciten les estudiants en els seus textos reflexius finals. El material literari també apareix sobretot al final, tot i que gairebé sempre combinat amb altres.

“La lectura no s'aprèn només amb el contacte amb textos a l'aula, sinó que també és essencial el contacte amb l'entorn. Anar a la biblioteca del poble, per exemple, i pel camí llegir els rètols i els textos que ens envolten (normativa, registres, etc.) és una activitat completament educativa, funcional per si sola i que a més té sentit per als infants.” (X. R., 2011)

“La funció dels mestres, en aquest cas, és que proporcionem materials que els nens puguin llegir i comprendre. Hem de tenir present que un alumne pot estar envoltat de lletres des que neix i un altre no haver vist mai un llibre. Però sí que sabem que quan van pel carrer poden veure cartells, rètols, senyals... en diferent forma de lletres i d'expressió.” (J. R., 2011)

Doc. de participant 18 (E). Material literari

4.1.3 Resum dels indicadors

Taula 18. Estudiants. Resum dels indicadors

	INICIAL		FINAL		P-valor ^p
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen cap indicador	0	,0	2	1,3	
Indiquen algun indicador	155	100,0	153	98,7	No Aplica
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

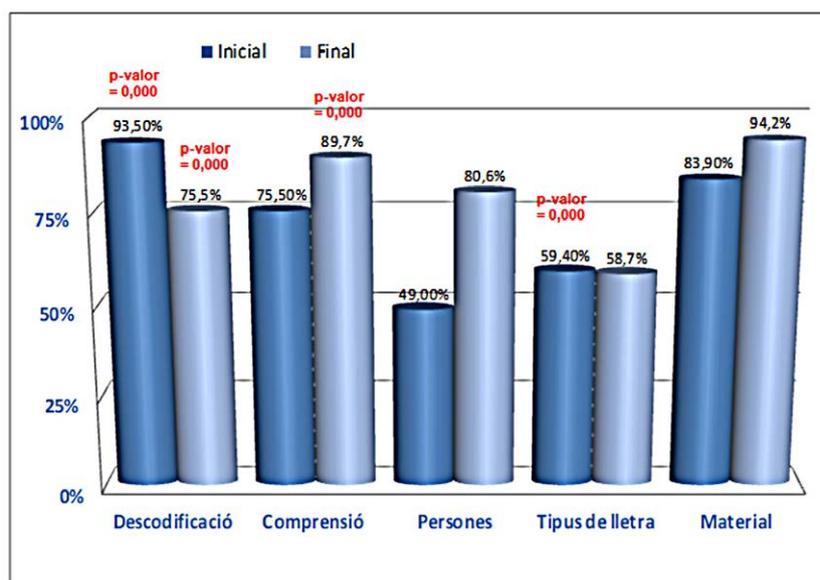
Taula 19. Estudiants. Quantitat d'indicadors

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap indicador	0	,0	2	1,3
1 indicador	8	5,2	2	1,3
2 indicadors	13	8,4	7	4,5
3 indicadors	40	25,8	34	21,9
4 indicadors	64	41,3	50	32,3
5 indicadors	30	19,4	60	38,7
Total	155	100,0	155	100,0

Taula 20. Estudiants. Quantitat d'indicadors (descriptius)

	N.	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	155	0	5	3,61	1,053	0,000
Final	155	0	5	3,99	1,057	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rang test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 18. Resum d'indicadors.

Taula 21. Estudiants. Combinacions mencionades

		INICIAL		FINAL	
		Freq.	Pct	Freq.	Pct ¹
Vàlid	Cap codi	0	,0	2	1,3
	Materials			1	,6
	Persones	3	1,9		
	Persones + materials	2	1,3	4	2,6
	Persones + tipus lletra + materials			1	,6
	Comprensió + tipus lletra + materials			3	1,9
	Comprensió + persones			2	1,3
	Comprensió + persones + materials	4	2,6	17	11,0
	Comprensió + persones + tipus lletra	1	,6		
	Comprensió + persones + tipus lletra + materials			8	5,2
	Descodificació	5	3,2	1	,6
	Descodificació + materials	3	1,9	1	,6
	Descodificació + tipus lletra	1	,6		
	Descodificació + tipus lletra + materials	6	3,9		
	Descodificació + persones	1	,6		
	Descodificació + persones + materials	10	6,5	3	1,9
	Descodificació + persones + tipus lletra + materials	7	4,5	3	1,9
	Descodificació + comprensió	6	3,9		
	Descodificació + comprensió + materials	12	7,7	7	4,5
	Descodificació + comprensió + tipus lletra	5	3,2	1	,6
	Descodificació + comprensió + tipus lletra + materials	41	26,5	14	9,0
	Descodificació + comprensió + persones	2	1,3	2	1,3
	Descodificació + comprensió + persones + materials	15	9,7	24	15,5
	Descodificació + comprensió + persones + tipus lletra	1	,6	1	,6
	Descodificació + comprensió + persones + tipus lletra + materials	30	19,4	60	38,7
	Total	155	100,0	155	100,0

Tal com s'ha anat veient en els apartats anteriors, hi ha evidències estadístiques que demostren que en el text reflexiu de reconstrucció del procés d'apropiació de la didàctica de la lectura des d'un procés d'aprenentatge realista-reflexiu es dona importància a l'ús d'un major nombre d'indicadors (taules 19 i 20), en el tractament de la lectura a EI. En especial, es dona més rellevància a la comprensió i la participació de persones durant l'aprenentatge de la lectura i a l'ús d'una major quantitat de materials i tipus de lletres. Ambdós indicadors són les peces clau per entendre el procés d'aprenentatge inicial de la lectura com un procés interactiu i d'alfabetització. Les estratègies de lectura dialogada són cada vegada més habituals en un enfocament que parteix de la comprensió com a base per a un bon aprenentatge lector (Chambers, 2017). Per altra banda, les pràctiques basades en les propostes de l'entorn alfabetitzat aborden la lectura des de totes les vessants, des de la complexitat, tant pels materials llegits, l'accés al codi, tota mena d'usos de la lectura (Tolchinsky, 1990) o la interpretació profunda i crítica des de les primeres edats (Fons i Turró, 2015).

4.1.4 Activitats

Taula 22. Estudiants. Activitats

	INICIAL		FINAL		P-valor ^p
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge	
No indiquen cap activitat	71	45,8	23	14,8	
Indiquen alguna activitat	84	54,2	132	85,2	0,000
Total	155	100,0	155	100,0	

p) P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Els alumnes van indicar un total de 427 activitats, 126 a la fase inicial i 301 a la final. Observem, per tant, que amplien el catàleg d'activitats de lectura. Les activitats mencionades es descriuen a continuació i poden trobar les respostes originals assignades a cada grup (vegeu l'Annex 79). Les respostes a les activitats es van aglutinar amb temes semblants en funció de la descripció que en feien les estudiants. Es va seguir la mateixa categorització per a les propostes de les mestres.

Taula 23. Estudiants. Activitats mencionades

	INICIAL		FINAL		TOTAL	
	Freq.	Pct	Freq.	Pct	Freq.	Pct
Biblioteca	9	5,8	35	11,6	44	10,3
Activitats mecàniques	14	9,0	1	0,3	15	3,5
Activitats en grups	5	3,2	21	7,0	26	6,1
Jocs de lectura	4	2,6	12	4,0	16	3,7
Lectura compartida	3	1,9	33	11,0	36	8,4
Modelatge i lectura en veu alta de la mestra	8	5,2	49	16,3	57	13,3
Respectar el ritme individual	5	3,2	58	19,3	63	14,8
Padrins de lectura		0,0	12	4,0	12	2,8
Racó de lectura	2	1,3	6	2,0	8	1,9
Associar imatge-paraula/text	14	9,0	6	2,0	20	4,7
Activitats amb abecedari/lletres	18	11,6	1	0,3	19	4,4
Activitats amb la família	4	2,6	3	1,0	7	1,6
Lectura exterior: cartells, rètols, etc.	2	1,3	9	3,0	11	2,6
Hàbits de lectura	10	6,5	8	2,7	18	4,2
Lectura de l'alumne en veu alta	16	10,3	4	1,3	20	4,7
Lectura en espais diferents	3	1,9	19	6,3	22	5,2
Activitats de contes / maleta viatgera	5	3,2	13	4,3	18	4,2
Lectura de la pròpia escriptura		0,0	5	1,7	5	1,2
Domini oral previ a la lectura	2	1,3	3	1,0	5	1,2
Altres	2	1,3	3	1,0	5	1,2
Total	126	100,0	301	100,0	427	100,0

En el plantejament d'activitats hi ha una mirada cap a activitats més comprensives i d'interacció, com es pot observar a la taula 23. Així, guanyen pes propostes que respecten el ritme individual dels infants, que potser és l'indicador més significatiu. També cal destacar la biblioteca, la lectura compartida i les activitats de modelatge per part de la mestra, activitats interactives i participatives (Gil, 2016; Abellà i Prat, 2013; Escardó, 2002); algunes d'aquestes activitats s'han viscut i experimentat durant el cicle formatiu-reflexiu plantejat i com a activitat pràctica a l'escola. A més, també és interessant veure que hi ha un tipus d'activitats que no es considera en el text final, com són les activitats més mecàniques i la lectura de l'infant en veu alta, que sí que formen part del corpus d'experiències. Podem dir que són activitats poc participatives i poc comprensives. Altres estudis i reflexions també desplacen la lectura en veu alta, sovint mecànica cap a una lectura guiada o compartida (Fons, 2016a). I propostes que apareixen només al text final, com són els padrins de lectura i la lectura de la pròpia escriptura que determinen un procés lector més interactiu i participatiu. Sobretot aquesta última activitat és un aspecte important per a la reflexió metacognitiva de la lectura i de l'escriptura, aspecte que s'incorpora a Educació Infantil a partir de plantejaments, didàctics i d'aprenentatge, comprensius i reflexius, com els que proposem a partir de la reflexió epistemològica del desenvolupament de la lectura a EI (Chambers, 2017).

4.1.5 Anàlisi preliminar de l'objectiu 1

Tal com s'ha anat veient en els apartats anteriors, podem concloure que les futures mestres d'Educació Infantil experimenten una evolució des del seu propi aprenentatge de la lectura viscut i percebut (lineal i centrat en l'ensenyament) fins a la reconstrucció del seu plantejament didàctic de la lectura a partir d'altres paràmetres més socioconstructivistes i flexibles, amb unes propostes més comprensives, basades amb l'infant, amb diversitat de materials i situacions i, sobretot, amb propostes pràctiques docents més contextuals i algunes multidimensionals.

4.2 OBJECTIU 2. La veu de les mestres en actiu

Anàlitzar i concretar els processos d'apropiació que han desenvolupat mestres en actiu.

Amb aquest objectiu es pretén recollir els processos d'apropiació que han seguit mestres en actiu respecte al procés didàctic de la lectura a l'Educació Infantil. Volem observar quin itinerari han seguit en aquest procés de canvi i reconstrucció de l'enfocament de la lectura a l'Educació Infantil des d'una perspectiva alfabetitzadora i socioconstructivista. No es tracta d'aprofundir i comparar els processos d'apoderament didàctic de les mestres en actiu, que és molt interessant i, segurament, motiu d'un altre estudi. El que volem és aconseguir determinar i concretar indicadors del procés de construcció, coconstrucció i reconstrucció d'un model didàctic en lectura a EI, actualitzat i avalat per la pràctica.

Es tracta d'explorar el coneixement intern de mestres amb experiència professional del procés de canvi i transformació que han viscut en les propostes de didàctica de la lectura (Pérez-Peitx i Fons, 2014). Com han transformat les pràctiques inicials i habituals en les propostes d'aula de lectura amb infants d'EI, i com es relaciona amb el procés de canvi o reconstrucció del model didàctic personal.

Per això hem buscat informació a partir de dos focus-grup, un amb mestres considerades expertes amb més de 15 anys d'experiència, en tot cas que han acabat els estudis inicials abans de l'any 2000, i un altre grup de mestres en actiu però més joves, que tenen entre 5 i 10 anys d'experiència. La finalitat és tenir informació quantitativa i qualitativa sobre els punts essencials del seu model didàctic en lectura per poder-lo contrastar amb processos viscuts des de la formació inicial.

Hem preparat un guió de la conversa a partir de dades que van sorgir de l'estudi de l'objectiu 1, de la meua experiència com a mestra d'Infantil i del referent teòric analitzat. Ens semblava d'especial interès mantenir aspectes sorgits de l'estudi dels textos de les estudiants en formació per poder comparar i contrastar els processos bàsics de la didàctica de la lectura a l'EI, sense que fossin els determinants.

La conversa es duu a terme a partir de fitxes-guió (vegeu l'Annex 7.6) que cadascú respon individualment, i posteriorment es recullen per gestionar el debat. Tot seguit es fa una discussió d'entre 20 i 30 minuts i es passa al punt següent.

Després de la presentació i el primer contacte es lliura una primera fitxa-guió de la primera part, on hi ha dades sociodemogràfiques i una introducció que ens porta a parlar de processos de canvi del model viscut des de la formació inicial als referents del moment. Un altre punt les situa en el moment que van aprendre a llegir, i la tercera pauta per situar-les en el moment actual, com a mestres en actiu, com tenen en compte alguns dels indicadors essencials en el procés d'apropiació de la lectura a l'EI. Després de recollir les dades per escrit, s'obre el debat. Al final també es deixa un torn per completar i discutir. Mentrestant es recullen les paraules clau per afavorir preguntes que ens ajuden a encaminar la reflexió compartida.

Tot queda gravat i les fitxes també ens ajuden per recollir les dades.

Ens interessa aprofundir en dues vies: una és del procés de canvi viscut, en els moments que determinen una apropiació personal del model didàctic de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'EI. L'altra via d'estudi és la incidència d'aspectes concrets d'apropiació de la lectura a l'EI, que han estat tractats per les estudiants i que hem considerat que són variables clau per a aquesta anàlisi.

L'eix d'anàlisi d'aquest segon objectiu és dibuixar el recorregut de mestres amb experiència en el seu procés de reapropiació constant d'estratègies i models didàctics de lectura a l'EI que s'adeqüen a l'entorn i a les necessitats dels infants.

4.2.1 Descripció de la mostra

Taula 24. Mestres. Descripció de la mostra

	Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Grup A	15	68,2	68,2	68,2
Grup B	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Taula 25. Mestres. Edat de les participants

	N.	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.
Grup A	15	37	61	50,80	5,821
Grup B	7	31	41	36,14	3,848
Total	22	31	61	46,14	8,698

Taula 26. Mestres. Anys que fa que van acabar la carrera

	N.	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.
Grup A	15	16	40	29,4	6,22
Grup B	7	11	19	15,14	3,436
Total	22	11	40	24,86	8,681

Taula 27. Mestres. Anys en actiu

	N.	Mínim	Pct25	Mitjana	Pct75	Màxim	Desviació Std.
Grup A	15	11	18	26,4	34	40	8,74
Grup B	7	9	10	13,29	16	17	3,2
Total	22	9	15	22,23	30,5	40	9,64

- > Grup A. Mestres amb més de 10 anys de servei, amb una formació inicial plantejada més aviat des de la llengua, poca didàctica específica a la formació inicial i un enfocament conductista de l'educació. En aquest grup hi són convocades mestres que fa més de 15 anys que han acabat els estudis de formació inicial o amb més de 10 anys en actiu i que han seguit una trajectòria formativa o formen part d'equips educatius que destaquen per seguir plantejaments didàctics des d'una perspectiva comprensiva, alfabetitzadora i integradora de la lectura.
- > Grup B. Mestres en actiu, que fa menys de 10 anys que van acabar la carrera o que tenen també menys 10 anys de pràctica docent, que segurament han tingut una formació inicial basada en un enfocament socioconstructivista i alfabetitzador de la lectura a l'Educació Infantil o bé que en les primeres experiències com a docents ja van viure aquests plantejaments didàctics a l'escola. Actualment també desenvolupen propostes d'aula que s'emmarquen en l'enfocament que plantejarem des del començament.

Els dos grups van quedar descompensats en nombre d'assistents perquè en principi volíem plantejar tres grups de discussió però el temps i les possibilitats de trobada de les persones van determinar una agrupació diferent, mantenint alguns esquemes (formació inicial, sobretot).

4.2.2 Descripció del procés d'apropiació

Taula 28. Mestres. Des de la finalització de la carrera, anys per realitzar l'apropiació

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.
Grup A	12	2	10	5,63	2,621
Grup B	6	0	5	1,67	2,251
Total	18	0	10	4,31	3,102

Taula 29. Mestres. Des de la finalització de la carrera, anys per passar a la pràctica

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.
Grup A	7	1	7	4,29	2,628
Grup B	6	2	12	5,83	4,167
Total	13	1	12	5	3,367

L'Annex 7.10 recull les observacions dutes a terme per les participants en aquesta fitxa, que va servir de conversa de presentació i per situar-les respecte a la formació inicial i el procés formatiu. Ens va semblar respectuós començar per valorar l'aportació de les mestres en actiu a la formació inicial i ho vam gestionar a partir del procés viscut per apoderar-se de nous models didàctics en lectura a Educació Infantil.

Les 22 participants de les sessions grupals van indicar un total de 83 motius i 70 estratègies mitjançant els quals van dur a terme el procés d'apropiació de l'enfocament socioconstructivista. Els motius i els mètodes mencionats es descriuen a continuació, i a l'Annex 7.11 es poden trobar les respostes originals categoritzades.

Taula 30. Mestres. Motius d'apropiació

	Grup A		Grup B		TOTAL	
	Freq.	Pct	Freq.	Pct	Freq.	Pct
L'alumnat	14	25,5	6	20,7	20	24,1
Procés personal del mestre	19	34,5	8	27,6	27	32,5
Influències externes	11	20,0	2	6,9	13	15,7
Formació i/o pràctiques universitàries	6	10,9	8	27,6	14	16,9
Mancances i problemes del mètode anterior	5	9,0	4	13,8	9	10,8
Total	55	100,0	29	100,0	83	100,0

Taula 31. Mestres. Mètodes d'apropiació

	Grup A		Grup B		TOTAL	
	Freq.	Pct	Freq.	Pct	Freq.	Pct
Autoformació	13	26,0	6	30,0	19	27,1
Formació externa	7	14,0	2	10,0	9	12,9
Influències d'altres mestres	18	36,0	4	20,0	22	31,4
Pràctica diària	12	24,0	8	40,0	20	28,6
Total	50	100,0	20	100,0	70	100,0

Les mestres en actiu van explicar que el procés d'apropiació de l'enfocament socioconstructivista va ser, per elles, principalment el resultat d'un procés personal com a professionals. En el cas del grup de mestres que van tractar l'enfocament socioconstructivista a la facultat (grup B), també indiquen com a principal motiu la formació permanent des de la pràctica d'aula i afegixen la importància de les estades de pràctiques durant la formació inicial.

En el cas dels mètodes emprats, hi ha divergències remarcables entre ambdós grups de mestres. El grup de mestres que no van tractar l'enfocament socioconstructivista (grup A) han dut a terme l'apropiació principalment per influències rebudes d'altres companys, mentre que les mestres que sí que van estudiar des de l'enfocament socioconstructivista (grup B) l'han dut a terme en entrar en contacte amb la pràctica diària. En ambdós grups, el segon procés important de canvi o incorporació és l'autoformació. Ressalten la lectura professional i el fet de compartir experiències amb altres professionals com uns factors importants per autoafirmar processos de canvi i transformació constant del model didàctic.

En el procés d'apropiació i reconstrucció del model didàctic comprensiu, interactiu i alfabetitzador de la lectura, les mestres del grup A assenyalen com a processos:

Posa nom al que vas descobrir. Descobrir.

Capacitat d'observació i comentar. Provar, fer canvis. Teoria i més psicologia. Recuperar la teoria quan vaig trobar un grup amb ganes de canviar, va sortir i posar nom a tot plegat.

Gent que a la pràctica tenia domini teòric però a la veritat no posava nom a la realitat pràctica perquè sovint el procés d'aprenentatge no era significatiu i no entenien.

Persones que tenen pràctica, capacitat d'observar la realitat i de connectar. Quan els

arriba la teoria poden lligar amb la pràctica.

Grups de reflexió, gent molt formada... Moment clau amb... Cuc per llegir... formació... lectura com autoformació. Si no estàs motivat no aprendràs res.

Com nosaltres: per saber com els nens aprenen. Saber com els nens aprenen, jo també aprenc...

Doc. de participant 19 (E). Mestres. Aportacions de reconstrucció didàctica

Per altra banda, el grup B, que durant la formació inicial ja ha incorporat aspectes de la didàctica de la lectura amb enfocament alfabetitzador a les primeres edats, comenta que el procés de reconstrucció del model docent passa sobretot pel moment de les pràctiques acompanyades durant els estudis.

En el pràcticum vaig aprendre molt, va ser un punt d'inflexió important, per llegir i escriure sobre l'aula i el que passa i per què passa.

El pràcticum va ser el primer contacte i després va venir tot el procés.

Però quan portes una classe, el primer dia observes què fan els altres i et deixes portar, més endavant et vas qüestionant a mesura que trobes maneres de fer diferents.

Tenir la sort de trobar bons models i formar part d'equips formats que es qüestionen.

Llegir molt, en el primer moment amb l'acompanyament de les mestres, recomanacions de lectures i articles, després ja tries.

Formació i intercanvis en jornades i xerrades, et fan remoure. Ens actualitza i ens fa canviar, ens fa parar... i repensar i considerar aspectes que remouen que el dia a dia a vegades no et deixa veure.

Doc. de participant 20 (E). Mestres. Formació de pràcticum

En la selecció de moments i frases tretes de la gravació hem volgut diferenciar els dos grups, sobretot per la importància que el grup B dona al pràcticum i a la capacitat d'autoformació a partir de lectures recomanades o autogestionades (vegeu l'Annex 7.12).

Ens sembla una dada que pot aportar força a les conclusions i a les propostes, per això la destaquem.

4.2.3 Anàlisi de les variables

4.2.3.1 El codi. La descodificació

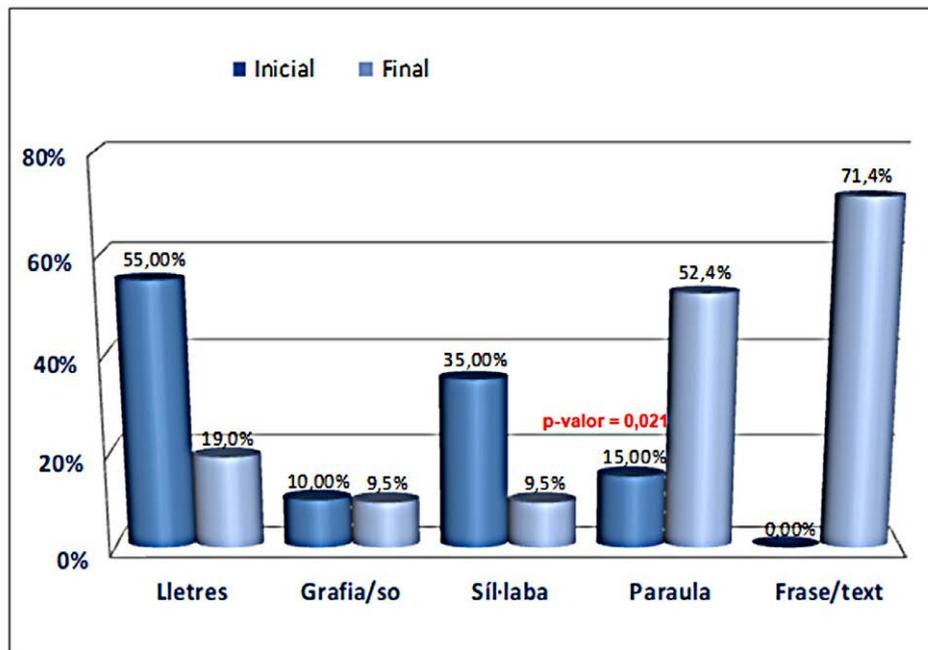
Taula 32. Mestres. Quantitat de codis. Descodificació.

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap codi	2	9,1	1	4,5
1 codi	18	81,8	13	59,1
2 codis	1	4,5	5	22,7
3 codis	1	4,5	1	4,5
4 codis	0	0,0	2	9,1
Total	22	100,0	22	100,0

Taula 33. Mestres. Quantitat de codis (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	22	0	3	1,05	,575	0,008
Final	22	0	4	1,55	1,011	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rang test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



Percentatges calculats sobre les mestres que indiquen algun codi, tant a l'inici (20 mestres) com en finalitzar el curs (21).

P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 19. Mestres. Codis mencionats

Taula 34. Mestres. Combinacions mencionades

Vàlid	Cap codi	INICIAL			FINAL		
		Freq.	Pct	Pct ¹	Freq.	Pct	Pct ¹
	Cap codi	2	9,1		1	4,5	
	Frase/text				8	36,4	38,1
	Paraula	1	4,5	5,0	4	18,2	19,0
	Paraula + frase/text				4	18,2	19,0
	Síl·laba	6	27,3	30,0			
	So/grafia	2	9,1	10,0			
	So/grafia + síl·laba + paraula				1	4,5	4,8
	Lletra	9	40,9	45,0	1	4,5	4,8
	Lletra + frase/text				1	4,5	4,8
	Lletra + paraula	1	4,5	5,0			
	Lletra + síl·laba + paraula	1	4,5	5,0			
	Lletra + síl·laba + paraula + frase/text				1	4,5	4,8
	Lletra + so/grafia + paraula + frase/text				1	4,5	4,8
	Total	22	100,0	100,0	22	100,0	100,0

Percentatges calculats sobre les mestres que indiquen algun codi, tant a l'inici (20 mestres) com en finalitzar el curs (21).

Hi ha evidències estadístiques que demostren que després de l'apropiació de l'enfocament socioconstructivista es dona menys importància a la descodificació a partir d'un únic codi, i a més agafa força la importància del text, la frase o la paraula com codi per descodificar.

Quan reflexionen com van aprendre hi ha un 85% que reconeix pràctiques centrades en elements lingüístics no comunicatius, com és la lletra, el so i la síl·laba, només un 15% assenyalava la paraula com a eix de l'aprenentatge de la lectura. Però observem que en l'apropiació de models més interactius i alfabetitzadors de la lectura a El es decanten per la frase o text, amb més d'un 70%. A banda, convé ressaltar que en aquest moment també es proposa més diversitat de propostes, barrejar l'aprenentatge de lletres amb text, per exemple. Aquesta obertura i flexibilitat també és pròpia d'estil docent més multidimensional i integrador.

En concret, després de l'apropiació les mestres basen principalment els processos de descodificació mitjançant la paraula o la frase/text, i descarten mètodes únics basats en processos més lingüístics com ara la lletra, el so/grafia o la síl·laba (figura 6 i taula 34). És a dir, es prioritzen elements més comunicatius, comprensius i presents a l'entorn social, però integren altres propostes d'anàlisi més micro. Estudis similars també han arribat a conclusions semblants (Fons i Buisán, 2012).

4.2.3.2 La comprensió

Taula 35. Mestres. Detall de la comprensió

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
No n'indiquen	3	13,6	1	4,5
Indiquen sí	1	4,5	21	95,5
Indiquen no	18	81,8	0	0,0
Total	22	100,0	22	100,0

En el cas de la importància de la comprensió durant l'aprenentatge de la lectura, se n'inverteix la visió després de l'apropiació del mètode socioconstructivista: es passa de processos de no comprensió a processos comprensius. És evident que la majoria de mestres va viure l'adquisició de la lectura a les primeres edats com un procés molt conductista i sistematitzat a partir de la lletra, el so o la síl·laba, fet que conduïa, normalment, a la poca comprensió. Aquesta percepció es va viure com un problema i una desmotivació general. Fins i tot algunes del grup A reconeixen que en un primer moment van optar per propostes metodològiques properes a com van aprendre elles a llegir, però que, a partir de processos de formació o per influència de professionals propers, van fer canvis significatius en el seu model docent.

Podem dir que les mestres veuen que, a l'adquisició inicial de les habilitats lectores, la comprensió a l'Educació Infantil és un element clau i determinant (en un percentatge del 95,5%).

Es proposen aspectes de lectura comprensiva que reforcen aquest plantejament comprensiu.

- > Lectura d'imatge: fer processos complexos de comprensió amb textos a partir de la imatge i l'estructura del text.
- > Fer lectura per part de la mestra amb preguntes i comentaris per entrar a la interpretació.
- > Tipus de text: disposició, format, sentit, on es localitza... ajuda a comprendre.
- > Importància del context.

- > La comprensió i trobar sentit a la lectura és una cosa màgica, com sense treballar lletra per lletra, (ja abans havia presentat una bruixa que portava lletres i deia el so) aprenen a llegir. Descodifiquen després de la comprensió.
- > I s'aconsegueix si fas molt de modelatge de mestra, altres nens.
- > La recerca de la comprensió desvetlla l'interès dels nens, què diu aquí.
- > Entendre que el desenvolupament de la lectura és un procés maduratiu del qual al principi no n'èrem tan conscients.
- > Donar possibilitats perquè sorgeixi una motivació interna.
- > Lligar-ho amb el món que ens envolta: què diu aquí, al carrer de casa, a...
- > Un moment entenen per què serveix el món on visc.
- > Més relaxació.
- > Exigència de primer de Primària, que sembla que actualment es va relaxant i es pot reafirmar perquè el currículum no exigeix que a Infantil tots els nens llegeixin.
- > La comprensió vol un procés d'acompanyament personal.
- > Alfabetització. Respecte pel procés acompanyat.
- > Si li mostres les lletres i els processos, impedeixes el descobriment. Si forces, si presentes, o dones pautes, prives el goig de descobrir. I davant dificultats, es tracta de fer una intervenció més global i trobar altres habilitats que poden tenir els infants, nens que són constructors, artistes, bons oralment...

Doc Participants – 21 (E). Mestres. Comprensió

4.2.3.3 Les persones

Taula 36. Mestres. Detall de les persones

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
No indiquen el detall	6	27,3	1	4,5
Indiquen família	3	13,6	0	0,0
Indiquen escola	6	27,3	5	22,7
Indiquen ambdues	7	31,8	16	72,7
Total	22	100,0	22	100,0

Observem que en el procés d'apropiació del model, les mestres aposten clarament per la interacció de les persones i, sobretot, per la implicació tant de la família com de l'escola, que creix respecte al record del seu aprenentatge. En aquest sentit es referma la importància de les persones i de la lectura estructurada i dialògica (Chambers, 2017 Wells; 2001; Freire, 1986).

La mediació i el modelatge són les estratègies bàsiques per apropar els infants en els processos de desenvolupament de la lectura a EI.

- > Fas molt de modelatge de mestra, altres nens, d'altres adults propers.
- > Llegeixes i fas tota mena de preguntes, sobre el contingut i significat, sobre el format, sobre el sentit...
- > Interpreten pel que han escrit els altres
- > Interès el factor emocional: descobrir
- > Crear i trobar la necessitat del que ens motiva
- > Tenir molt clar en quina etapa està el nen per fer-li propostes
- > Tenir el concepte de com aprenen els nens i nenes
- > Projectes d'escola: triar llibres i fer un corpus d'escola de com tractar la lectura
- > Bones lectures, ben triades

Doc. de participant 22. Mestres. Estratègies d'intervenció

4.2.3.4 La lletra

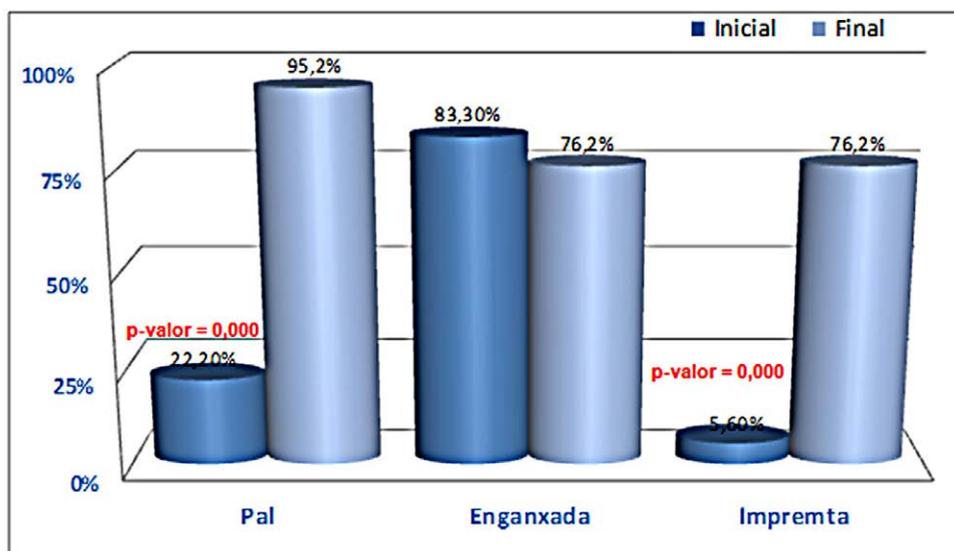
Taula 37. Mestres. Quantitat de tipus de lletra

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap tipus de lletra	4	18,2	1	4,5
1 tipus de lletra	16	72,7	5	22,7
2 tipus de lletra	2	9,1	1	4,5
3 tipus de lletra			15	68,2
Total	22	100,0	22	100,0

Taula 38. Mestres. Quantitat de tipus de lletra (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	22	0	2	,91	,526	0,000
Final	22	0	3	2,36	1,002	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rang test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



Percentatges calculats sobre les mestres que indiquen tipus de lletra, tant a l'inici (18 mestres) com en finalitzar el curs (21).

P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 20. Mestres. Tipus de lletra mencionats

Taula 39. Mestres. Combinacions mencionades

		INICIAL			FINAL		
		Freq.	Pct	Pct ¹	Freq.	Pct	Pct ¹
Vàlid	Cap codi	4	18,2		1	4,5	4,8
	Impremta				1	4,5	4,8
	Enganxada	13	59,1	72,2			
	Enganxada + impremta	1	4,5	5,6			
	Pal	3	13,6	16,7	1	4,5	4,8
	Pal + impremta						
	Pal + enganxada	1	4,5	5,6	1	4,5	4,8
	Pal + enganxada + impremta				15	68,2	71,4
	Total	22	100,0	100,0	22	100,0	100,0

Percentatges calculats sobre les mestres que indiquen algun codi, tant a l'inici (92 alumnes) com en finalitzar el curs (91).

Hi ha l'evidència estadística que, en la incorporació del plantejament socioconstructivista i alfabetitzador, es considera la introducció de tipus de lletra durant el procés d'aprenentatge de la lectura, com confirmen els resultats de les taules 37 a 39. La lletra de pal sempre és present en totes les respostes, mentre que la d'impremta esdevé significativa respecte a la concepció inicial i l'enganxada sola perd sentit.

L'ús de tot tipus de lletra en el procés d'aprenentatge inicial de la lectura és un element significatiu per un aprenentatge basat en les necessitats de lectura dels infants i en els models comprensius i alfabetitzadors, en els usos de la llengua i no en l'aprenentatge del codi com a requisit previ.

4.2.3.5 El material

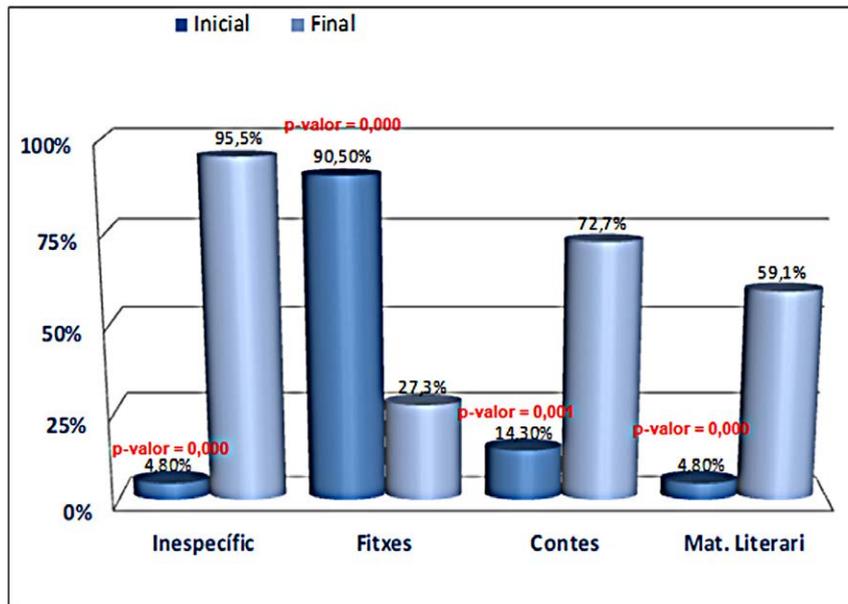
Taula 40. Q Mestres. quantitat de materials

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap material	1	4,5		
1 material	18	81,8	4	18,2
2 materials	3	13,6	4	18,2
3 materials			12	54,5
4 materials			2	9,1
Total	22	100,0	22	100,0

Taula 41. Mestres. Quantitat de materials (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	22	0	2	1,09	,426	0,000
Final	22	1	4	2,55	,912	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rang test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%



Percentatges calculats sobre les mestres que indiquen algun codi, tant a l'inici (21 alumnes) com en finalitzar el curs (22).
P-valor calculat amb la prova de McNemar bilateral amb un nivell de confiança del 95%

Figura 21. Mestres. Materials mencionats

Taula 42. Mestres. Combinacions mencionades

		INICIAL			FINAL		
		Freq.	Pct	Pct ¹	Freq.	Pct	Pct ¹
Vàlid	Cap codi	1	4,5				
	Altres	1	4,5	4,8			
	Contes				1	4,5	4,5
	Fitxes	16	72,7	76,2			
	Fitxes + contes	3	13,6	14,3			
	Inespecífic	1	4,5	4,8	3	13,6	13,6
	Inespecífic + contes				2	9,1	9,1
	Inespecífic + contes + mat. Literari				10	45,5	45,5
	Inespecífic + fitxes				2	9,1	9,1
	Inespecífic + fitxes + mat. Literari				1	4,5	4,5
	Inespecífic + fitxes + contes				1	4,5	4,5
	Inespecífic + fitxes + contes + mat. Literari				2	9,1	9,1
	Total	22	100,0	100,0	22	100,0	100,0

Percentatges calculats sobre les mestres que indiquen algun codi, tant a l'inici (21 mestres) com en finalitzar el curs (22).

Hi ha evidències estadístiques que demostren que després de l'adopció de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador es dona més importància a l'ús d'una major varietat de materials en detriment de les fitxes convencionals. A banda, també cal tenir en compte que sí que hi ha un ús de fitxes però en el moment actual, combinat amb altres materials, en gairebé un percentatge d'un 30%.

A banda, el material inespecífic sol, i sobretot combinat amb altres, es considera apte per presentar a Educació Infantil, en nombres exactes, 15 de 22 respostes van en aquesta línia; gairebé el mateix nombre (16 respostes) que aposten pel conte.

4.2.4 Resum dels indicadors

L'Annex 7.8 conté les dades extretes de les fitxes i de les converses que s'han tractat per fer aquestes valoracions, tant del codi com del tipus de lletra i el material.

Taula 43. Mestres. Nombre d'indicadors

	INICIAL		FINAL	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Cap indicador				
1 indicador				
2 indicadors				
3 indicadors	4	18,2		
4 indicadors	8	36,4	4	18,2
5 indicadors	10	45,5	18	81,8
Total	22	100,0	22	100,0

Taula 44. Mestres. Nombre d'indicadors (descriptius)

	N.	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p
Inicial	22	3	5	4,27	,767	0,008
Final	22	4	5	4,82	,395	

p) P-valor calculat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed-rang test*) bilateral amb un nivell de confiança del 95%

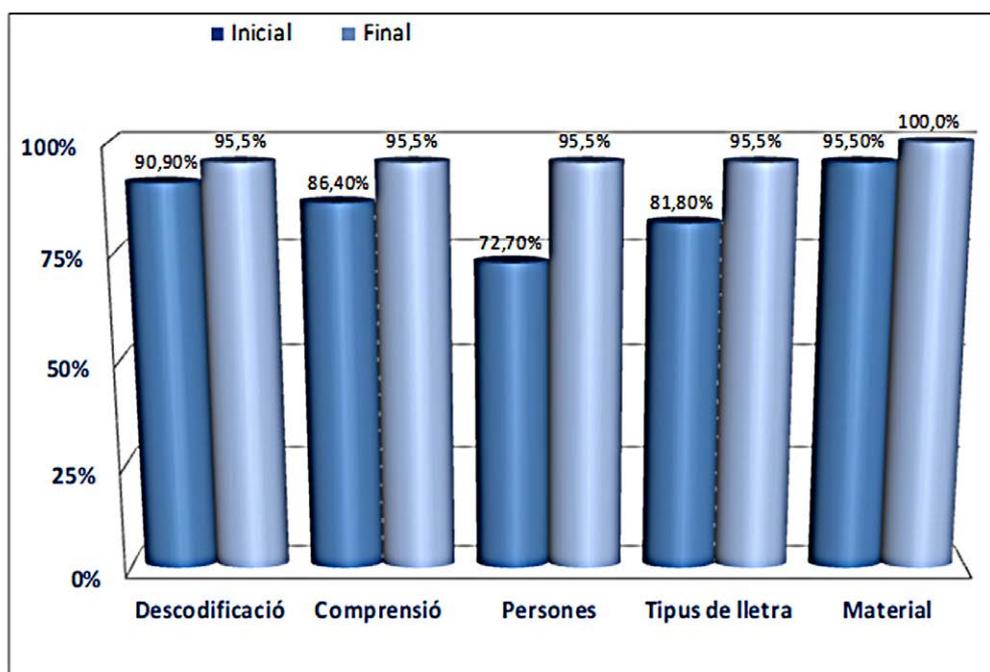


Figura 22. Mestres. Resum d'indicadors

Taula 45. Mestres. Combinacions mencionades

	INICIAL		FINAL	
	Freq.	Pct	Freq.	Pct'
Comprensió + persones + materials	1	4,5		
Comprensió + persones + tipus lletra + materials	1	4,5	1	4,5
Descodificació + persones + materials	1	4,5		
Descodificació + persones + tipus lletra + materials	2	9,1	1	4,5
Descodificació + comprensió + materials	1	4,5		
Descodificació + comprensió + tipus lletra	1	4,5		
Descodificació + comprensió + tipus lletra + materials	4	18,2	1	4,5
Descodificació + comprensió + persones + materials	1	4,5	1	4,5
Descodificació + comprensió + persones + t. Lletra + materials	10	45,5	18	81,8
Total	22	100,0	22	100,0

Tal com s'ha anat veient en els apartats anteriors, hi ha evidències estadístiques que demostren que després de l'apropiació del plantejament socioconstructivista i alfabetitzador s'incorporen diferents indicadors (taules 43 a 45). Podríem dir que no s'entén la lectura com un procés lineal d'aprendre la lletra, descodificar i obtenir un únic tipus de missatge, sinó que s'hi incorporen els altres aspectes essencials de la construcció del procés lector, com és el paper de la comprensió, la importància de la relació amb les persones i la consideració del tipus de material (Fons i Turró,

2015). Observem que 20 de 22 mestres consideren que en el procés d'aprenentatge de la lectura a les primeres edats intervenen com a mínim quatre dels cinc aspectes analitzats. S'entén, per tant, que llegir és una capacitat receptiva complexa i que intervenen moltes habilitats i processos, per tant s'han de considerar i desenvolupar tots des d'Educació Infantil.

4.2.5 Activitats

Les mestres van indicar un total de 77 activitats, 17 a la fase inicial i 60 a la final. Les activitats mencionades es descriuen a continuació, i a l'Annex 7.13 es poden trobar les respostes originals assignades a cada grup.

Taula 46. Mestres. Activitats mencionades

	INICIAL		FINAL		TOTAL	
	Freq.	Pct	Freq.	Pct	Freq.	Pct
Biblioteca			5	8,3	5	6,5
Activitats mecàniques	10	58,8	1	1,7	11	14,3
Activitats en grups						
Jocs de lectura			5	8,3	5	6,5
Lectura compartida			2	3,3	2	2,6
Modelatge i lectura en veu alta de la mestra			1	1,7	1	1,3
Respectar el ritme individual			3	5,0	3	3,9
Padrins de lectura			7	11,7	7	9,1
Racó de lectura						
Associar imatge-paraula/text	1	5,9	1	1,7	2	2,6
Activitats amb abecedari/lletres						
Activitats amb la família	1	5,9	2	3,3	3	3,9
Lectura exterior: cartells, rètols, etc.			2	3,3	2	2,6
Hàbits de lectura	2	11,8			2	2,6
Lectura de l'alumne en veu alta	2	11,8	1	1,7	3	3,9
Lectura en espais diferents			20	33,3	20	26,0
Activitats de contes / maleta viatgera	1	5,9	8	13,3	9	11,7
Lectura de la pròpia escriptura			2	3,3	2	2,6
Domini oral previ a la lectura						
Altres						
Total	17	100,0	60	100,0	77	100,0

Podem observar que en un primer moment les activitats mecàniques tenen un pes molt important, podríem dir que eren la base de la lectura en el procés lector viscut. En canvi, quan s'han apropiat d'un plantejament didàctic socioconstructivista i alfabetitzador es diversifica el tipus

d'activitats, i apareixen jocs de llengua, associació imatge-paraula, és a dir activitats proposades però més comprensives (Soler, 2003). S'incorpora una activitat, la lectura a diferents espais, que té una acceptació important i que no es valora en el procés d'aprenentatge viscut, com també apareixen propostes, padrins de lectura o la maleta viatgera que impliquen a altres agents lectors fora de l'aula. També cal considerar la lectura del propi text com un element interessant en aquest aprenentatge participatiu i actiu de l'aprenent.

4.2.6 Anàlisi preliminar de l'objectiu 2

Observem que les mestres en actiu manifesten que viuen l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador com un procés personal i professional derivat de la pràctica diària amb els infants. La gran diferència es troba en el fet que les mestres que hi van aprofundir a la facultat s'apropien d'aquest procés més aviat, principalment durant les pràctiques universitàries, en comparació amb el grup que no va tractar l'enfocament en la formació inicial, que sobretot van haver d'aprofundir en grup. Ambdós valoren com a important la formació en grup i l'actualització personal. Aquesta aportació és important per a la formació de mestres.

Respecte a l'anàlisi dels indicadors, observem que es decanten per propostes més participatives, comunicatives i interactives. En primer lloc cal ressaltar la unanimitat en la importància de la comprensió des de l'Educació Infantil. Es decanten per models eclèctics i l'ús de varietat de codis en les propostes de descodificació, amb tendència a codis més globals i naturals (paraula, frase o text), en el tipus de lletra per ser llegida a aquestes edats i també en el tipus de material.

4.3 Objectiu 3. El contrast de veus, estudiants i mestres

Aquest objectiu està plantejat com una síntesi comparativa dels altres dos objectius anteriors. Es tracta de trobar semblances i diferències en els processos d'apropiació de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador en la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil entre les estudiants en formació i les mestres en actiu.

La idea és cercar punts forts en un grup i l'altre per poder corroborar o incorporar, a la formació inicial, processos que facilitin la reconstrucció del model didàctic a la formació inicial.

4.3.1 Descripció de la mostra

Definim com a mostra tres grups:

- > Grup 1. Alumnes que van estudiar Didàctica de la Lectura entre els anys 2008 i 2012.
- > Grup 2. Mestres que *no* han estudiat el mètode a la facultat però se l'han apropiat per circumstàncies de treball.
- > Grup 3. Mestres que *sí* que han estudiat el mètode a la facultat i que se l'han apropiat posteriorment, fos just després de sortir de la facultat o bé temps després d'estar en actiu.

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar les diferències dels processos seguits per professionals experts (mestres en actiu, els grups 2 i 3) i per estudiants (grup 1) en formació inicial per reconstruir el pensament en didàctica de la lectura a l'EI. És per això que s'ha dut a terme l'anàlisi entre els grups 2 i 3, per comprovar que no hi ha diferències significatives entre ells, i assegurar que es poden analitzar com un sol grup de mestres en actiu.

A banda, en els grups 2 i 3 es va preguntar de manera suggerida pels diferents indicadors, sorgits de l'anàlisi del grup 1, tot i que es va recollir de manera espontània el contingut de cada indicador. A causa d'aquesta situació, i per evitar un possible biaix en la comparació entre el grup 1 i els grups 2 i 3, només es tindran en compte aquells casos en què s'hagi assenyalat algun indicador.

4.3.2 Els indicadors finals

En el present apartat s'analitzarà si els diferents grups tenen la mateixa percepció quant als principals indicadors després de l'apropiació de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador a la didàctica de la lectura a l'EI. Es tracta de comparar els indicadors dels objectius anteriors per comprovar si el procés realitzat per les estudiants en el cicle formatiu en didàctica de la lectura a EI és semblant o diferent del realitzat per les mestres en actiu.

4.3.2.1 El codi. La descodificació

Taula 47. Comparació. Quantitat de codis

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2+3	
	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge
1 codi	58	49,6	9	60,0	4	66,7	13	61,9
2 codis	51	43,6	5	33,3			5	23,8
3 codis	5	4,3	1	6,7			1	4,8
4 codis	3	2,6			2	33,3	2	9,5
Total	145	100,0	15	100,0	6	100,0	21	100,0

Taula 48. Comparació. Quantitat de codis (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p Grup 2 vs. 3	P-valor ^p Grup 1 vs. 2 + 3
Grup 1	117	1,00	4,00	1,60	,70	0,850	0,543
Grup 2	15	1,00	3,00	1,47	,64		
Grup 3	6	1,00	4,00	2,00	1,55		
Grup 2 + 3	21	1,00	4,00	1,62	,97		

p) P-valor calculat amb la prova de Mann-Whitney bilateral amb un nivell de confiança del 95%

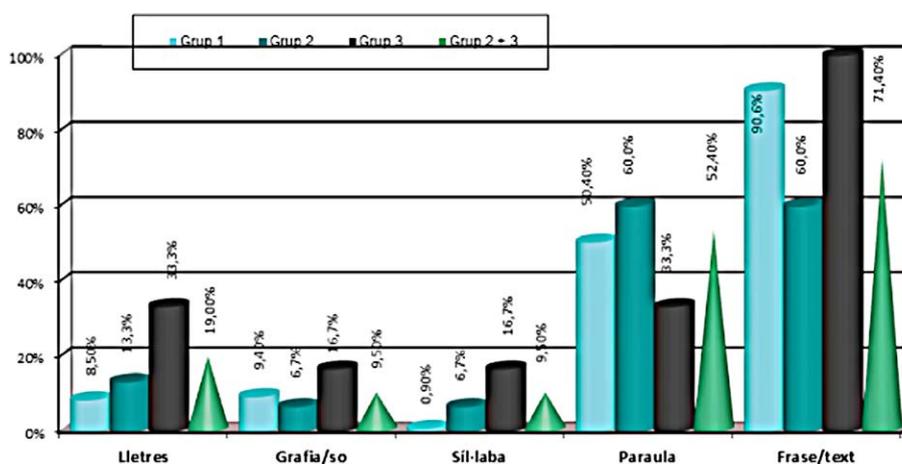


Figura 23. Comparació de grups. Menció de codi. Descodificació

Taula 49. Combinacions mencionades

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2 + 3	
	Fre.	Pct	Fre.	Pct	Fre.	Pct	Fre.	Pct
Frase/text	52	44,4	4	26,7	4	66,7	8	38,1
Paraula	5	4,3	4	26,7			4	19,0
Paraula + frase/text	43	36,8	4	26,7			4	19,0
So/grafia	1	,9						
So/grafia + frase/text	2	1,7						
So/grafia + paraula	2	1,7						
So/grafia + paraula + frase/text	2	1,7						
So/grafia + síl·laba + paraula			1	6,7			1	4,8
Lletra			1	6,7			1	4,8
Lletra + frase/text	2	1,7	1	6,7			1	4,8
Lletra + paraula	2	1,7						
Lletra + paraula + frase/text	2	1,7						
Lletra + síl·laba + paraula + frase/text					1	16,7	1	4,8
Lletra + so/grafia + paraula + frase/text	3	2,6			1	16,7	1	4,8
Lletra + so/grafia + síl·laba	1	,9						
Total	145	100,0	15	100,0	6	100,0	21	100,0

S'observa una clara aposta de tots els grups per entendre que l'objecte primer a descodificar és el text-frase, sobretot el grup de mestres (G. 3), entès en els referents teòrics de l'enfocament comunicatiu i socioconstructivista com el bàsic o primer element a ser llegit. En segon lloc destaquem la paraula i la combinació paraula-frase. Es destaca que les mestres amb més anys amb docència (G. 2) atorguen igual importància al procés de descodificació frase/text que paraula/frase i que paraula, podríem dir que tots tres textos els consideren significatius. Mètodes comprensius tots, però ben segur amb enfocaments diferents. Podem dir que la tendència de tots els grups analitzats és una aposta cap a la significativitat de la lectura en el plantejament del procés de descodificació. En tots els grups l'element menys significatiu és la síl·laba, seguida del so. Tot i que sabem que la síl·laba és un pas en el procés d'integració de l'aprenentatge del codi alfabètic, no es veu com a estratègia d'intervenció.

4.3.2.2 La comprensió

En el cas de la importància de la comprensió, el 100% de les participants de cada grup estan d'acord en la importància d'aquest indicador durant l'aprenentatge inicial de la lectura. Aquest aspecte s'hauria de poder desgranar en els nivells de comprensió i com es tracten a El, però amb

els testimonis recollits no s'ha observat el matís. Algunes activitats ens poden servir de marques de contrast per validar aquesta constatació.

4.3.2.3 Les persones

Taula 50. Comparació. Detall de les persones

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2 + 3	
	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge
Indiquen família	3	2,4						
Indiquen escola	5	4,0	2	14,3	3	42,9	5	23,8
Indiquen ambdues	117	93,6	12	85,7	4	57,1	16	76,2
Total	125	100,0	14	100,0	7	100,0	21	100,0

Les diferències significatives per aquesta taula s'han calculat amb la prova khi quadrat bilateral amb un interval de confiança del 95%, i ha donat com a resultat un p-valor de 0,147 (grup 2 versus grup 3) i 0,003 (grup 1 versus grup 2 + 3).

Hi ha diferències significatives entre les mestres en actiu i les estudiants en el paper de les persones a la didàctica de la lectura a l'EI. En aquest últim grup quasi un 95% considera la participació d'ambdós àmbits (família i escola) per igual; en canvi, el grup de mestres en actiu dona una especial rellevància (23,8%) a l'escola com a únic participant de l'aprenentatge lector dels alumnes. Tot i això, veiem que són les mestres que fa menys anys que treballen (grup 3) les que indiquen el paper primordial de l'escola en aquest procés. Amb tot, podem anotar que la importància de la relació família-escola en l'aprenentatge de la lectura a l'EI és valorada com a important.

4.3.2.4 La lletra

Taula 51. Comparació. Tipus de lletra

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2 + 3	
	Fre.	Percentatge	Fre.	Percentatge	Fre.	Percentatge	Fre.	Percentatge
1 tipus de lletra	21	23,1	2	13,3	3	50,0	5	23,8
2 tipus de lletra	31	34,1	1	6,7			1	4,8
3 tipus de lletra	39	42,9	12	80,0	3	50,0	15	71,4
Total	91	100,0	15	100,0	6	100,0	21	100,0

Taula 52. Comparació. Tipus de lletra (descriptius)

	N.	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p Grup 2 vs. 3	P-valor ^p Grup 1 vs. 2 + 3
Grup 1	91	1	3	2,20	,79	0,267	0,096
Grup 2	15	1	3	2,67	,72		
Grup 3	6	1	3	2,00	1,10		
Grup 2 + 3	21	1	3	2,48	,873		

p) P-valor calculat amb la prova de Mann-Whitney bilateral amb un nivell de confiança del 95%

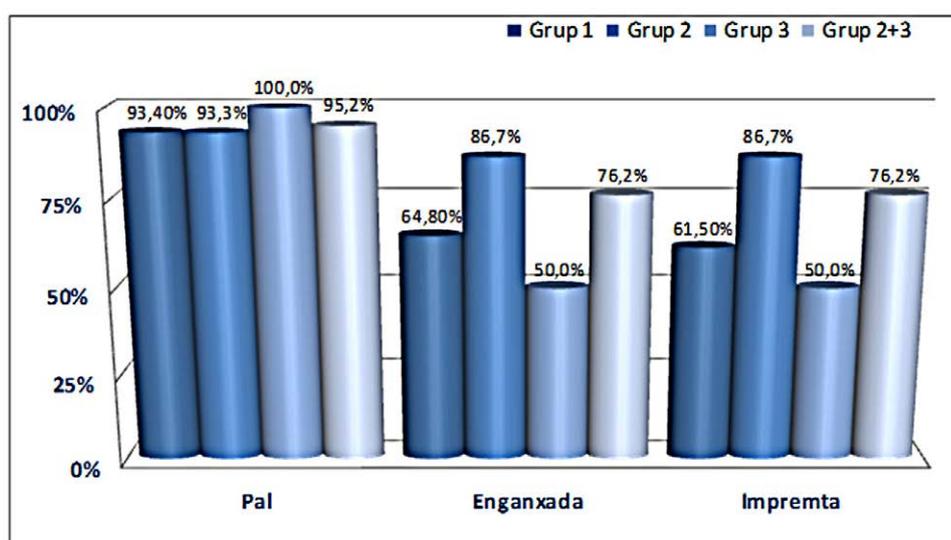


Figura 24. Comparació grups. Tipus de lletra mencionats

Taula 53. Comparació. Combinacions mencionades

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2 + 3	
	Fre.	Pct	Fre.	Pct	Fre.	Pct	Fre.	Pct
Impremta	6	6,6	1	6,7			1	4,8
Enganxada	15	16,5	1	6,7	3	50,0		
Pal + impremta	11	12,1					4	19,0
Pal + enganxada	20	22,0	1	6,7			1	4,8
Pal + enganxada + impremta	39	42,9	12	80,0	3	50,0	15	71,4
Total	91	100,0	15	100,0	6	100,0	21	100,0

Tot i que *no* hi ha evidències entre les mestres en actiu i les estudiants en la tria del tipus de lletra, hi ha una tendència a la diferenciació (p-valor = 0,096). El grup d'estudiants indica una major dispersió quant a les possibles combinacions, tot i que quasi el 43% indica la combinació dels tres

tipus de lletra, la lletra de pal és la que obté un major acord entre tots els grups, entre el 93% i el 99%. Les mestres en actiu es decanten clarament per l'ús de la combinació de tots tres tipus de lletres (71% entre els dos grups).

4.3.2.5 El material

Taula 54. Comparació. Tipus de codi

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2 + 3	
	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge	Freq.	Percentatge
1 codi	17	11,6	4	26,7			4	18,2
2 codis	80	54,8	2	13,3	2	28,6	4	18,2
3 codis	47	32,2	7	46,7	5	71,4	12	54,5
4 codis	2	1,4	2	13,3			2	9,1
Total	146	100,0	15	100,0	7	100,0	22	100,0

Taula 55. Comparació. Quantitat de materials (descriptius)

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desviació Std.	P-valor ^p Grup 2 vs. 3	P-valor ^p Grup 1 vs. 2 + 3
Grup 1	146	1	4	2,23	,66	0,731	0,043
Grup 2	15	1	4	2,47	1,06		
Grup 3	7	2	3	2,71	,49		
Grup 2 + 3	22	1	4	2,55	,912		

p) P-valor calculat amb la prova de Mann-Whitney bilateral amb un nivell de confiança del 95%

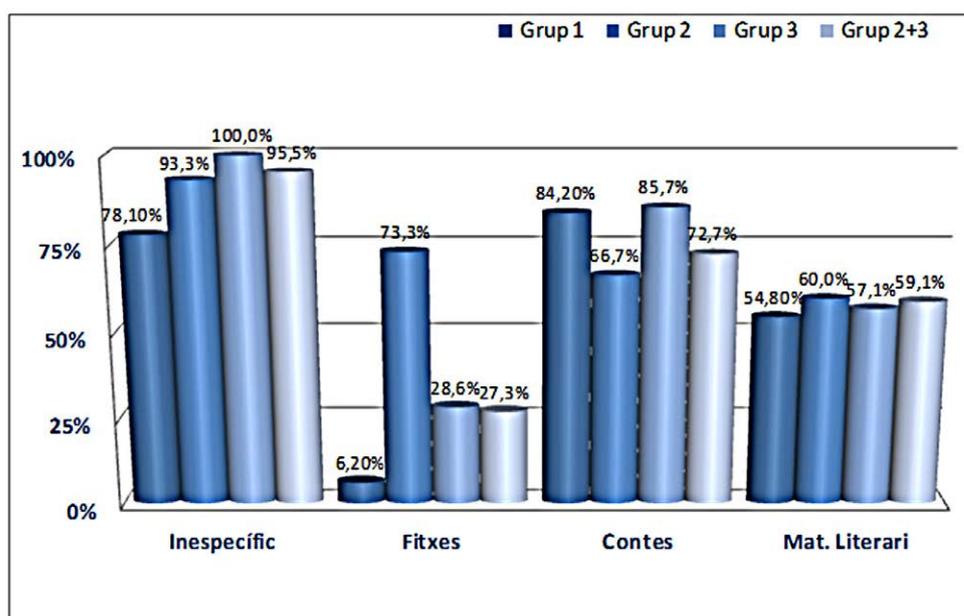


Figura 25. Comparació de grups. Materials mencionats

Taula 56. Comparació. Combinacions mencionades de materials

	Grup 1		Grup 2		Grup 3		Grup 2 + 3	
	Fre.	Pct	Fre.	Pct	Fre.	Pct	Fre.	Pct
<i>Contes</i>	5	3,4	1	6,7			1	4,5
<i>Contes + Mat. Literari</i>	23	15,8						
<i>Fitxes + Mat. Literari</i>	1	,7						
<i>Fitxes + contes</i>	2	1,4						
<i>Fitxes + contes + Mat. Literari</i>	1	0,7						
<i>Inespecífic</i>	12	8,2	3	20,0			3	13,6
<i>Inespecífic + Mat. Literari</i>	9	6,2						
<i>Inespecífic + contes</i>	44	30,1	1	6,7	1	14,3	2	9,1
<i>Inespecífic + contes + Mat. Literari</i>	44	30,1	6	40,0	4	57,1	10	45,5
<i>Inespecífic + fitxes</i>	1	,7	1	6,7	1	14,3	2	9,1
<i>Inespecífic + fitxes + Mat. Literari</i>			1	6,7			1	4,5
<i>Inespecífic + fitxes + contes</i>	2	1,4			1	14,3	1	4,5
<i>Inespecífic + fitxes + contes + Mat. Literari</i>	2	1,4	2	13,3			2	9,1
Total	146	100,0	15	100,0	7	100,0	22	100,0

Hi ha diferències significatives entre les mestres en actiu i les estudiants. La principal diferència recau en l'ús de les fitxes: les estudiants descarten pràcticament l'ús de fitxes, mentre que les mestres en actiu en mantenen l'ús. Aquest últim grup també dona més rellevància que les estudiants als materials inespecífics. Considerem com a *materials inespecífics* els propis de l'entorn. Segurament la incorporació d'aquest material és fruit de la pràctica i la immersió a la vida diària de l'escola. Observem que aquest material es combina amb contes. Els contes és el material més citat per tots els grups. L'agrupació de contes, material inespecífic i altre tipus de material, que recordem que volem dir material literari divers, és el que té més acceptació en tots tres grups.

Aquesta tria remarca i confirma l'aposta cap a materials significatius, propers, però sobretot que desvetllin i facilitin processos comprensius i interpretatius.

Hi ha diferències significatives en la tria de materials per ser susceptibles de llegir. Les estudiants trien en un percentatge d'un 93,3% el conte, sol o barrejat amb altres materials, mentre que les mestres ho fan en un 68,2%. Podem dir que per unanimitat el conte és el material que les estudiants consideren més apte per llegir a Educació Infantil. Val a dir que durant el bloc de Didàctica de la Lectura s'aprofundeix en la lectura activa i dialògica de contes, fet que pot condicionar aquesta elecció. Per contra, les mestres opten en un percentatge d'un 90,9% per a models d'activitats

que engloben el material inespecífic, amb un 13,6% escollit com a material únic per a propostes de lectura. Aquest material és escollit per un 68,2% de les estudiants, amb un 4,5 com a material únic.

Per altra banda, les mestres es decanten, en un percentatge del 45,5%, per la barreja de materials, el de contes, material inespecífic i literari i si hi afegim el 9,1% que a més d'aquests tres tipus de materials inclou les fitxes, és un 54,6%. El grup de les estudiants escull la diversitat de materials en un 30,1% però només un 1,4% s'inclou l'ús de fitxes com a material de lectura. Les estudiants, majoritàriament, obvien aquest material.

4.2.3.6 Activitats

Taula 57. Comparació. Activitats mencionades

		Grup 1		Grup 2 + 3		TOTAL		p-valor
		Freq.	Pct	Freq.	Pct	Freq.	Pct	
	Biblioteca	35	11,6	5	8,3	40	11,3	0,457
	Respectar el ritme individual	58	19,3	3	5,0	61	17,2	0,007
ACTIVITATS SISTEMÀTIQUES	Activitats mecàniques	1	0,3	1	1,7	2	0,6	
	Activitats en grups	21	7,0			21	5,9	
	Jocs de lectura	12	4,0	5	8,3	17	4,8	
	Racó de lectura	6	2,0			6	1,7	0,215
	Associar imatge-paraula/text	6	2,0	1	1,7	7	2,0	
	Activitats amb abecedari/lletres	1	0,3			1	0,3	
	Hàbits de lectura	8	2,7			8	2,3	
	Total	55	18,3	7	11,7	62	17,6	
LECTURA CONJUNTA	Padrins de lectura	12	4,0	7	11,7	19	5,4	
	Lectura compartida	33	11,0	2	3,3	35	9,9	
	Modelatge i lectura en veu alta de la mestra	49	16,3	1	1,7	50	14,1	
	Activitats amb la família	3	1,0	2	3,3	5	1,4	
	Lectura exterior: cartells, rètols, etc.	9	3,0	2	3,3	11	3,1	0,0005
	Lectura en espais diferents (d'aula i escola)	19	6,3	20	33,3	39	11,0	
	Activitats de contes / maleta viatgera	13	4,3	8	13,3	21	5,9	
	Lectura de l'alumne en veu alta	4	1,3	1	1,7	5	1,4	
	Total	142	47,2	43	71,6	185	52,2	
ALTRES	Lectura de la pròpia escriptura	5	1,7	2	3,3	7	1,9	
	Domini oral previ a la lectura	3	1,0			3	0,8	
	Textos literaris	3	1,0			3	0,8	
	Total	301	100,0	60	100,0	361	100,0	

p-valor calculat amb la prova khi quadrat amb un nivell de confiança del 95%

Per fer un mapa ordenat de les múltiples activitats proposades, i per facilitar la comparació i l'anàlisi, les hem agrupat segons afinitat i nombre d'entrades. Tot i que potser es podia haver optat per un altre tipus de classificació, hem agrupat les activitats en cinc grups:

- > Biblioteca. És una proposta molt anomenada per les estudiants, que les mestres també tenen en compte.
- > Activitats que respecten el ritme individual de l'infant. Les citen sobretot el grup d'estudiants, tot i que les mestres parlen durant la conversa de respectar ritmes i capacitats específiques dels infants. Si bé no és una activitat concreta, determina una característica global de la interacció didàctica basada en el procés de desenvolupament de la lectura. És significatiu també en l'enfocament socioconstructivista.
- > Activitats sistemàtiques. Fan referència a propostes més directives i fruit de l'aprenentatge per objectius concrets i sistematitzats.
- > Activitats de lectura conjunta. Són les que consideren el text mediatitzat per altres o per l'entorn, com ara padrins de lectura, lectura en espai diferents, modelatge o lectura dialògica. Són situacions d'interacció que en un entorn alfabetitzat, com el que proposem, tenen un pes important en la didàctica de la lectura a EI.
- > Altres. En aquest grup hem recollit sobretot propostes poc plantejades però que ens semblen prou significatives pel procés lector, com pot ser la lectura de la pròpia escriptura o el domini oral previ a la lectura o lectura de textos literaris, però que han estat anomenats per pocs participants.

Les activitats de lectura conjunta tenen un pes important en ambdós grups, són les que prenen més significat. L'aspecte important de lectura guiada, de lectura compartida, la lectura d'experts, la lectura comunicativa, la lectura en diferents espais o lectura significativa, entre els tipus més importants, són activitats bàsiques en un model socioconstructivista i alfabetitzador. La incorporació de material, propi de l'entorn, és fruit de la pràctica i la immersió a la vida diària de l'escola, tant en el grup d'estudiants, a partir de l'experiència del pràcticum, com en les mestres en actiu. Per altra banda, cal dir que les mestres en actiu tenen un percentatge més alt en aquest bloc, sobretot per la diversitat de propostes de lectura conjunta. Cal ressaltar que hi ha una tendència clara i gairebé unànime de les mestres en l'ús de lectura amb materials de l'entorn (20 entrades de 22 participants), mentre que les estudiants també la consideren però amb menys quantitat (19 de

155). Podríem dir que aquesta proposta es referma més amb l'ús, possiblement moltes estudiants no han tingut l'oportunitat d'observar o portar a terme aquests tipus d'activitat o ho han fet però de manera molt puntual i, per tant, poc significativa per elles. L'entorn alfabetitzat, format per materials portadors de text amb significat i per subjectes lectors actius, és el que dona sentit a la lectura, tant funcional com de plaer.

Hi ha una gran confluència en activitats que respectin el ritme individual de l'infant, sobretot en el grup d'estudiants, que té un percentatge de gairebé un 20%, mentre que les mestres el consideren en un 5%. Segurament és a causa del procés formatiu realitzat. Per un costat, es va aprofundir en les fases d'adquisició de la lectura, en metodologies d'Educació Infantil basades en l'infant com a protagonista, i per l'altre, en pràctiques a l'aula per analitzar el procés lector dels infants.

Les activitats sistemàtiques fan referència a propostes més directives per fomentar aspectes de la lectura i són fruit de l'aprenentatge per objectius concrets i sistemàtics. Tenen presència en les reflexions finals dels dos grups però agafen un caire més lúdic i obert; engloben propostes sintètiques, analítiques i interactives. Els dos grups, tant estudiants com mestres, proposen jocs de lectura com a activitats específiques per descobrir microhabilitats de lectura a l'aula.

Les estudiants també proposen activitats de lectura en grup, i les mestres no en consideren en aquest bloc. Observem que aquest tipus d'activitats tenen més acollida entre les estudiants que entre les mestres, segurament perquè encara costa trencar esquemes davant pràctiques dirigides de lectura a l'EI o per incorporar processos de reflexió sistemàtica en tasques més comunicatives i funcionals. També perquè com a propostes tenen un desenvolupament clar, en canvi les mestres, que parteixen de la pràctica, les engloben en processos d'acció més amplis.

En el grup d'*altres* hem recollit dues propostes que són interessants pel procés lector inicial: la lectura de la pròpia escriptura és un procés natural i funcional que té sentit si ens movem en un ambient alfabetitzat, si deixem que els infants siguin actius i s'impliquin en l'ús de les habilitats comunicatives, també de la lectura.

La relació entre la llengua oral i la lectura té interpretacions i mirades que serien interessants d'explorar, però en aquests textos reflexius no han estat motiu d'atenció explícita.

En definitiva, hem recollit al grup d'altres les activitats que no es podien relacionar amb la resta de blocs, com ara aprendre a llegir i escriure de manera simultània, pràctiques de lectura en castellà (citat per una estudiant en la reflexió inicial) o la barreja de mètodes.

4.3.4 Anàlisi preliminar de l'objectiu 3

Podem dir que no hi ha diferències significatives entre els grups de mestres en actiu que van apropiat-se de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador a la formació inicial i les que ho van fer des de la formació permanent i professionalitzadora.

Tampoc observem certes discrepàncies entre les estudiants, en acabar el bloc de didàctica de la Lectura a El, i les mestres en actiu en el tractament dels indicadors analitzats. Potser algun paràmetre com el material (les mestres en actiu no discriminen cap mena de material) i el fet d'incidir en el ritme de l'infant (les estudiants ho valoren com un element a considerar). Aquests resultats semblen molt reals i coherents, les mestres fan referència a aspectes i activitats més relacionats amb pràctica; les estudiants mencionen el ritme perquè ha estat, en el període analitzat, un tema tractat des de la descoberta teòrica del procés evolutiu de desenvolupament de les habilitats de descoberta del codi i des de la pràctica perquè van fer observacions a infants concrets. Les mestres, per la seva banda, aquest aspecte el veuen més integrat en el procés de dinàmica i interacció d'aula.

Així idea segons el seu significat, vol dir –a més de propietat- veure i naturalment, veure alguna cosa. Així queda magníficament expressat pel llenguatge el caràcter representatiu de la idea, que ve a ser el retrat, l'espill, la visió anímica de la realitat, amb la qual està estretament unida.

És la filosofia oculta del llenguatge, que confirma les veritats especulatives, i en aquest cas concret, la indissoluble unió de la idea amb la cosa representada.

Joan Bardina, 1916 (1989)

5. CONCLUSIONS. PROPOSTES I TEMES DE DEBAT

239

- 5.1** De l'anàlisi dels resultats
- 5.2** De l'observació a la proposta
- 5.3** De la proposta al debat

5. CONCLUSIONS. PROPOSTES I TEMES DE DEBAT

“Sentim en el rostre l’empenta d’un llevant poc decidit i ens en vatem, la mitja rialla a flor de llavis. Deambulem estona i estona sense la menor sensació de fatiga. Com si duguéssim a terme una feina d’aquelles que omplen i reconforten. Ens deixem imbuir pel veïnatge del frontal muntanyenc que es precipita a mar entre esculls i llesques d’arena. A l’horitzó percebem desdibuixada la ratlla conjuntiva de mar i cel.”

Manel Costa-Pau, 2017

Presento les conclusions dels tres objectius per separat: respecte a les estudiants, el procés compartit amb les mestres i la comparació d’ambdues poblacions.

Després de l’observació i l’anàlisi dels objectius faig propostes pel que fa a la formació en didàctica de la lectura però també a la formació genèrica de mestres d’Educació Infantil. Aquí també exposo les limitacions de la recerca.

Finalment, de la proposta es plantegen qüestions per al debat i la reedificació de l’edifici transformat en aquest estudi.

Les conclusions formen part de la interacció entre el procés reconstruït en l'apropiació de la didàctica de la lectura a El com a mestra i formadora, d'una banda, i els resultats de la recerca longitudinal feta amb les estudiants de mestres d'El en el seu procés de transformació o reconstrucció del coneixement en didàctica de la lectura a les primeres edats, de l'altra.

Passo de nou del nosaltres de la recerca al *jo* de l'apropiació del perfil com a docent i formadora de futures mestres. Retorno a la reflexió individual perquè em sembla que aquestes conclusions, tot i partir de l'estudi fet i de les dades extretes, tenen un alt component subjectiu fruit de l'experiència i de la trajectòria personal que recullo després de la recerca compartida. El *jo* que es formula a partir de la recerca es qüestiona i interpreta a partir del model reconstruït com a docent.

5.1 De l'anàlisi dels resultats

Les conclusions són els resultats de l'estudi fet i de l'anàlisi de les dades extretes, passades pel sedàs del jo, fruit de l'experiència com a aprenent, mestra d'Educació Infantil, formadora i docent als estudis de MEI, que he presentat a l'inici d'aquesta tesi.

Analitzo els tres objectius per separat per ajustar un primer nivell de les conclusions. Després, per aglutinar plantejaments i propostes, faré una conclusió més global i integradora.

5.1.1 Conclusions sobre l'objectiu 1. La veu de les estudiants

Detectar els canvis o la reconstrucció de coneixements de les estudiants de Mestre d'Educació Infantil en didàctica de la lectura, des de l'aprenentatge realista-reflexiu.

Puc concloure que les futures mestres d'Educació Infantil canvien la percepció lineal i centrada en l'ensenyament i l'aprenentatge del codi, fins a reconstruir el seu model didàctic de la lectura a partir de plantejaments més flexibles, de model socioconstructivista, basat, sobretot en el procés individual de l'infant i en les propostes d'intervenció interactives i comprensives.

El canvi observat ha estat possible, segurament, per l'acompanyament formatiu en processos relacionats amb l'aprenentatge realista-reflexiu. Aquest estil formatiu ha generat impacte en la formació didàctica de les estudiants.

Durant aquesta evolució es deixen de banda els mètodes viscuts i interioritzats durant el propi aprenentatge lector, com ara la descodificació mitjançant la lletra, el so/grafia i la síl·laba o l'ús de la lletra lligada, per donar pas a un major nombre de recursos que s'adaptin al ritme d'aprenentatge de l'infant. Les estudiants de MEI consideren que el codi escrit és el text, el portador de significat, que també pot ser la paraula o la frase, la via lèxica i textual, seria la manera d'accedir al codi escrit des de la lectura.

Però no agafen una única línia d'entrada al codi escrit: més aviat adquireixen una visió més integral de la didàctica de la lectura a EI i amplien el concepte de codi des de la lletra i so fins al text.

En els textos reflexius finals guanyen terreny la frase, el text i la paraula. És a dir, propostes que parteixen de mètodes globals, més comprensives i basades, sobretot, en la funcionalitat, l'ús i els processos enfocats a les necessitats comunicatives i de descoberta de l'infant, més que no en l'aprenentatge mecànic de lletres i sons.

Respecte al tipus de lletra, hi ha un gir cap a la preferència de tipus de lletres presents a l'entorn i cau l'opció de la lletra manuscrita per ser llegida a Educació Infantil. Agafen embranzida la lletra d'impremta i la de pal com les més llegibles, encara que les estudiants es decanten per no imposar cap model de lletra, més aviat aposten per models de portadors de text propers. Els debats giren més al voltant de l'escriptura, sobre quin tipus de lletra escriuen els infants i quin sentit té una o altra (Delgado, 2014; Blasco, 2010), en funció de la grafomotricitat. En general, les aportacions, a favor d'una lletra o altra, que sovint es basen amb plantejaments de fa mig segle, tenen poca acollida; Pressley (1999) assenyala que la condició essencial hauria de ser la llegibilitat, i Fons (1999) reivindica el reconeixement de tot tipus de lletra per al desenvolupament integral i alfabetitzador de l'infant. El lector novell coneix el funcionament del codi a mesura que hi interacciona, per tant llegint tot tipus de lletra se les apropia i s'apropia del funcionament del codi alfabètic i de la llengua escrita.

S'observa una orientació molt tímida cap a una perspectiva multidimensional del tractament del codi escrit a l'EI, amb una base comprensiva i interactiva de l'aprenentatge del codi, amb textos que despertin la curiositat de l'infant per la lectura, o l'ús indistint de tots els tipus de lletra. Plantejar la descodificació a partir del text denota una aposta cap a un procés alfabetitzador global i comprensiu de la didàctica de la lectura, però en les activitats no es percep gaire aquest canvi.

A més, es corrobora que la majoria d'estudiants recorden que han viscut l'aprenentatge de la lectura des de l'ensenyament del codi, no de la comprensió i les primeres activitats que proposen giren al voltant d'aquest concepte amb algun matís; proposen activitats dirigides per a tota la classe al voltant de lletres o sons però a partir de paraules significatives. La comprensió és un aspecte important que consideren que s'ha d'enfocar des de ben aviat.

En el moment de reconstrucció de la didàctica de la lectura a EI, també es dona una especial rellevància a la comprensió lectora. La perspectiva comprensiva és la més triada per les estudiants.

Aquestes incorporen activitats d'implicació, descoberta i ús metalingüístic de la lectura com és la lectura de la pròpia escriptura (vegeu la taula 23). El fet d'emprar la lectura per aprendre a escriure a Educació Infantil indica un plantejament sistèmic del desenvolupament de la llengua escrita que té molt interès per la rellevància de l'aprenentatge.

Cal assenyalar que les estudiants donen un paper important al conte, com també s'ha demostrat en altres recerques (Rodríguez i Clemente, 2013) que, pel valor de la narrativitat i del plaer de la lectura, s'associa a processos d'iniciació de la lectura, fins i tot la lectura de contes des dels primers anys, 0-3. El conte engloba l'activitat de comprensió del text amb el modelatge i l'acompanyament de l'adult i s'entén com a focus de curiositat i interès en la descoberta de la lectura, com l'efecte Mateu en la motivació i la comprensió lectora (Teberosky, 2001).

Un altre focus important de canvi de perspectiva en els textos reflexius finals és la participació d'altres persones o al modelatge lector, com s'indica en un gran nombre d'activitats de la mateixa taula. La lectura compartida, dialògica i interactiva esdevé una de les activitats essencials en aquest model. Les estudiants de MEI parteixen de propostes instructives i van cap a propostes més comprensives i entenen que l'aprenentatge del codi passa per un desenvolupament personal de l'infant, que implica un respecte al ritme individual. Aquests aspectes són clau en un plantejament socioconstructivista i alfabetitzador de l'aprenentatge de la lectura a l'EI.

Si bé han assenyalat el conte com el material estrella per llegir, la incorporació de material inespecífic, encara que no sigui tan generalitzada, que és el que fa referència a contextos i situacions comunicatives (llistes, rètols, instruccions, textos científics, etc.), pren sentit i funcionalitat en les propostes pràctiques relacionades amb el model més alfabetitzador i socioconstructivista, que expliciten les estudiants en els seus textos reflexius finals.

Tot i que sembla complex fer canviar el pensament de les estudiants en formació sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'EI perquè la creença està fonamentada en la seva experiència i, a més, el nou coneixement se sustenta sovint en bases teòriques poc viscudes (Pérez-Peitx, 2016), s'observen alguns canvis que el fan possible. Un procés de formació basat en estratègies de pràctica realista-reflexiva, sembla que pot ajudar a canviar la mirada: les estudiants s'obren a models més comprensius i propers als processos d'apropiació i descoberta

del funcionament de la lectura si més no en el text reflexiu final que s'ha analitzat. Cal un procés acompanyat per fer evolucionar les creences en l'aprenentatge de la lectura a l'EI i perquè s'obrin noves perspectives de la didàctica de la lectura. Altres estudis corroboren la necessitat de partir de les creences de les futures docents per adquirir fonamentació professional i didàctica, amb una mirada crítica per conscienciar i renovar o transformar el coneixement didàctic (Esteve, Melià i Alsina, 2010; Palou i Fons, 2009). Sembla que és possible.

5.1.2 Conclusions sobre l'objectiu 2. La veu de les mestres en actiu

Analitzar i concretar els processos d'apropiació que han desenvolupat mestres en actiu que plantegen l'ensenyament-aprenentatge de la lectura des d'una perspectiva socioconstructivista i alfabetitzadora.

Puc afirmar que les mestres en actiu, han estat capaces d'actualitzar i adequar les seves pràctiques en didàctica de la lectura, apropiant-se de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador des de la pràctica i la vivència personal i professional, amb processos molt semblants als que planteja la pràctica reflexiva.

Queda palesa la diferència que les mestres que van tractar el tema a la facultat hi van entrar més aviat, pel contacte viscut i recordat de les pràctiques universitàries. El grup no format sota aquest enfocament, el va incorporar més lentament i a partir, sobretot, de la motivació personal. Aquesta evidència mostra, per un costat, el paper del pràcticum en la formació de mestres, i per l'altre, el compromís professional de les mestres d'Educació Infantil, com també es fa palès en altres recerques (Piqué, Comas i Lorenzo, 2010). També s'observa la de la capacitat de formació de les mestres en actiu de l'actualització a partir de lectures de referents teòrics. Totes van explicitar la capacitat d'autoformació a partir de lectures recomanades o autogestionades (vegeu a l'Annex 7:12).

Ambdós col·lectius, tant les mestres en actiu com les estudiants, manifesten la importància de la implicació professional, de la formació contínua i de la capacitat de reflexió individual i compartida. L'actualització a partir de lectures i l'anàlisi d'experiències també és un element clau en aquest procés d'apropiació de nous models de didàctica de la lectura. Podem dir que les mestres aposten

per la fonamentació teòrica compaginada amb l'anàlisi compartida amb altres professionals de l'experiència pràctica. Aquest plantejament fa referència a processos que s'inclouen en un aprenentatge professional de base realista-reflexiva.

Les mestres van retratar el procés d'apropiació del coneixement didàctic amb el model de pràctica reflexiva: 1) observació i conscienciació de la realitat; 2) contrast amb altres i amb experiències variades; 3) mirada intensiva a la realitat de la pràctica; 4) descoberta i replantejament teòric amb lectures i formació; 5) redefinició i reprogramació de situacions d'aula; i... seguir el procés, com diuen Villalobos i de Cabrera (2009), per adequar-se a les expectatives educatives i a les necessitats dels infants. Les mestres empren la pràctica reflexiva en el seu estil d'intervenció didàctica, que no es tracta d'una seqüència lineal i automàtica, sinó de crear una estructura oberta, flexible que permeti la transformació, que no vol dir que sigui canviant constantment, però sí analitzada, contextualitzada i validada per ser reformulada de nou (Quinto, 2010).

Pel que fa als indicadors, durant el procés de canvi i redefinició didàctica, les mestres evolucionen cap a l'ús de diversitat de recursos que s'adaptin al ritme d'aprenentatge de l'infant, que és un dels principals motius mencionats. Representa l'apropiació de models basats en les perspectives evolutives de la lectura, base del plantejament socioconstructivista.

En el canvi de model respecte a les creences prèvies o viscudes, s'observa que la descodificació es basa en la paraula i/o frase/text; paral·lelament, es dona una especial rellevància a la comprensió lectora i a la descoberta del codi des de la comprensió de l'acte de llegir. És a dir, es prioritzen elements més comunicatius, comprensius i presents a l'entorn social, però integren altres propostes d'anàlisi més micro. Estudis similars també han arribat a aquestes conclusions (Fons i Buisán, 2012).

Quant al procés de descodificació o la metodologia per aprendre el funcionament de la lectura a l'EI, les mestres en actiu aposten per la combinació de planejaments didàctics, en funció del moment de desenvolupament dels infants, i per la barreja de tipus de lletres. Demostren flexibilitat pròpia d'un estil docent multidimensional, integrador i natural en l'aprenentatge de la lectura a l'EI.

També aposten per l'ús de tot tipus de lletres, materials i activitats que motivin els alumnes. Incideixen en el que hem anomenat materials inespecífics, és a dir, textos reals, comunicatius i funcionals, sobretot d'ús pràctic i científic, que situen els infants davant tot tipus de tipografia. Per això no es volen decantar per prioritzar un tipus o altre de lletra, en la lectura. Totes són presents a l'aula.

A més consideren la implicació de diferents actors-lectors en la lectura a l'EI, com altres alumnes i família, a part de mestres, fet que enriqueix les interaccions per a un aprenentatge molt personal i complex. Entenen que la comprensió es fomenta a partir d'un procés d'acompanyament, respectant el desenvolupament de l'infant.

Entenen el procés d'aprenentatge de la lectura a l'EI com una interacció no només amb els portadors de missatges, sinó també amb subjectes actius i experts, i de la capacitat metalingüística dels infants en poder llegir el propi text i detectar el funcionament dels processos implicats en la lectura. Aquests són aspectes característics de l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador.

Un punt a destacar és la incidència en la necessitat de descoberta del funcionament de la lectura. Les mestres en actiu entenen que si es presenten lletres o pautes es priva del goig i del repte del descobriment. Com diu Malaguzzi (2001), el que aprenen els infants no és el que les mestres o els adults els ensenyen, sinó que aprenen, en gran mesura, per la pròpia activitat i com a conseqüència de les activitats, els recursos i també les reflexions que els posem a l'abast.

Comparteixo aquesta perspectiva d'enfocament metodològic per la didàctica de la lectura perquè sovint a Educació Infantil es fan propostes de descoberta, manipulació i joc, en molts àmbits de coneixement però en lectura i escriptura es programen activitats molt directives (les inicials dels noms –a voltes poc significatives pel funcionament de la llengua–, llistes de monosíl·labs, o bé pictogrames representatius, entre altres) i no es deixa espai a la capacitat de relació, comparació, anàlisi i reflexió lingüística dels infants. Les mestres plantegen, per tant, una intervenció educativa global, connectada i propera a les habilitats reflexives dels infants com a constructors del coneixement, també de la lectura.

5.1.3 Conclusions sobre l'objectiu 3. El contrast de veus

Contrastar els processos que segueixen els professionals experts i les estudiants en formació inicial per reconstruir el pensament en didàctica de la lectura a l'Educació Infantil.

En general, puc concloure que *no* hi ha diferències significatives entre els indicadors analitzats, entre les mestres en actiu que van estudiar l'enfocament socioconstructivista i alfabetitzador a la formació inicial i les que se'n van apropiat a la pràctica. S'observa que es poden canviar creences i transformar el pensament didàctic, sigui per un procés conscient i guiat que ajuda a il·lustrar i qüestionar les experiències prèvies i concepcions arrelades, o sigui per motivació intrínseca i professional.

Les diferències entre aquests dos grups es troben principalment en els motius pels quals realitzen l'apropiació del nou enfocament i els mètodes o els processos emprats per dur-lo a terme. Per un costat, les mestres que ja tenien formació inicial reconeixen que van apropiat-se del model en entrar a l'aula i fer propostes, reconeixen que en tenir la formació teòrica van poder fer connexions amb la realitat per trobar estratègies didàctiques properes als plantejaments comprensius. Per l'altre costat, les mestres que es van formar sota paràmetres socioconstructivistes van apropiat-se del marc didàctic a partir de la formació permanent, de les necessitats de l'aula i de la reflexió compartida amb altres professionals, és a dir, a partir de la necessitat pràctica per adaptar la intervenció a les necessitats formatives dels infants i l'adequació a l'entorn canviant.

Pel que fa a la comparació entre mestres en actiu i estudiants, puc concloure el següent:

- > Ambdós grups coincideixen a entendre els processos de descodificació mitjançant una paraula o frase/text, descartant mètodes establerts i viscuts com ara el so o la grafia. Les propostes de lectura a l'aula són més comunicatives i parteixen de textos complets. Les mestres en actiu es mostren, però, més eclèctiques en la combinació de diferents metodologies, analítiques i sintètiques, instructives i de descoberta.
- > El cent per cent de les participants de tots els grups estan d'acord a donar importància a la comprensió lectora a l'Educació Infantil. El que caldria aprofundir és com s'enfoca la interpretació del text a aquestes edats. Donar sentit a la lectura és essencial en

el desenvolupament de la capacitat lectora, però caldria concretar i estudiar a fons el grau d'aprofundiment, la implicació de l'infant i el diàleg crític per poder perfilar una lectura profunda i motivadora. Aquest aspecte queda poc explícit en els textos de les estudiants, es fa palesa una justificació molt conceptual, i tot i que anuncien pràctiques concretes d'escolta estructurada i lectura dialògica, no es detallen els models ni l'aprofundiment.

- > En el cas de la participació de l'escola i de la família, ambdós grups coincideixen en la participació compartida; tot i això, el grup de mestres en actiu dona una especial rellevància a l'escola com a participant essencial de l'aprenentatge lector dels alumnes. El que sí que es genera és la importància de diferents agents formadors en lectura, alumnes més grans, per exemple. Aprofitar l'entorn lletrat per mostrar l'ús, la funcionalitat i el sentit de la lectura és el camí triat per afavorir el desenvolupament lector de l'infant a les primeres edats.
- > Ambdós grups coincideixen en l'ús de tot tipus de lletra per a la lectura a l'EI. La lletra esdevé un punt de reflexió en la majoria de situacions inicials, en què la manuscrita té un pes important, i al final es desbanca en pro de la lletra de pal o no es considera un factor de reflexió. Les mestres, però, aposten més per l'ús de tot tipus de lletra en la lectura a EI.
- > Quant al material, tot i que ambdós grups coincideixen en l'ús de varietat de materials, les estudiants descarten pràcticament l'ús de fitxes, mentre que les mestres en actiu en mantenen l'ús, això sí, barrejat amb altres materials. Aquest últim grup també dona més rellevància que les estudiants als materials inespecífics. L'ús de materials inespecífics (cartells, rètols, etc.) fa referència a un plantejament comunicatiu de la lectura, del qual la majoria de les mestres participants en són defensores. Hi ha algun moment de la conversa amb les mestres en què un grup sosté la importància de textos literaris per a la lectura a EI. Les estudiants, més enllà del conte, exploren poc aquest recurs.
- > En relació amb les activitats, no hi ha diferències significatives entre ambdós grups pel que fa a la importància de l'ús de la biblioteca i les activitats de lectures conjuntes (compartida, amb padrins, modelatge...). En canvi, sí que hi ha diferències significatives quant a respectar el ritme de l'infant (és més rellevant per al grup d'estudiants) i a l'ús d'activitats diverses (és més rellevant per al grup de mestres en actiu). Les estudiants, a partir de pràctiques que han fet a l'aula i d'analitzar situacions de lectura, han observat els processos que realitzen els infants en la comprensió i l'apropiació del codi alfabètic,

han descobert així tant el procés evolutiu com els ritmes individuals, fet que deixa marca en el seu perfil en didàctica de la lectura a l'EI. Les mestres en actiu segurament temen aquest procés més interioritzat i opten per la diversitat d'activitats.

Seguint el fil dels objectius formulats, puc dir que el plantejament docent en formació inicial que parteix de la pràctica reflexiva ajuda a reconsiderar models didàctics de lectura viscuts per plantejar-se enfocaments diferents i adaptar-los a les necessitats dels infants i al context social, de manera molt semblant a com ho han fet mestres amb experiència i amb trajectòria formativa dins aquesta etapa educativa. Es confirma que les estudiants, com les mestres en actiu, han estat capaces de narrar alguns aspectes del procés de reconstrucció didàctica, potser no en podem dir transformació, com sí que es pot afirmar en les mestres, perquè falta la concreció d'aquest canvi.

En els textos reflexius finals o en les intervencions de les mestres es configura un perfil didàctic més obert i flexible, centrat en els processos que realitza l'infant davant la lectura i s'acosten a models basats en la funcionalitat del text, l'ús i la interacció dialògica. Les mestres en actiu assenyalen també la importància de la reflexió compartida, tant amb l'infant com amb altres mestres, per avançar en coneixement i en el canvi de model didàctic en lectura.

El contrast amb altres professionals i experts, molt assenyalat per les mestres, s'engloba en les diferents activitats planificades al mòdul que realitzen les estudiants en el procés formatiu, seguint el model docent d'aprenentatge realista-reflexiu. Es realitzen tasques compartides, cooperatives i col·laboratives, es fan propostes de lectures estructurades o guiades, es fan posades en comú per compartir interpretacions i coneixements, i s'ordenen conceptes, per retornar a la reflexió personal.

Puc afirmar que l'estudi marca que el plantejament, des de l'anàlisi de l'experiència viscuda o de la pròpia pràctica per fer aflorar creences i analitzar pràctiques sistematitzades, ajuda a veure la necessitat del canvi i fa avançar cap a altres tipus de propostes formatives més globals, més integradores i obertes, més multidimensionals i comprensives. La intervenció a partir de la pràctica reflexiva ha tingut impacte en l'apropiació de la didàctica de la lectura de mestres i estudiants.

5.2 De l'observació a la proposta

“Hem anat d'una cosa a l'altra; hem barrejat reflexions. La formació de mestre i professorat tindrà repercussió en el que ensenyaran al seu alumnat i, sobretot, en com ho faran i com acolliran i el tractaran; per això insistim en els aspectes relacionats, en les emocions, que ens impliquen a totes les persones. La tribu, per seguir amb la terminologia popular, ens demana que ajudem a formar persones que aprenguin coneixements, que siguin competents, però, per damunt d'això, que es comportin de manera solidària i col·laboradora. Que no els resulti aliè allò que els passa a la resta de persones, que no els resultin aliens els problemes de la societat on viuen.”

Text d'autoria 18. Joan M. Girona, 2015

5.2.1 Apunts de les observacions

- Les propostes d'aprenentatge realista-reflexiu ajuden les estudiants de MEI a apropiarse d'un model didàctic diferent dels esquemes viscuts com a aprenents. No podem afirmar si el record del procés de desenvolupament de la lectura s'emmarca en la seva experiència a Educació Infantil o recau més en l'aprenentatge realitzat a partir de Primària amb tocs de lectures obligatòries i activitats poc motivadores, com es demostra en algun esquema o gràfic presentat (vegeu l'Annex 7.14). Aquesta afirmació es reforça amb la meva experiència personal, que no recordo cap moment concret d'aprenentatge directe de la lectura a l'escola dels petits o el procés seguit per dues estudiants que havien realitzat l'Educació Infantil en una escola amb projecte socioconstructivista i comunicatiu, sense presentar lletres ni sons, en canvi expliquen que vam començar per lletres o sons, activitat que sí es feia, en aquell moment a Cicle Inicial (vegeu l'Annex 7.15). Són dues constatacions que puc fer pel coneixement directe del projecte i del dia a dia de l'escola. Es confirma el joc entre preconceptes i emocions en les creences i es posa en evidència la fragilitat del record escolar a l'etapa d'Educació Infantil. En tot cas, són elements interessants per contrastar i explicitar per poder constatar aquesta fragilitat de les concepcions prèvies.

- Una altra conclusió és que no hi ha diferències significatives entre les estratègies de formació didàctica inicial i permanent. La pràctica, si és observada o realment participant, com en el cas de

les mestres en actiu, afavoreix la possibilitat d'investigar sobre el fet didàctic concret i facilita les connexions i la possibilitat de canvi i transformació real. Però el procés d'integració d'estudiants i mestres passa per processos molt semblants.

En el procés d'adopció d'un estil en didàctica de la lectura a l'EI, de fonamentació socioconstructivista, comunicativa i alfabetitzadora, com també conclou Barrios (2014) en didàctica de llengües estrangeres, és important partir de propostes que facin aflorar les experiències (com a aprenent i com a docents) i les creences. La representació o la descripció d'aquests coneixements previs, teòrics i sobretot pràctics, per poder compartir amb altres, ajuda a evidenciar-los i fer-los explícits. Per fugir de models repetitius i mecanitzats, és important incorporar processos de reflexió per desvelar connexions i, com a futures mestres, poder argumentar decisions metodològiques i didàctiques que, més enllà de l'activitat per l'activitat, donen sentit i significat al plantejament global (Gil i Bigas, 2012).

- Es fa palès que en docència les idees o les creences i les propostes pràctiques estan relacionades. Els processos i les representacions implícites tenen prioritat davant els explícits i entren en conflicte cognitiu (Birello i Sánchez-Quintana, 2014; Pozo i altres, 2006), en tot tipus de contingut, i més si ha estat viscut en primera persona, com és l'aprenentatge de la lectura. El fet d'haver d'explicar a altres les creences o els pensaments implícits afavoreix l'obertura a nous coneixements a partir de la formulació de dubtes i del contrast de les primeres representacions. Parlar, explicar, dibuixar, representar, narrar, imaginar, descriure... l'aprenentatge inicial de la lectura afavoreix la conscienciació i ajuda a generar interrogants o obrir camins per a nous aprenentatges (Carandell, Keim i Tigchelaar, 2010; Cambra i Palou, 2007). Els textos reflexius (Palou i Fons, 2011; Esteve, 2010; Esteve i Carandell, 2009) en diferents moments del procés formatiu generen trencament-deconstrucció, construcció, coconstrucció i afavoreixen la reconstrucció del pensament, i per tant gesten l'apropiació de teoria fonamentada.

- Les estudiants emmarquen el desenvolupament de la lectura a parvulari, no mostren models o exemples d'escola bressol; alguna en el seu procés situa la família com l'espai de lectura abans dels tres anys. Si entenem que el desenvolupament lector es realitza quan l'infant entra en contacte amb l'entorn portador de text, aquesta mirada s'hauria d'haver tingut en compte. Les mes-

tres que entren a l'estudi totes són mestres d'escola d'Infantil i Primària, per tant, tampoc fan referència aquest període d'incentivació lectora.

- Les mestres expliquen que la relació amb altres professionals els ajuda a avançar. Per les estudiants, el fet de plantejar discussions i contrast amb altres afavoreix la visió crítica de les seves concepcions inicials ajuda a situar-les i a prendre'n distància per poder obrir espais, a partir del dubte, a nous referents, tant teòrics com pràctics. Plantejar discussions i interrogants des de les idees prèvies compartides obre la possibilitat d'eixamplar el camp de visió dels plantejaments nous i alfabetitzadors, genera conflictes que desvetllen la necessitat de buscar la fonamentació epistemològica i psicoevolutiva i la pràctica innovadora. Conèixer experiències de centres o de mestres que aporten la seva experiència és un suport més de confrontació de coneixements per a la construcció i la reconstrucció de coneixement didàctic. Podem dir que l'aprenentatge professionalitzador, que tant podria ser el permanent com l'inicial, es fonamenta en tres aspectes: en primer lloc, que sigui rellevant, que hi hagi relació entre les lectures i els esquemes teòrics amb la pràctica; en segon lloc, que sigui significatiu, és a dir, que hi hagi coherència i possibilitat real de canvi; i en tercer lloc, que sigui motivador, que fomenti un clima de confiança en les possibilitats de fer noves aportacions, que s'integrin a la pràctica habitual, amb els recursos necessaris i que tingui continuïtat (Gimeno Sacristán, 2012).

- En observar els diferents elements d'anàlisi, la història de vida personal i la selecció de mestres en actiu, combinades amb la visió de les estudiants, potser es podria parlar de la creació o reconstrucció d'una identitat didàctica col·lectiva en franges de temps concretes que, a vegades, l'entorn social en diu moda pedagògica. Aquest pensament col·lectiu el podem entendre com una reconstrucció sociocultural, ambiental i social del pensament pedagògic i didàctic, i que marca un estil d'intervenció, una adscripció didàctica i un estil formatiu, tant a les aules d'infantil com en la formació inicial. Als anys 80 em vaig inscriure en la línia fonològica perquè la formació del moment (Rosa Sensat, Marta Mata, Escoles d'estiu, i Cursos de reciclatge per a mestres), amb la recuperació del català a l'escola, es va optar per una via molt lingüística i per presentar la llengua escrita a poc a poc, des de l'oral, en parts molt petites, sense fer massa incidència en el procés d'aprenentatge de l'infant. Tot i tenir l'ímpetu de lingüistes i professorat de llengua i literatura que em feien qüestionar aquestes metodologies, vaig entrar de cap en aquest model, com moltes

mestres, algunes de les quals han estat participants en aquest estudi, amb un argumentari molt diferent. En el relat teòric personal s'observen moments de pes en l'ambient pedagògic i didàctic que marquen l'estil formatiu i l'adscripció didàctica. Potser es podria analitzar la identitat socio-cultural, ambiental i fins i tot podem dir ecològica-social del pensament didàctic de la lectura per entendre resistències al canvi i proposar models de reflexió que ajudin a avançar.

- La formació professionalitzada amb visió crítica i transformadora reclama que les estudiants incorporin els coneixements didàctics des de l'argumentació fonamentada i justificada, per això cal un nivell d'apropiació i interpretació del marc conceptual, estructural i didàctic. El camp conceptual hauria de ser la fonamentació, que ajudés a marcar les línies fermes per seguir dibuixant i fent el portafolis professional. Com proposa el MIF (Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres),⁸⁹ tant en la formació de mestres com en l'educació obligatòria és important desvelar la consciència d'aprenentatge discontinu, fluctuant, canviant, al llarg de la vida. La formació contínua i permanent hauria de ser una actitud bàsica de la formació de mestres i entesa com el coneixement que integra acció i teoria (Martin, Fernández-Lozano, González-Ballesteros i de Juanas, 2013), i genera teoria de la pràctica i teoria didàctica.

- L'àmbit estructural en educació és canviant i situat o contextualitzat, cal una perspectiva àmplia i oberta que a la formació inicial es pot incentivar, però costa perquè el marc didàctic pràctic requereix temps, viure i compartir diferents processos, debatre i analitzar diverses situacions d'interaccions, fet que, a vegades, queda coix a la formació inicial. Per això trobem aquesta diferència entre les mestres i les estudiants en aquests processos de conceptualització de la didàctica de la lectura. El fet d'incorporar, en el procés formatiu, l'ús de narratives reflexives, aplicades amb diferents recursos i estratègies (visuals, descriptives, enumeratives, metafòriques, etc.), i, sobretot les autobiogràfiques (Quintana i Perea, 2017), obre camins per desconstruir creences i reconstruir models nous teòrics i per reformular la pràctica.

- El paper de la literatura com a lectura constructiva, interpretativa i reflexiva no és considerada més enllà del conte o l'ús de la biblioteca. Només en el debat entre les mestres, una participant

⁸⁹ Actua com un òrgan de coordinació, en recerca i docència, de les universitats catalanes amb la funció de contribuir en la millora de la formació inicial de mestres. <https://mif.cat/>

treu el tema i defensa les obres clàssiques i d'autoria reconeguda, per ser llegides als infants. És un camp per aprofundir i explorar des de la formació inicial. S'observa un buit en l'ús de diferents manifestacions artístiques i literàries per a l'aprenentatge inicial de la lectura. Tot i que hem fet un bloc de propostes d'activitats amb referents literaris les propostes són molt factuais, és a dir, anomenen el gènere o el text però s'explicita poc el tipus d'intervenció o l'activitat, així com la finalitat. S'observa un buit en diferents manifestacions literàries per El. Caldrà explorar i eixamplar la visió de la literatura.

Respecte als aspectes que intervenen en el desenvolupament de la lectura en infants, cal ressaltar la concreció dels aspectes formals:

- > El codi que es presenta als infants i el tipus de lletra. Aquests punts marquen, encara entre les estudiants, la primera aproximació a la didàctica de la lectura, per davant de propostes més pragmàtiques, comunicatives o reals. Es confirma que és una creença que costa de trencar.
- > La lectura comprensiva és l'aspecte més valorat, sobretot per les estudiants, però menys sistematitzat i desgranat; es fa palesa la voluntat de valorar la lectura des de paràmetres comprensius, comunicatius i funcionals, però falta el matís de la intervenció i la sistematització d'activitats més definides. Queda clar que llegir contes en veu alta afavoreix la comprensió, però, tots els contes? Quin tipus de preguntes? Com es gestionen les aportacions?... El tipus de redactat del text reflexiu no encaminava cap a aquestes reflexions, però amb distància considero que són aspectes clau del procés d'apropiació de la didàctica de la lectura a l'El que no s'han pogut valorar.
- > La proposta que fan de materials també queda poc definida. A l'hora de concretar els indicadors, s'opta per agrupar les diferents opcions en un bloc de material inespecífic, és a dir, d'ús pràctic i científic, a causa de la dispersió en les respostes d'aquest àmbit. Les estudiants posen poc èmfasi en aquest tipus de material. Val a dir que ni les estudiants ni les mestres no han considerat la possibilitat dels materials manipulatius (cubs de lletres, síl·labes o paraules, lletres de fusta o plàstic, encaixos, jocs comercials, etc.) i tampoc materials digitals i en xarxa. La tria de contes com a material estrella, sobretot per part de les estudiants, per davant de recursos més oberts, com poden ser cartells, llibres científics, etc., denota, segurament, una tendència cap a propostes conegudes, i fins i tot experimentades, per davant de plantejaments més funcionals i indefinits que es generen al voltant d'aquest tipus de materials. Podem dir que s'insinuen canvis però

de manera tímida davant propostes concretes que retornen a models propers a les pràctiques conegudes i viscudes.

- > El plantejament general de les activitats fa referència a respectar el ritme dels infants, seguir el seu procés evolutiu. Com deia Codina (1992), és important la participació i l'activitat de l'infant i el seguiment que l'adult en fa, per garantir i adequar les formes d'intervenció. Aquest element de la didàctica de la lectura a l'EI és important, si bé es deixen de banda altres aspectes com ara la influència del context, en el sentit de compensar davant entorns poc lletrats, o les propostes de reflexió sobre el procés lector, que sí que assenyalen les mestres en actiu. Per entendre aquests processos és molt important saber mirar i documentar l'activitat de l'infant. En lectura no és fàcil, cal una mirada atenta que generi una documentació útil i que ajudi la mestra a analitzar el recorregut i les adquisicions de l'infant, i també de l'aprenentatge didàctic i pedagògic de la mestra (Hoyuelos i Riera, 2015; Hoyuelos, 2007). Aquest procés de documentació de processos didàctics, incloent-hi el procés com a docent, requereix establir relacions creatives amb les creences, el coneixement elaborat i la pròpia pràctica, és a dir, genera mestres reflexives i transformadores de l'aprenentatge infantil i del propi.

En general podríem dir que les estudiants, com les mestres, incorporen processos propis d'una didàctica de la lectura des del punt de vista del desenvolupament de l'infant i de les pràctiques compartides però encara els falta un pas per trencar amb les creences dels processos de lectura dirigits des de la mestra. En tot cas, posen poc èmfasi, encara, en les propostes alfabetitzadores de l'entorn i en l'ús de l'entorn, així com de textos i situacions properes per desenvolupar les estratègies lectores a EI.

Finalment, cal assenyalar que en els textos analitzats les estudiants no integren les propostes lingüístiques reflexives i metacognitives en l'aprenentatge lector a les primeres edats. Són processos importants per aconseguir un desenvolupament integral de la lectura des dels inicis. S'observa que trenquen algunes creences però encara no n'han reconstruït d'alternatives, com és el cas de l'anàlisi del codi. Però sí que basteixen l'edifici de la comprensió amb les interaccions i les pràctiques de lectura compartida. Queda camí per córrer.

La formació inicial marca una orientació, obre possibilitats i esbossa estances... caldrà seguir des-
construint per reconstruir i avançar.

5.2.2 Limitacions

Aquesta recerca no vol establir generalitzacions més enllà de l'aula de mestres d'Educació Infantil en formació. En treure conclusions es fa palesa la restricció de les premisses i la lleugeresa d'algunes afirmacions, fruit de la subjectivitat i la immersió personal en el tema d'estudi. Vull deixar constància d'aquests aspectes abans de tancar les conclusions i obrir el debat.

- > La recollida d'informació del primer objectiu s'ha dut a terme emprant treballs d'alumnes que van cursar Didàctica de la Llengua II a El a la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG entre els anys 2008 i 2012, on jo mateixa era la docent. S'ha emprat la meitat de grup de cada curs, una mitjana de 38 entrades per curs. La mostra és estadísticament significativa però cal ser conscients que no és el conjunt de la població dels quatre cursos. Algun curs no tenia tots els treballs i, a més, ampliava molt el càlcul estadístic sense garantir una fiabilitat molt més alta.
- > La recollida d'informació del segon objectiu s'ha dut a terme amb una representació de mestres en actiu de l'àrea geogràfica de Girona que van respondre a una convocatòria oberta via xarxa personal de la investigadora, Facebook (vegeu a l'Annex 7.16) i grups de formació. Per això la majoria són mestres que han fet molta formació o, fins i tot, són formadores i un grup són exalumnes que van cursar la mateixa assignatura durant els estudis però amb un altre enfocament. Hi ha un biaix de mestres formades, que han transformat la seva pràctica i la intervenció didàctica. Les mestres participants han resultat ser professionals molt motivades i implicades en el procés d'ensenyament-aprenentatge i compartien a bastament l'enfocament socioconstructivista i comunicatiu de la llengua. Un plaer per la conversa en els grups de discussió.
- > Es tracta d'un estudi molt contextualitzat en la zona, totes les participants formem part de l'àrea d'influència de Girona i la majoria ens hem format a la UdG.
- > No s'ha integrat cap mestra o educadora d'escola bressol a l'estudi, fet que no ha permès incorporar aquest moment d'incentivació i entrada de la lectura des de l'estimulació amb l'entorn alfabetitzador.
- > Hi ha una implicació directa de la investigadora. Recullo el treball fet a l'assignatura en què impartia docència, fet que implica una observació participant. Però també la mediació que representa preparar i dinamitzar tot el procés em fa part implicada a la recerca, amb una mirada omnipresent que embolcalla de subjectivitat l'estudi. La relació professional i personal amb les mestres també genera proximitat més que distància investigadora.

- > El dossier i les tasques encomanades, d'on ha sorgit el procés de l'estudi, ha estat elaborat per mi, fet que implica una orientació al sentit de l'estudi. Val a dir, però, que quan es va dissenyar la proposta del dossier reflexiu no tenia com a finalitat ser objecte de recerca. Aquest dossier permet moltes altres mirades, la que s'inclou aquí pot ser parcial pel temps, pel tipus d'estudi i per la implicació de la investigadora.
- > La tria dels indicadors segurament també està segada, ha estat fruit de lectures triangulades, primer amb una mirada fresca per ressaltar els trets més repetits i comentats, després a partir del contrast amb els aspectes teòrics sorgits de la història narrada des del punt de vista de la investigadora i finalment la comparació d'ambdós per categoritzar, concretar i seleccionar els indicadors. El fet de seleccionar els indicadors a partir del primer text de les estudiants pot haver restringit aportacions de les mestres o acotat l'anàlisi de la resta de produccions que calia limitar i concretar indicadors.
- > El text reflexiu final de les estudiants és un compendi de propostes, plantejaments i aprenentatges dits però no fets. Caldria analitzar aquestes estudiants a la pràctica o a partir d'un text posterior a activitats reals per tenir més elements del procés d'apropiació del model didàctic, però no ha estat possible en aquest treball. Algunes propostes en aquest sentit, de relació teoria-pràctica-teoria reelaborada, les hem incorporat en classes posteriors, fruit d'aquesta valoració.
- > El text reflexiu final, que és motiu d'anàlisi per contrastar amb la introspecció inicial, és un text d'avaluació del bloc de Didàctica de la Lectura a EI, per tant està sotmès a la pressió dels continguts i requisits exigits per aprovar el bloc. Les reflexions finals estan plenes d'estratègies guanyadores per poder passar l'avaluació amb nota. Contenen generalitzacions que no es poden concretar la causa del contingut de la pregunta. Caldria potser haver fet una proposta pràctica per valorar el nivell d'interiorització dels indicadors analitzats. O bé analitzar una situació d'aula o un supòsit pràctic, en lloc de valorar un text reflexiu obert.
- > S'ha recollit molta informació que no es pot analitzar ni se'n pot deixar constància en aquesta recerca. El dossier de l'estudiant té potser més riquesa en el procés que en el contrast inici-final. Aquest fet l'he vist a mesura que analitzava els canvis entre un text i altre i observava diferents seqüències que ajudaven a construir, coconstruir i reconstruir el model didàctic en lectura. Pel que fa als grups de discussió amb les mestres, el diàleg distès però argumentat i contrastat obre més vies d'anàlisi que no he pogut explorar.

- > L'anàlisi dels textos reflexius és complexa. Potser podria haver optat per altres mètodes de tractament de textos per obtenir dades més objectivables (Atles thi, per exemple), com també de les gravacions dels grups de discussió.
- > El camp teòric de contrast està fonamentat, sobretot, a partir de la meva formació professional, el meu bagatge formatiu i pràctic, com a mestra en actiu i com a docent en la formació inicial de mestres. Per altra banda, en docència universitària hi ha molta bibliografia actual que no he incorporat perquè m'he centrat en l'aprenentatge realista-reflexiu, per situar el marc de referència entre la didàctica de la lectura i la pràctica reflexiva des dels textos que han fornint la meva experiència docent.
- > Tot i que la mostra és estadísticament significativa, per treure conclusions de més volada, s'hauria d'ampliar en anys o en nombre. Podia haver agafat més textos, però d'algun curs no els tenia tots i, a més, es complicava el càlcul estadístic i, sobretot, s'allargava el procés de lectura de les produccions, que és intens i feixuc. Segurament l'observació i el seguiment d'algunes d'aquestes estudiants a la pràctica de mestra hauria estat un element de contrast interessant, però les que ja fan de mestres no tenen unes condicions laborals fixes i moltes no s'han incorporat a Educació Infantil, per tant vaig descartar aquesta part de la investigació. Resta dempeus.

5.2.3 Propostes

En analitzar el procés d'apropiació del pensament en didàctica de la lectura a EI, he replantejat algunes de les habilitats i continguts bàsics. En faré propostes concretes a partir de les observacions contrastades amb la història de vida com a mestra i dels referents teòrics compartits. Plantejo dues perspectives, en faig apunts i dibuixo alguns suggeriments.

5.2.3.1 Mirada a mestres d'Educació Infantil: didàctica de la lectura

L'entorn alfabetitzat i alfabetitzador genera la necessitat explícita d'aproximar l'infant a la lectura en tota la seva complexitat i varietat, des de la comprensió de l'ús i la funcionalitat. No és el material i l'activitat l'eix del plantejament didàctic, és el sentit que podem donar a aquest material. L'escola és un dels principals agents alfabetitzadors, sobretot en contextos poc llegits i des de ben aviat. La lectura acompanyada, la descoberta del llibre i materials portadors de text és possible des dels primers mesos, quan l'infant, mira, toca, explora i comença a interaccionar amb l'entorn, que és alfabetitzat.

L'actitud de llegir sempre, cada dia, tota mena de missatges portadors de text és la clau de volta per afavorir la lectura contextualitzada, pragmàtica i dotar-la de sentit. Aprendre a llegir és complicat perquè entren en joc moltes funcions i habilitats; si s'encara el procés suscitant la curiositat, la finalitat, l'ús personal i social i el plaer des de les primeres passes, l'esforç posterior per posar en funcionament totes les capacitats necessàries per adquirir la lectura tindran sentit.

Es tracta de recrear una atmosfera alfabetitzadora amb activitats situades i contextualitzades, adaptada a les necessitats dels infants i del seu entorn. L'aposta per donar sentit a l'entorn alfabetitzat que alfabetitza trenca la dicotomia entre comprensió del text i aprenentatge del codi, en pro de la significativitat.

El desenvolupament personal de la lectura és una evidència, des que la psicologia evolutiva i del desenvolupament, així com la psicolingüística, han analitzat i definit el procés d'apropiació i descoberta de la llengua escrita. L'infant desenvolupa les capacitats necessàries per llegir des de la relació que estableix amb la lectura i des de la reflexió sobre el sentit i el funcionament de la lectura.

La lectura s'integra de moltes maneres, oral i escrita, amb veu i tipografia, llegint i escrivint, però és amb l'aprenentatge per descobriment que a partir del pensament simbòlic i de la creativitat, l'infant es qüestiona el funcionament de la llengua i l'acte de llegir. És un procés compartit però d'apropiació individual, a la recerca de l'autonomia personal, a partir de la reflexió, interrogació i metacognició, que es pot incentivar com estil d'aprenentatge personal i social.

La mirada de l'adult al procés que fa cada infant, l'acompanyament situat i la creació d'un ambient lector creatiu, obert, interactiu i d'interpretació divergent, faciliten l'aprenentatge, i alhora defugen de mètodes-recepta que no ajuden en el procés d'apropiació personal. La força de la identitat col·lectiva pedagògica en didàctica de la lectura a vegades obstaculitza processos d'intervenció més situats i personalitzats.

L'apropiació de la lectura no es dibuixa com un procés lineal, encara que s'hagin definit etapes de desenvolupament de la lectura és des de la descoberta, el·líptica i en espiral, del significat i de la funció de la lectura, que l'infant s'endinsa en la necessitat de valorar el missatge i descobrir el funcionament arbitrari del codi escrit en tota la seva amplitud i complexitat.

Les interaccions amb el material gràfic, però sobretot amb persones, generen aprenentatges. La comprensió lectora es construeix a partir de les lectures en veu alta fetes per lectors experts, lectures escoltades, compartides, acompanyades i provocadores. Des de la comprensió de l'ús i la funcionalitat s'explora la interpretació com una activitat creativa al voltant del text, sigui un missatge a la samarreta, un rètol del carrer, una instrucció, una narració, un llibre, etc. a partir de la conversa constructiva, interpretativa, crítica i reflexiva.

L'adult esdevé altaveu lector i escorta del procés d'interpretació i comprensió a partir de la conversa, l'emoció i la implicació personal, però també és mirall i reflex de les habilitats cognitives al voltant de la descoberta del codi i de l'estructura lingüística, i desperta una actitud reflexiva i metalingüística, des d'EI.

A les futures mestres d'Educació Infantil, un camí per traçar en el procés d'intervenció i la didàctica de la lectura:

Què deixem de fer a Educació Infantil?

L'Educació Infantil és una etapa molt rica perquè els infants fan una explosió de totes les capacitats, és el gran desenvolupament de les habilitats bàsiques, motrius, socials, cognitives, comunicatives i emocionals. Perquè aquest desenvolupament sigui possible, els infants tenen una gran plasticitat i adaptació a totes les interaccions externes, estan oberts, primer a ells mateixos i a tot el seu entorn. Tot el que troben és motiu d'experimentació, manipulació, exploració i descoberta. Totes les persones que interaccionem facilitem, des de l'intercanvi i l'emoció, tota classe d'aprenentatges. Per això sempre diem que els nens i les nenes d'Infantil aprenen tot el que se'ls mostra i facilita.

Vista aquesta explosió, els adults a vegades empenyem tots els aprenentatges a Educació Infantil i si es pot a un any, millor que a dos, i si es pot a quatre, millor que a cinc... Amb aquesta dinàmica, que mou a algunes famílies i a part de les educadores i mestres, ens trobem que a tres anys els infants passen molta estona a l'aula amb activitats guiades i pensades per aprendre a escriure

i llegir. I n'aprenen? Sí, si es treballa amb entusiasme i il·lusió, sí, la majoria d'infants d'aquestes edats aprenen regles del codi. Però la pregunta és: I què deixen de fer aquests infants si dediquen gran part de l'activitat escolar a escriure i llegir? El que deixen de fer és llarg: parlar molt i escoltar (quan escriuen han d'estar callats i concentrats), cantar, tocar instruments, escolar música, jugar, experimentar i remenar, manipular i descobrir, explorar, pintar, modelar, observar, escoltar contes, remenar textos, descobrir llibres i materials amb misatges gràfics, manipular o trinxar lletres, etc. Activitats que volen temps, que necessiten estona, reclamen adults que els qüestionin, que els acompanyin, que no busquin una resposta única, que els provoquin i que els donin espais, materials i temps per créixer i per desenvolupar-se en totes les capacitats.

El fet que els resultats pèssims de llengua escrita en avaluacions en cursos posteriors es vulguin solucionar llegint i escrivint abans d'hora només passa al nostre entorn educatiu. I que es potenciï el fet de llegir i escriure de manera mecànica a Educació Infantil, encara més. No és el coneixement del codi alfabètic abans d'hora que farà bons lectors. Serà l'alfabetització real, la curiositat, l'interès, la descoberta de la finalitat, el significat de la llengua escrita, la interrogació i la reflexió constant sobre el fet de llegir i l'ús de llegir i escriure el que desenvoluparà lectors i escriptors reals.

La lectura és una habilitat receptora que exigeix pràctica i conscienciació del que s'està fent, per això és essencial llegir molt i compartir lectures diferents amb els infants, llegir i fer llegir i entendre el procés individual de llegir. Saber escoltar les seves lectures i saber encomanar estratègies lectores és la tasca de les mestres, des de la creació de situacions, l'observació atenta a la descoberta dels processos individuals d'apropament i desenvolupament integral i natura de la lectura.

A l'Educació Infantil els infants han de poder jugar, explorar, manipular i descobrir amb els llenguatges i també el llenguatge escrit. Llegir, escriure, inven-

tar, crear i pensar plegats com funciona la llengua, com esdevé la meravella de saber llegir, hauria de marcar l'estructura del nostre perfil com a mestres d'Educació Infantil.

Una formació en l'anàlisi de fets concrets, en l'obertura a models nous des d'una visió crítica, com un procés reflexiu individual i compartit, així com l'actualització constant per a l'adequació al moment i a cada infant, han de teixir la base de la professionalitat docent per una Educació Infantil de qualitat i transformadora.

5.2.3.2 Mirada a la formació inicial de mestres: procés d'apropiació del perfil en didàctica de la lectura a l'EI

La metodologia docent per afavorir un perfil didàctic obert, flexible, i creatiu exigeix trencar moltes establertes, sobretot el de les creences i les experiències viscudes i del que s'ha fet sempre perquè "funciona". Això demana un procés de deconstrucció de plantejaments sistematitzats i sistematitzables sobre la didàctica de la lectura. No es tracta de saber quin mètode és més efectiu o quin tipus de lletra presentar i com fer-ho, o fins i tot del tipus de pregunta que s'ha de formular; el fet didàctic comença per saber mirar l'infant, el seu entorn i les necessitats de lectura a escala personal i social i per entendre tots els processos implícits i explícits relacionats amb la lectura.

Si les futures mestres qüestionen el seu aprenentatge en lectura i el contrasten amb propostes d'aula, tenen més capacitat d'entendre el procés que fa l'infant en el desenvolupament de les habilitats de lectura i poden fer propostes més adequades al moment de desenvolupament, per damunt de les metodologies.

Aquests plantejaments oberts requereixen temps personal i interaccions diverses. Temps per reflexionar, expressar i compartir; temps per llegir, analitzar i integrar, temps per formular dubtes i interrogants, temps per qüestionar pràctiques i referents teòrics, temps per practicar i valorar la pràctica i temps per refer i reconstruir. El temps en la formació inicial s'escola i es dilueix entre assignatures, continguts, exàmens i activitats repetitives. El temps requereix qüestionar els mitjans adequats, la metodologia apropiada i el clima d'aprenentatge. Caldria replantejar el temps formatiu i el temps de les didàctiques específiques que es concreten en actuacions d'aula.

Les interaccions generen aprenentatge. Des de la formació inicial hem de construir comunitats reals d'aprenentatge que, amb plantejaments pràctics i reflexius, ajudin a replantejar, a conèixer i a compartir coneixement per reconstruir el pensament didàctic i suscitar actituds pedagògiques i didàctiques que generin transformació a l'escola infantil.

Les estratègies, els recursos i les eines de formació s'han d'adequar a la intervenció formativa, basada en la interrogació i la interacció amb altres, per fornir una base de pensament didàctic crític i creatiu. A partir de les preguntes se cerquen, per un costat, vies de coneixement pràctic i, per l'altre, referent teòric per poder reconstruir el pensament didàctic propi. La realitat formativa efectiva és la plural i contextualitzada, que per les estudiants de MEI es concreta a tenir un contacte efectiu amb infants, mestres, altres estudiants, famílies, professionals de l'educació, professorat i referents històrics i teòrics. Interaccions que facilitin la interrogació constant i la reflexió reconstructiva i transformadora del procés de desenvolupament el perfil didàctic.

El currículum⁹⁰ i la normativa a vegades encaixona o és l'argument per no canviar. Sovint el coneixement del currículum és intuïtiu o poc aprofundit, tant en mestres com en estudiants. L'anàlisi de les propostes teòriques s'ha d'encaixar i relacionar amb l'enfocament curricular, que al nostre sistema encara no és prescriptiu, per tant, s'ha de poder qüestionar i integrar de manera relacional i reflexiva. De tota manera el currículum actual d'Educació Infantil es basa en un enfocament socioconstructivista i alfabetitzador i és prou obert i integrador per poder justificar pràctiques contextualitzades, integrades i participatives en didàctica de la lectura. La lectura profunda i interpretativa del currículum per contextualitzar i situar les activitats hauria de ser habitual en la preparació de propostes pràctiques, com un referent més tant tècnic com teòric. Amb el plantejament actualitzat i justificat del currículum actual, podria esdevenir un argument d'autoritat tècnica per obrir les propostes de lectura a models més arriscats.

En començar he formulat que la finalitat última d'aquesta recerca és trobar línies i camins per a la millora de la formació de mestres d'Educació Infantil en didàctica de la lectura, i amb aquesta

⁹⁰ Soc conscient que no he esmentat el currículum i les orientacions d'Educació Infantil (2014-2016) fins ara, perquè no m'ha semblat significatiu en la recerca. En faig una referència en aquest moment perquè em pot donar pistes per esbossar línies de la formació inicial en didàctica de la lectura. Com a coredactora subscriu el plantejament global de la proposta curricular, sobretot en l'àrea de llengua.

intenció plantejaré les propostes formatives. Algunes les he pogut iniciar en cursos posteriors, canviant i enriquint el model d'intervenció i d'interacció de la pràctica reflexiva (Arbós, Simón i Ramírez, 2010); unes són implícites en el discurs construït; altres són extreptes de models de formació universitària, com pot ser anàlisi de casos, aprenentatge per problemes o projectes, classe invertida i ensenyament dual, entre les més significatives, que es poden adaptar i encaixar en un model participatiu i d'autonomia en l'educació superior (Blasco, Martínez i Garrido, 2016; Calabuig, 2010; Branda, 2008; Valero, 2007; Zabala i Arnau, 2007; Zabalza, 2001); d'altres més obertes i resten a la dimensió del possible i fins i tot del somni. En formulo i justifico algunes.

Apunts per a la formació inicial de mestres, algunes idees, un gràfic per reconstruir:

- > La formació inicial ha de crear lligams amb la pràctica. Des de la facultat estaria bé detectar bones pràctiques i crear vincles formatius amb les mestres. Es podrien establir relacions a partir d'intercanvis formatius diferents, segons les possibilitats o les necessitats: grups mixtes de mestres, estudiants i professorat que aprofundeixin temes de didàctica; formació compartida entre mestres i professorat amb temes que després reverteixin a la formació inicial; pràctiques acompanyades de manera extensiva que serveixin de referents de continguts didàctics; donar un contingut concret als períodes de pràcticum establerts i destinar-ne un de MEI a estratègies de didàctica de la lectura; mestres en actiu que presentin projectes i models d'activitats a les estudiants; tenir unes aules de referència per a pràctiques concretes i poder realitzar-les de manera sistemàtica; crear una aula experimental d'Educació Infantil i convidar mestres i infants fer-hi activitats concretes; realitzar activitats d'aprenentatge servei (Ayuste, Roig, Obiols, i Masgrau, 2016); d'aprenentatge situat o dual, ampliar i obrir l'espai de formació inicial entre la universitat i l'escola, és a dir, anar cap a un model més compartit aula-facultat en la formació de mestres. En aquest sentit caldria valorar el paper formatiu que tenen les experiències conflictives, complexes i fins i tot poc reeixides, que aporten molts elements d'aprenentatge per a les futures mestres si s'analitzen, es contrasten i es valoren respecte a la reconstrucció de coneixement didàctic. Donar pes a les pràctiques requereix un acompanyament i una tutorització guiada, compartida i reflexiva (Alsina i Batllori, 2015; Domingo, 2010). Però es tracta de viure l'aula, en una comunitat de pràctica professional, amb l'objectiu d'aprendre des del qüestionament i el dubte que fomenta la capacitat d'indagar, de generar noves formes d'intervenció, per tant de reconstruir i aprendre. Són processos que es viuen i fomenten des del model realista-reflexiu.

- > L'aprenentatge didàctic ha de passar per metodologies que parteixin de l'observació i l'anàlisi de pràctiques. Això significa dotar l'estudiant d'eines i instruments d'observació, anàlisi i reflexió de la pràctica, tant si és la pròpia com d'altri. És a dir, recursos per a la recerca-acció participant i reflexiva. A banda, seria interessant compartir models amb les diferents didàctiques i optar per propostes interrelacionades, globals, interdisciplinàries i transdisciplinàries. Això exigeix una mirada transversal de la formació en Educació Infantil i una actitud de trobada en punts comuns, que no vol dir unificats en els processos d'interacció didàctica. Que l'infant sigui el protagonista actiu del seu aprenentatge és vàlid en totes les didàctiques, com ho interpretem des del desenvolupament de la lectura i d'altres disciplines? Buscar punts de confluència i espais d'intercanvi efectiu entre àrees o disciplines, per apoderar del sentit global, holístic i relacional de l'aprenentatge a Educació Infantil.
- > La pràctica genera coneixement teòric si el subjecte té fonamentació epistemològica o estratègies d'anàlisi. De la mateixa manera que aposto per un pes important de la pràctica, no té sentit formatiu per ella mateixa si no es contrasta amb altres experiències, amb altres mirades i amb els referents teòrics reconstruïts al llarg de la tradició pedagògica, disciplinària i didàctica, així com els estudis recents. La formació amb experts és essencial, una formació que passa pels referents culturals, el coneixement i la interrogació reflexiva. No es pot defenestrar una metodologia, una proposta si no se'n coneix la fonamentació ni la contextualització, com tampoc hauria de ser vàlid un plantejament pràctic que no sigui argumentat. Bidireccionalitat entre pràctica teoria. Mestres ben formades són mestres amb referents culturals i científics, que forneixen les actituds i les propostes d'intervenció (Tedesco, 2009).
- > L'aplicació pràctica ha de tenir una visió oberta i contextualitzada de la didàctica aplicada i fonamentada, i també del coneixement disciplinari. Per això cal dotar l'estudiant de molts referents pràctics i epistemològics, que puguin contrastar i, sobretot, que els mirin i interpretin amb una ment oberta a entendre processos diferents i nous. Però de la mateixa manera han de poder detectar pràctiques poc argumentades, poc contrastades des del paper de l'infant o del procés de lectura que es desenvolupa. Hi ha molts estils d'intervenció, però que cal tenir clar quins són els principis bàsics que els fonamenten, no tot és vàlid universalment.
- > L'etapa d'Educació Infantil inclou el desenvolupament de l'infant de 0 a 6 anys, per això és important que la formació inicial tingui aquesta perspectiva en el plantejament

pedagògic i didàctic. El contacte amb material per llegir i els llibres es fa durant els primers anys de vida, i possiblement abans dels tres. Adoptar estratègies d'apropiació de coneixement adequades a aquestes edats és essencial per entendre tot el procés de desenvolupament de la lectura a la formació de mestres d'EI. Per altra banda, l'apropiació de la lectura no és un procés tancat, les estructures de descodificació es consoliden més endavant i altres processos es van desenvolupant a partir de Cicle Inicial. En la formació de mestres d'Infantil també caldria entendre processos i estratègies dels primers anys de Primària per afavorir aquest camí de creixement i desenvolupament lector.

- > Respecte al plantejament d'aspectes concrets de la didàctica de la lectura, proposo optar per una formació oberta, plural i complexa, que inclou i connecta teoria i pràctica com a estudi de casos, pràctiques assistides, seguiments d'infants, jocs de simulació, etc., per saber desgranar els punts forts i febles de les propostes. Per exemple, els mètodes d'aprenentatge de la lectura s'han de conèixer des del context que es van sistematitzar per entendre el sentit de la concreció avui i en un centre específic. Aposto per llegir autors de referència al costat de les interpretacions actuals que en fem, tant en l'àmbit teòric com d'aproximació pràctica. O el tipus de lletra, no val optar per un o altre des de les creences, sinó que és important valorar, la pràctica justificada, models i propostes semblants o molt diferents i poder justificar la decisió, sotmesa sempre a l'anàlisi focalitzada i contrastada. Trenco una llança en pro de metodologies tradicionals d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita, per mi les tradicionals són les que han situat línies i corrents didàctics, són clàssiques perquè tothom les emmarca i contextualitza. Per això cal un coneixement contextualitzat d'aquestes opcions. Sovint es parla de tradicional en el sentit de metodologies directives, instructives i poc justificades enfront de propostes actives i actualitzades. Caldria clarificar conceptes. Ferrer i Guàrdia, Decroly, Freinet, Montessori, Malaguzzi o Freire, entre altres, representen corrent, pensament i metodologies tradicionals, clàssics, que cal conèixer, entendre i saber actualitzar, des de la renovació i la reinterpretació. Trencar barreres de metodologies en lectura, que sorgeixen d'un moment concret o per col·lectius específics i es queden instal·lades com entitat pedagògica i didàctica col·lectiva. Combatre-les i transformar-les des del coneixement i l'anàlisi situada i compartida de la pràctica.
- > La lectura professional afavoreix la construcció de coneixement, també del fet didàctic. Llegir cada any i a cada mòdul o assignatura, com a mínim un llibre d'interès pedagògic i didàctic per a l'etapa, hauria de ser una activitat habitual de la formació inicial.

Això requeriria tenir un fons compartit amb tot el professorat i decidir les lectures per cursos o blocs temàtics. No cal que sigui tot lectura obligatòria, es podrien fer lectures recomanades, fer presentacions (Bibliotrailer, BookTobe, Petxa-Kutxa, murals, recomanacions, etc.), fer clubs de lectura o lectures d'estudi, més enllà d'articles concrets per a una activitat o altra. L'estudiant podria i hauria de fer-se el fons de biblioteca real, virtual o compartit, per ser conscient del seu bagatge lector. També forma part de la formació reflexiva i professionalitzadora.

- > Els materials portadors de missatge desvelen un tipus d'activitat cognitiva si es presenten des de l'ús i la curiositat per la descoberta del sentit. Analitzar materials que es troben habitualment a l'aula d'Infantil, a la xarxa, a escala comercial o elaborats per mestres i escoles, ajudaria a conèixer les possibilitats i les limitacions. És escollir materials, analitzar-los i preparar propostes noves, elaborar materials i crear un banc de recursos al voltant d'un material concret, es podria construir un laboratori real o virtual de material didàctic adequat, amb recursos, eines i estratègies per al desenvolupament de la lectura a l'EI. Es podrien explorar diferents suports (digital, d'ús pràctic, específic, etc.) i models de mercat, editorials i d'ús familiar. Es tracta de desenvolupar petites recerques pràctiques i properes que ajudin a construir coneixement didàctic fonamentat.
- > La comprensió és l'aspecte essencial en la didàctica de la lectura a l'EI. Els textos reflexius analitzats no reflecteixen el nivell d'interpretació i les mestres deriven la comprensió cap a interaccions dialògiques duals, mestres-alumnes o entre alumnes. Les propostes de comprensió a l'EI han de plantejar-se amb exigència i profunditat, com en qualsevol etapa educativa (Solé, 2012). Defugir de l'estil infantilitzat de textos i preguntes amb manca d'ambició, per optar per propostes que integrin tot tipus de comprensió: davant, darrere, a sobre, a sota i entre les lletres; que integrin la metalectura o la metacomprensió com una reflexió que afavoreix l'aprenentatge i desenvolupament de la lectura des de les primeres edats. Les lectures compartides i dialògiques realment ho han de ser i per això cal un coneixement dels processos implicats en la lectura, sobretot d'obres literàries o científiques per part de les futures mestres.
- > L'experiència genera aprenentatge situat, contextualitzat i emocionalment fort. Per això costa trencar el nivell de creences. En pensament en didàctica de la lectura a l'EI, a més de retratar processos viscuts i d'obrir la capsula de les creences, ha de poder crear-ne de noves a partir de bastiments estructurats i ben canalitzats. Les metodologies

d'estudi de casos, l'observació de la pràctica concreta, d'experiències reals o fictícies concretes, d'anàlisi específica de les interaccions reals a partir de metodologies clíniques, així com la coavaluació i l'autoavaluació de l'activitat pràctica, han de ser l'eix de la formació didàctica. També inclouria en aquest bloc la vivència com a aprenent de processos d'aprenentatge generals. Fer lectura dialògica com a persones adultes i analitzar els procediments que es realitzen, des de la vivència del *jo*, per comparar-los amb l'activitat cognitiva de l'infant ajuda a entendre processos. Viure en primera persona els processos d'aprenentatge aporta valor a l'anàlisi de la interacció didàctica. Fer metareflexió del procés d'apropiació de coneixement situa i referma el procés d'apropiació del model didàctic.

- > Les estudiants i les mestres d'Educació Infantil han de llegir obres i textos per compartir amb els infants; hauria de ser un requisit a la formació inicial per donar bagatge i experiència i aconseguir tenir criteris clars, pel que fa a contingut, d'estructura lingüística i de forma, dels textos que es llegeixen als infants. Tenir una bibliografia comentada àmplia per compartir que cada curs es podria ampliar, això requeriria revisar i adequar el fons de biblioteca o compartir materials amb biblioteques infantils properes.
- > Adequar el procés formatiu a les necessitats i característiques de les estudiants. No llegeixen, fem-les lectores!, i dotem-les d'eines per ser-ne i encomanar la lectura als infants.
- > La reflexió del moment de l'aprenentatge assolit és essencial. En aquest sentit, escriure un diari d'aprenentatge, realitzar un dossier d'aprenentatge (portafolis) personal o grupal, elaborar un mapa dels coneixements i dels processos adquirits, fer un bloc reflexiu i informatiu (individual en grup o en grup-classe), editar una revista d'aula, curs o estudi, fer exposicions, debats, etc. En definitiva, enregistrar el procés viscut, el desenvolupament realitzat, i deixar constància de les reconstruccions realitzades per situar el nivell de transformació personal realitzat hauria de formar part d'aquest procés formatiu professionalitzador. La reflexió guiada, amb pautes metacognitives, compartida i contrastada ajuda a transformar el pensament didàctic, i per tant a canviar les propostes pràctiques (Esteve i Alsina, 2010). Aquest procés està esbossat des de l'aprenentatge realista-reflexiu. Les estratègies, eines i dispositius d'aquest plantejament docent i professionalitzador ajuden a trencar esquemes de coneixement implícit per crear-ne d'argumentat.

- > L'aprenentatge realista-reflexiu posa les bases per un aprenentatge autònom (Serdà i Alsina, 2016), i és precisament aquest model de professional que exigeix l'escola d'avui: actiu, amb capacitat per adequar-se, argumentar i prendre decisions fonamentades. Això significa crear espais, donar possibilitats, eines i acompanyament a processos de descoberta personals i grupals, a recerques guiades per indagar i transformar el coneixement pràctic en teoria de la pràctica (Esteve, 2015). Pràctiques, viure activitats com aprenents, sortir fora de les parets de la facultat i dels estudis, generar intercanvis, elaborar materials, etc., com obrir l'espai d'aprenentatge o crear ambients didàctics rics són propostes enriquidores però tenen el perill de quedar-se en el fer pel fer; per trencar motlles, és important analitzar, tenir consciència del procés realitzat, tant de l'infant que desenvolupa la lectura com del docent que afavoreix aquest procés. La reflexió i el replantejament constants abans, durant i després de les activitats és vital per la transformació del pensament didàctic. L'aprenentatge autoregulat exigeix un procés dinàmic i cíclic de reflexió, una conscienciació de la importància dels processos metacognitius i metalingüístics per fonamentar i justificar el pensament didàctic pràctic.

Aquest seria l'enfocament docent per a la formació inicial en didàctica de la lectura. Vull repetir que les creences en l'adquisició de la lectura són complexes i arrelades, i cal un procés constant de renegociació i contrast per qüestionar models viscuts i obrir el pensament a noves interpretacions. Per transformar models cal conèixer bé l'edifici, saber tots els racons, els materials emprats, les connexions, els tancaments i les obertures, amb un objectiu clar. Aquesta tasca inclou adaptar i adequar l'estil docent del professorat universitari, així com ajustar el procés formatiu de les estudiants, que no són receptores de teoria o models vàlids per omplir la motxilla i seguir avançant, sinó que són aprenents reflexives i actives, que hauran de modelar la seva intervenció per afavorir el creixement integral de l'infant en què el desenvolupament de la lectura és un aspecte més d'aquest procés d'aprenentatge actiu per al descobriment acompanyat.

5.3 De la proposta al debat

La pràctica reflexiva parteix de dos paràmetres essencials: les creences i experiències prèvies, d'una banda i la relació amb la pràctica, de l'altra. En la formació inicial totes les propostes docents s'han de plantejar en aquesta línia? El cercle reflexiu té un component sistemàtic i integrador, la sistematització no s'ha de confondre amb repetició d'esquemes. No es pot plantejar la mateixa tasca a primer que a tercer; com ajustem aquesta intervenció? Sabem trobar activitats creatives al voltant d'aquest cercle i adaptar-les als diferents moments del procés formatiu? *Treball d'equip de professorat, actualització i recerca en docència universitària des de l'aula a la transversalitat i globalitat dels estudis.*

Les propostes pràctiques i les activitats justificades de les mestres en actiu, formades i reflexives, es decanten per integrar elements de diferents enfocaments didàctics, com també corroboren alguns estudis. És possible plantejar la didàctica de la lectura a l'EI a la formació inicial des de propostes obertes i flexibles? Quin paper han de tenir els referents pedagògics i didàctics clàssics en la reconstrucció del pensament didàctic, més enllà del coneixement teòric? Conèixer els enfocaments diferents assegura aquest procés obert i inclusiu d'apropiació de la didàctica de la lectura? *Pràctiques fonamentades, anàlisi de models actualitzats i elaborats, fonamentats, creació d'espais de docència que fomentin l'adquisició de coneixements a partir de la interrogació i l'aprenentatge per recerca-acció.* Mirada àmplia i complexa entre disciplines i diverses perspectives didàctiques.

A les primeres edats, l'aprenentatge global passa per l'experimentació, la manipulació i la descoberta. Com entenem aquests processos en el desenvolupament de la llengua escrita i de la lectura en especial? I, sobretot, quan els aprenentatges realitzats parteixen de models directius? Com plantegem la descoberta del codi o la interpretació crítica seguint aquests paràmetres? Com adobem la creativitat en el coneixement del codi o en la interpretació crítica d'un missatge concret? *Espais de pràctica real; intercanvis escola-facultat; selecció d'aules de pràctiques, treball col·laboratiu entre professorat i mestres; relació directa entre formació inicial i formació permanent.*

Avui l'entorn està ple de materials portadors de text, com afrontem la lectura des de les formes, el lloc, els destinataris o el contingut? Tot és susceptible de ser llegit a Educació Infantil, però com?,

quin tipus d'intervenció afavoreix una lectura més oberta, creativa i autònoma? En aquest sentit podem comentar el paper dels recursos i les eines digitals? Amb aquesta mirada, les creences i la discussió sobre els tipus de lletra cauen en picat i apareixen mil formes i possibilitats de captar informació, d'entendre, en definitiva, de llegir. *Un matís més a aquesta complexitat. Ventall de possibilitats des de l'exploració, la creativitat i la descoberta.*

La pràctica, amb perspectiva reflexiva i d'interrogació constant genera coneixement pràctic però també transforma el coneixement teòric. Com es pot compartir aquest binomi en la formació integral? S'hauria de replantejar el sistema de pràctiques a l'escola? Es poden projectar altres models de relació amb la pràctica perquè ajudin a reconstruir el pensament teòric? Es pot fer només des de la formació inicial o caldria compartir espais reals de formació permanent-inicial? *Mestres formadores de ple dret en la formació inicial, professorat de la universitat a l'escola, compartint períodes de formació des de l'observació participant, l'acció i la recerca compartida.*

Es posa en evidència en aquest estudi, com en altres, i des de l'observació de la pràctica diària, que la identitat personal es reconstrueix constantment, que es desenvolupa amb l'experiència, que si és reflexiva esdevé professional. *Diríem que la professió docent, com a mestra d'Educació Infantil i com a professora dels estudis de MEI, creix i reinterpreta per transformar, per tant viu immersa en un procés constant de recerca-acció.*

Sovint la identitat pedagògica i didàctica col·lectiva i sociocultural genera la formació de models concrets. Actualment s'observa un cert retorn a propostes més sistematitzades davant plantejaments més socioconstructivistes tant en escoles o zones d'influència com en programes de reeducació o programaris per a famílies, que s'enfronten o intenten conviure amb propostes alfabetitzadores en llengua escrita. *L'estudi d'aquesta identitat didàctica no està prou explorat i pot ser una via interessant d'anàlisi i d'observació, sobretot en els perfils professionals dels diferents moments viscuts que poden tenir incidència o cert impacte en la formació de mestres. Podria ser una via d'anàlisi i discussió per establir processos formatius a futures mestres, també en didàctica de la lectura.*

És la vivència d'aquest procés d'introspecció, de mirada atenta, d'estudi, de reformulació, d'anàlisi, de contrast, que fa que l'adopció de l'estil didàctic es transformi constantment, s'adapti i s'adeqüi.

Per això l'oscil·lació de mètodes i pràctiques per ajudar a adquirir la lectura a l'Educació Infantil és normal i lògica, i sempre que no representi una anada i vinguda al servei de modes, però exigeix un replantejament integral dels processos propis de l'etapa i de la intervenció coherent. Si es crea un ambient de descoberta científica i artística, després no es pot plantejar la lectura des de la instrucció, sigui basada en paraules o lletres i sons. *És la possibilitat d'experimentació i descoberta que donem als infants per desenvolupar totes les seves capacitats, també la lectora.*

En aquest sentit, quina exigència posem a la formació inicial? Quines serien les bases acceptables per ajudar a projectar i reconstruir aquest edifici de l'aprenentatge de la lectura? Com tenim en compte les habilitats personals i socials en aquests processos de reconstrucció? Quin tipus de tasques serien les més adequades? *Explorar models d'expressió i comunicació d'idees i pensaments, sortir del dossier d'aprenentatge i del diari, pot ajudar a refer xarxes d'apropiació de coneixement didàctic.*

Hi ha dues comprensions: la comprensió intel·lectual o objectiva i la comprensió humana intersubjectiva. Comprendre significa intel·lectualment aprehendre junt, *com-prehendere*, copsar junts (el text i el seu context, les parts i el tot, el múltiple i l'ús). La comprensió intel·lectual passa per a intel·ligibilitat i per l'explicació.

Explicar és considerar allò que cal conèixer com a objecte i aplicar-li tots els mitjans objectius de coneixement. L'explicació, no cal dir-ho, és necessària per a la comprensió intel·lectual i objectiva.

La comprensió humana supera l'explicació. L'explicació és suficient per a la comprensió intel·lectual o objectiva de les coses anònimes o materials. Per a la comprensió humana és insuficient.

La comprensió humana comporta un coneixement de subjecte a subjecte. (...) Comprendre inclou necessàriament un procés d'empatia, d'identificació i de projecció. Pel fet de ser sempre intersubjectiva, la comprensió necessita obertura, simpatia, generositat.

Edgar Morin, 2000

- 6.1** Bibliografia bàsica
- 6.2** Bibliografia il·lustrativa
- 6.3** Bibliografia d'àlbums il·lustrats i contes

6. BIBLIOGRAFIA

“Solo tenemos que comparar: con esas palabras se aclara todo y se reconoce la verdadera complejidad de la lectura. La primera parte, captar las impresiones con pleno entendimiento, sólo es la mitad del proceso de lectura; ha de completarse para disfrutar plenamente de un libro. Hemos de juzgar las impresiones múltiples; hemos de hacer de estas formas fugaces una firme y duradera. Pero no de inmediato. Esperemos a que el polvo de la lectura se asiente; a que se apacigüen el conflicto y las preguntas; paseemos, conversemos, arranquemos los pétalos marchitos de una rosa o durmamos. Y así luego, de forma súbita y espontánea, como la naturaleza lleva a cabo esas transiciones, el libro volverá, pero de distinta forma. Aflorará como un todo en nuestra mente.”

Virginia Woolf, 1932⁹²

La bibliografia recull una de les fonts principals que fonamenten la recerca. Per mi és important com evidència del procés constant de formació personal i professional. Comparteixo, com han dit algunes mestres participants en aquest estudi, que la lectura és la base per reconstruir plantejaments, reformular conceptes, transformar models.

A la formació inicial la lectura d'autors clàssics, al costat de noves interpretacions de les propostes, és un dels elements formatius més fructífers a mitjà i llarg termini.

Presento tres apartats: 1) la bibliografia bàsica, la qual conté els referents teòrics que fonamenten tota la recerca, des de la introducció a les conclusions; 2) la bibliografia il·lustrativa, la qual engloba els textos literaris i pedagògics que obren i tanquen, respectivament, els capítols i els apartats; 3) la bibliografia d'àlbums il·lustrats citats en diferents moments del document.

⁹² Assaig traduït i comentat per Àngela Pérez el 2012

6.1 Bibliografia bàsica

Abellà M. i Prat, A. (2013). “Converses a la biblioteca. Parlar per llegir, llegir per aprendre”. *Perspectiva escolar*, 368, 35-40.

Aguilar, C. (2013). “La tertúlia literaria dialògica de LIJ en la formació inicial de mestres i mestres”. *Revista Interuniversitaria de Formació del Professorat*, 77, 93-102.

Aldekoa, I. i Ruiz, U. (2000). “La comprensió lectora”. A: U. Ruiz (ed.). *Didàctica de la segona llengua en educació infantil i primària*. Madrid: Síntesis, p. 217-248.

Alegria, J. (2006). “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años después”, *Infancia y aprendizaje*, 29, 93-111.

Alonso-Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Alonso M. J. i Padrós, M. (2012). “Tertulias literarias y lectura dialògica: la pasi3n por leer juntos”. *Lenguaje y textos*, 36, 35-42.

Alonso, M. J., Arandia, M. i Loza, M. (2008). “La tertulia como estrategia metodol3gica en la formaci3n continua: avanzando en las dinámicas dial3gicas”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 25 (11-1), 71-77.

Alsina, À. (2013). “Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formaci3n inicial de mestres de educaci3n infantil”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 16 (2), 27-37.

Alsina, À. (2010). “El aprendizaje reflexivo en la formaci3n inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas”. *Educaci3n Matemática*, 22 (1), 149-166.

Alsina, À., Ayll3n, S., Colomer, J., FernándeZ-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M. i Serra, L. (2017). “Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students”. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158.

Alsina, À., Badia, J., Domingo, À., Esteve, O. i G3mez, M. V. (Grup practicareflexiva.pro) (2011). “La formaci3n en pràctica reflexiva i els equips directius de centre”. *Guix*, 380, 53-57.

Alsina, À. i Batllori, R. (2015). "Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista". *Revista de Investigación en la Escuela*, 85, 5-18.

Alsina, À., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R. i Vidal, I. (2016). "¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista". *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11-36.

Alsina, À., Batllori, R., Falgàs, M. i Vidal, I. (en premsa). "Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación de maestros". *Revista Complutense de Educación*.

Alsina, À. i Llach, S. (ed.) (2015). *Com podem millorar la pràctica docent?: bones pràctiques des de l'aprenentatge realista i reflexiu*. Girona: UdG.

Alsina, À. i Esteve, O. (2010). "Algunas propuestas para evolucionar en el oficio de enseñar". A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, p. 197-209.

Alsina, M., Coidures, J., Marquès, L., Calbó, M., Falgàs, M. i Masgrau, M. (2011). "El Pràcticum com un 'work in progress' compartit www.eduportfolio.org". <<https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3791>>.

Altet, M. (2004). "La formación de profesionales de la enseñanza". A: P. Perrenoud (ed.). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Ametller, J. i Alsina, À. (2017). "¿Qué aportan el aprendizaje reflexivo y la enseñanza dialógica a la formación permanente? Un primer análisis con profesorado de ciencias y de matemáticas". *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas* (Núm. extra), p. 2059-2064.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Anguera, M. T. (1995). *Metodología cualitativa*. Madrid: Síntesis.

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Anguera, T. i Bartolomé, M. (ed.) (1990). *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.

Aparicio, P. (2011). "Ela de lectura. Aprender, enseñar, salvar-se... una certa conversió del subjecte". A: Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador. *Ensenyar aprendre, salvar-se. Lan Daukaia, Lan Takaia, Swakwi Takaia*. Girona: Gurbte i AEPCFA.

Arbós, A. C., Simón, B. P. i Ramírez, N. L. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.

Arias, N. (2014). "La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes". *Panorama*, 8 (14), 33-46.

Aubert, A., García, C. i Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.

Aubert, A., Dique, E., Fisas, M. i Vall, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Ayuste, A., Roig, A. E., Obiols, N., i Masgrau, M. (2016). "Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68, 169-183.

Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (0-3 años)*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Bandura, A. (1977). "Autoeficàcia: cap a una teoria unificadora del canvi de comportament". *Revisió psicològica*, 84, 191-215.

Baptista, P., Fernández, C. i Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw-Hill.

Barberá, E. ; Gewerc A. i Rodríguez, J. (2009). "Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias". *RED, Revista de Educación a Distancia* (Núm. monogràfic VIII). També disponible en línia a: <<https://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>>.

Baró, A. i Manà, T. (1999). *La biblioteca escolar: un sector desatès però dinàmic. Anuari de biblioteconomia, documentació i informació*. Barcelona: Bibliodoc.

- Baró, M., Mañà, T. i Velloso, I. (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*. Madrid: Anaya.
- Barrio, J. L. (2007). “Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita”. A: P. Fernandez-Martínez (ed.). *La magia de las letras: el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 67-93
- Barrio, J. L. (2006). “La querrela dels mètodes: un final per decret”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 40, 89-112.
- Barrios, E. (2014). “Creencias sobre el aprendizaje de la lengua en el futuro profesorado de inglés de educación primaria”. *Porta Linguarum*, 22, 73-93.
- Bartolomé, M. (1992). “Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar?”. *Revista Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Batllori, R. i Casas, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Editorial Milenio.
- Bell, B. i Gilbert, J. (1994). “Desenvolupament docent com a desenvolupament professional, personal i social”. *Ensenyament i educació del professorat*, 10, 483-497.
- Benejam, P. (2002). “La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bertaux, D. (1999). “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Bertaux, D. (1993). “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”. A: C. Santamarina i J. M. Marinas (ed.). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate, p.19-34.
- Besalú, X., Falgàs, M., Godoy, J. i Romero, A. (2007). *Mestres del segle XXI: competents, ben formades, justes. Mestres del segle XXI: competents, ben formats, justos*. Girona: CCG.
- Besalú, X. (2016). *No som aquí per rendir-nos. La pulsó ètica de la pedagogia*. Barcelona: Rosa Sensat.

Bettelheim, B. i Zelan, K. (1982). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.

Bigas, M., Carceller, P., Correig, M., Fons, M., Ríos, i Soliva, M. (2001). “La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisi de situacions en aules de 3 y 5 años”. A: A. Camps (ed.). *El aula como espacio de investigación y reflexión, Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 129-146.

Bigas, M. (2000). “La llengua escrita al parvulari, alguna cosa de nou?”. *Guix*, 261, 7-11.

Birello, M., Sánchez-Quintana, N. (2014). “Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio?” A: J. M. Sancho, J. M., Correa, X. Giró i L. Fraga (ed.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona: Esbrina-Recerca UB, p. 82-88.

Bladé, M., Farran, M., Monsalve, A. i Vilana, C. (2001). “Què hi diu aquí? Procés evolutiu de la lectura”. *Perspectiva escolar*, 257, 59-66.

Blández, J. (2000). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Zaragoza: Inde.

Blasco, S. (2010). “Aprentatge del traçat gràfic de l'escriptura”. *Temps d'Educació*, 39, 171-186.

Blasco, A. C., Martínez, J. F. G. i Garrido, J. S. (2016). “La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado”. *Revista de Innovación Educativa*, 7, 12-20.

Branda, L. (2008). “L'aprenentatge basat en problemes: el resplendor tan brillant d'altres temps”. A: U. F. Araújo i G. Sastre (ed.). *L'aprenentatge basat en problemes: Una nova perspectiva de l'ensenyament a la universitat*. Barcelona: Gedisa, p. 17-46.

Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Rosa Sensat.

Bosch, J. M. i Muset, M. (1980). *Iniciació al mètode Decroly. Una aplicació a Barcelona*. Barcelona: Teide.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, J. (1984 [1969]). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. i Haste H. (ed.) (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.

Cabrejo P. (2003). "La lectura comienza antes de los textos escritos". *Nuevas hojas de lectura*, 3, 12-19

Calabuig, S. (2010). "L'aprenentatge basat en projectes com a mètode per a la formació en l'acció educativa dels professors de secundària". Comunicació presentada al *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona/Ginebra. <<https://www.udg.edu/ca/portals/3/didactiques2010/426>>.

Calbó, M., Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J. M., Ferrés, F., Alsina, À., Pradas, R., Capell, D., Vallès, J., Romero, A., Batllori, R. i Godoy, J. (2009a). "La reflexión sobre la práctica como eje de formación y evaluación del prácticum". A: M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández, J. C. i A. Pérez (ed.). *El prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*. Poio (Pontevedra): Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y La Coruña y Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), p. 249-260.

Calbó, M., Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J. M., Ferrés, F., Alsina, À., Pradas, R., Capell, D., Vallès, J., Romero, A., Batllori, R. i Godoy, J. (2009b). *Guia per a l'avaluació de competències en el prácticum de Mestre/a*. Barcelona: AQU Catalunya.

Calbó, M. i Masgrau, M. (2010). *Futurs professionals, futurs investigadors. Enfocar la reflexió sobre la pràctica i començar a investigar en el prácticum dels mestres*. Girona: ICE Josep Pallach.

Calero, A. i Pérez, R. (1993). "Preparación para la lectura en educación infantil: punto de vista psicolingüístico". *Investigación en la Escuela*, 19, 69-78.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Cambra, M. i Palou, J. (2007). "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña". *Cultura y educación*, 19 (2), 149-163.

Camps, A. (2012). "La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos". *Revista iberoamericana de educación*, 59, 25-40.

Camps, A., (2011). "Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques". A: J. Vallès, D. Àlvarez i R. Reckenmann (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació i investigació*. Girona: Documenta Universitària, p. 115-123.

Camps, A. (2006). "La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación". A: A. Camps (ed.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 11-24.

Cano A. G. i Cano-Rosado, M. (2012). "Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula". *Docencia e Investigación*, 22, 81-96.

Cañabate, D., Aymerich, M., Falgàs, M., i Gras, M. E. (2014). "Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios". *Educar*, 50 (2), 427-441.

Carandell, Z. i Esteve, O. (2010). "Construint coneixement de forma compartida. Cap a bones practiques de treball en equip". *Guix*, 366-367, 71-77.

Carandell, Z., Keim, L. i Tigchelaar, A. (2010). "Herramientas para fomentar procesos de autorregulación". A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, p. 65-96.

Carandell, Z. i Esteve, O. (2007). *Formació a centre amb assessorament extern des de la pràctica reflexiva*. Barcelona: Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. <http://ateneu.xtec.cat/wiki/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/centre>.

Carbonell, J. (2015). *Per què no és necessari que el teu fill aprengui a llegir i escriure abans dels 6 anys*. <<http://diarieducacio.cat/blogs/familiesenruta/2015/03/23/>>.

Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.

Carlino P. i Santana D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Del Carmen, L. M. (ed.). (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació.

Del Carmen, L. M., Batllori, R. i Falgàs M. (2006). "Una experiència de pràcticum col·laboratiu". *Perspectiva escolar*, 307, 17-24.

Carr, W. i Kemmis, S. (1989). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez-Roca.

Carretero R. i Vilà Suñé, M. (2010). "La evaluación de la competencia de aprender a aprender". *Aula de Innovación Educativa*, 192, 30-34.

Carvajal F. i Ramos, J. (2000). *Enseñar o aprender a escribir y a leer*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2005). “Los significados de la comprensión crítica”. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany D., Luna M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Castells, N. (2009). “La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación”. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- Castells, N. (2009). “La problemática de los métodos de enseñanza de la lectura: ¿Qué sabemos en este momento?”. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 29- 36.
- Castells, N. (2007). *L'Aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tesis Doctoral (Universitat de Barcelona). <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42714>>.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cela, J. i Palou J. (2004). *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Centelles, J. (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Chambers, A. (2017). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2009). *Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Choate J. S. i Rakes, T. A. (1989). “L'activitat d'escolta estructurada: un model per millorar la comprensió oral”. *Comunicació, Llenguatge i Educació*, 1, 9-18.
- Clarà, M., i Mauri, T. (2010). “El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa”. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.

- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Codina, M. T. (1992). *L'infant i el parvulari*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Coll, C. (2010). "La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/ conocimiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 151-159.
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". A: C. Coll, J. Palacios i Á. Marchesi (ed.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza, p. 455-462.
- Colomer, T. (2015). "La literatura infantil y juvenil". A: J. Mata, M. P. Núñez i J. Rienda (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide, p. 203-222.
- Colomer, T. (2012). "Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados". A: T. Colomer i M. Fittipaldi (ed.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, p. 87-118.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. i Silva-Díaz, M. C. (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Ekaré.
- Colomer, T. (1992). *Ajudar a llegir. Formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
- Colomer, T. i Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós /M.E.C.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- Cormand, J. M. (1983.). *Les lletres de colors*. Barcelona: Casals.
- Corkille, D. (1981). *El niño feliz. Su clave pedagógica*. Barcelona: Edisa Editorial.
- Cros, S., Forasté A. i Masgrau M. (2015). *Creatividad. La empresa de tu vida. Actuar para crear y crear para actuar*. Barcelona: Plataforma.
- Cuenca, T. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem Edicions.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú/Madrid: Editorial Progreso.

Decroly, O. (1987). *La funció de la globalització i altres escrits*. Vic: Eumo.

Del Pozo, R. M., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. i de Juanas, Á. (2013). "El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros". *Revista de Educación*, 360, 363-387.

De Puig, I. (2005). "Evaluar analógicamente en la formación del profesorado". A: I. Puig, A. Sàtiro, I. Andrés, F. de Castro i J. L. Moya (ed.). *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro, p. 110-114.

De Puig, I. i Satiro, A. (2000). *Tot pensant. Recursos per a l'educació infantil*. Vic: Eumo.

De Puig, I. (1996). *Contes per pensar*. Barcelona: Destino.

Delgado Leyva, D. (2014). *De palabras a oraciones. Relación entre letra ligada, semántica y sintaxis*. Barcelona: UOC.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Díaz-Plaja, A. (2016). "Interacción y texto literarios". A: M. Fons i J. Palou (ed.). *Didáctica de la llengua y la literatura*. Madrid: Síntesis, p. 57-68.

Díaz-Plaja, A. i Prats, M. (2013). "Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro". *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.

Díez, C. (1998). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el Trabajo en el aula*. Barcelona: ICE-Horsori.

Dolz, J. (2011). "Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula". A: J. Vallès, D. Àlvarez i R. Rickenmann (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació i investigació*. Girona: Documenta Universitària, p.97-111.

Doman, G. (1967). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.

Domingo, À. (2014). *Práctica Reflexiva*. Madrid: Narcea.

Domingo, À. (2010). "La práctica reflexiva en el prácticum de los estudios de magisterio de la UIC". A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, p. 171-196.

Domingo, À., i Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Domínguez, G. i Barrio, L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.

Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V., i Consejo, E. (2014). "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1 (1), 21-43.

Dueñas, J. D. (2013). "La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro". *Didáctica Lengua y Literatura*, 25, 135-156.

Duran, T. (2007). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Duran, T. i Ros, R. (1995). *Primeres literatures: llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirene.

Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.

Escardó, M. (2007). "La hora del cuento en la biblioteca o cuando la lectura nos hace cosquillas en los oídos". *Aula Infantil*, 35, 23-27.

Escardó, M. (2002). *La biblioteca, un espai de convivència, un espai educador*. Barcelona: Centre Unesco.

Escribano, F., Ferrándiz, F., Soler, Q. i Bernal, S. (2013). *Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar*. Barcelona: Blume.

Estalayo, V. i Vega, R. (2003). *Leer bien al alcance de todos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Esteban, M., Nadal, J. M. i Vila, I. (2010). "La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural". *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 5 (21), 77-94.

Esteve, O. (2015). "Aprender del aula: aprender a indagar". *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, 57-66.

Esteve, O. (2013). "Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar". *Ikastaria*, 19, 13-36.

Esteve, O. (2011). "Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente". A: U. Ruiz (ed.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, p. 9-46.

Esteve, O. (2009). "La interacción, un proceso que implica conversar". *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 39-42.

Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". A: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón, p. 1-13.

Esteve, O. (2006). *Instruments d'observació*. Projecte d'Aplicació de la Pràctica Reflexiva en la Formació permanent del professorat Pla Marc de Formació 2005-2010. Barcelona: Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Esteve, O. (2004). "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". A: D. Lasagabaster i J. M. Sierra (ed.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori, p. 79-118.

Esteve, O. (2004). "Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica". *Actas de l'Erste agung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.

Esteve, O. (2002). "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales: un planteamiento didáctico". A: M. S. Salaberri (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: MEC, p. 61-82.

Esteve, O. i Alsina, À. (2010). "Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado". A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, p. 7-18.

Esteve, O. i Carandell, Z. (2009). "La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva". *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 47-62.

Esteve, O. i Carandell, Z. (2004). *Aprender de la práctica*. Barcelona: Àrea de Programes de Formació Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent de la Generalitat de Catalunya.

Esteve, O., Carandell, Z. i Farró, L. (2011). "La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico". A: U. Ruíz i I. Plazaola (ed.). *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 26-27.

Esteve, O. i Carretero, A. (2006). "El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico". A: M. García, P. Ribera, A. Costa, M. D. García, P. García, A. Iglesias, M. del Pozo i C. Rodríguez (ed.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, p. 95-102.

Esteve, O., Melief, K. i Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Esteve, O., Keim, L. i Carandell, Z. (2006). "El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent". *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39, 35-47.

Esteve, O., Ribas, M. A., Fernández, F., Peris, E. M., Parera, M. T., Keim, L., i Pujolá, J. T. (2008). "La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica". A: J. L. Barrio (ed.). *El proceso de enseñar lengua. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: Muralla, p. 135-168.

Fàbregues, S. i Paré, M. H. (2016). "El grupo de discusión". A: S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, D. i M. H. Paré (ed.). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL, p. 159-191.

Fàbregues, S. i Paré, M. H. (2005). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: UOC.

Falgàs, M., Kunde, J. i Masgrau, M. (2015). "Entrar a l'àlbum il·lustrat, materials per començar a familiaritzar-se amb els llibres". A: À. Alsina i S. Llach (ed.). *Com podem millorar la pràctica docent?: bones pràctiques des de l'aprenentatge realista i reflexiu*. Girona: UdG, p. 49-54.

Falgàs, M. (2010). "Espais de col·laboració entre els agents implicats en el Pràcticum: tutoria de centre i facultat i estudiants". *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona: UdG, p. 3-6.

Falgàs, M. (1986). "Les lletres de colors". *L'Espill*, 0, 5-6.

Ferreiro, E. (2012). "La escritura antes de la letra. CPU-e". *Revista de investigación educativa*, 3, 1-52.

Ferreiro, E. i Gomez, M. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mèxic: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1986). *La alfabetización como proceso*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Flavell, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Fichtner, B. (2000). *Ensenyar i aprendre, un diàleg amb el futur*. Barcelona: Rosa Sensat.

Frabboni, F., Galletti, A. i Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.

Fons, M. (2016). "El desarrollo del lenguaje escrito". A: M. Fons i J. Palou (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid: Síntesi, p. 193-210.

Fons, M. (2016). "Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura". A: M. Fons i J. Palou (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid: Síntesi, p. 210-222.

Fons, M. (2016). "L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials". *Llengua, societat i comunicació*, 14, 1-5.

Fons, M. (2013). "Aprendre a llegir en companyia". *Perspectiva escolar*, 368, 14-19.

Fons, M. (2006). "Aprendre a llegir i escriure amb sentit". Vic. *Papers d'Educació*, 4, 1-15.

Fons, M. (2006). "Una panoràmica del aprendizaje inicial del texto escrito". A: I. Ríos (ed.). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza de la lengua escrita*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 23-44.

Fons, M. (2000). "Recerca i comunicació, un repte per a la formació". A: A. Camps, I. Rios i M. Cambra (ed.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 109-116.

Fons, M (2000). "Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura". A: M. Bigas i M. Correig (ed.). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis, p. 211-222.

Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure: Alfabetització inicial i ús de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.

Fons, M. i Buisán, C. (2012). "Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes". *Cultura y educación*, 24(4), 401-413.

Fons, M. i Turró M. (2015). "Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura". *Revista Aloma*, 33, 25-29.

Fons, M i Vilà, M. (2010). "Aprendre a llegir i a escriure al cicle inicial, moment clau de l'escolaritat obligatòria". *Guix*, 363, 14-19.

Freinet, C (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella.

Freire, P. i Faundez, A. (2010). *Pedagogía de la pregunta*. Valencia: El Crec.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El roure.

- Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frith, U. (1989). "Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno". A: Simposi sobre *La lectura*. Salamanca: EE.SS.UU., p. 21-31.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R. i Pérez, M. (2013). "Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 60-76.
- García J. A., Martín, J. I., Luque J. L. i Santamaria, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Montero, L. (2000). *Lliçons de poesia per a nens i nenes inquietes*. Granada: Comares.
- Garriga, M. À. (1965). *Beceroles, comencem a llegir 1. Text. Guia del mestre*. Barcelona: Teide.
- Gazden, C. B. (1990). "La llengua escrita en contextos escolars". A: E. Ferreiro i M. Gómez (ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mèxic: Siglo XXI, p. 30-46.
- Gelfuso, A. i Dennis, D. V. (2014). "Obtenir la reflexió de la pàgina: els reptes del desenvolupament d'estructures de suport per a la reflexió del professorat de pre-servei". *Ensenyament i educació de professors*, 38, 1-11.
- Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2014- 2016). *Currículum i orientacions d'educació infantil*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions Elaboració Generalitat de Catalunya.
- Gil, R. (2016). "Convivir con entornos alfabetizadores. Los inicios de la comprensión escrita". A: M. Fons i J. Palou (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis, p. 109-119.

Gil, R. i Bigas, M. (2012). "Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial". *Exedra: Revista Científica*, 6, 139-150.

Gil, L., Guzman, M. i Moreno, E. (2012). *Fent camí cap a l'escola que volem*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gimeno, X. (1991). "Se puede enseñar a pensar en el parvulario". A: C. Monereo (ed.). *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals, p. 81-97.

Gimeno Sacristán, J. (2012). "Pensando el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII". A: B. Jarauta i F. Imbernón (ed.). *Pensando en el futuro de la educación*. Barcelona: Graó, p. 9-16.

Girbés, J. C. (2008). *Guia pràctica per a fer fills lectors*. Alzina: Bromera.

Girona, J. M. (2015). *Vaig començar a anar a l'escola als sis anys*. Barcelona: Rosa Sensat.

Goodman K. S. (1990). "El proceso de lectura: consideracions a través de la lenguas y del desarrollo". A: E. Ferreiro i M. Gómez (ed.). *Nuevas perespectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mèxic: Siglo XXI, p. 13-28.

González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la llengua en educación infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

González, X. A., Buisán, C. i Sánchez, S. (2009). "Las prácticas docentes para enseñar a leer ya escribir". *Infancia y Aprendizaje*, 32, 153-169.

Graves, D. (1991). *Estructurar un aula donde se lea y escriba*. Buenos Aires: Aique.

Gyssin Paley, V. (2006). *La niña del lápiz marrón*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernandez, F. i Sancho, J. M. (2013). "El futuro de la profesión docente". *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 96-99.

Hernández, F. i Rifà, M. (2011). *La investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. i Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: ICE-UB-Graó.

Heydt, M. J. i Sherman, N. E. (2005). "Ús conscient de l'auto: sintonització de l'instrument de pràctica del treball social amb competència cultural". *Revista de Treball Social*, 2, 25-40.

Hoyuelos, A. i Riera A. M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2007). Documentació com a narració i argumentació. *Guix d'infantil*, 39, 5-9.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Ibarrola-García, S. (2014). "El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo?". *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 219-238.

Imbernón, F. (2010). *Les invariants pedagògiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. i Martíne Bonafé, J. (2008). "Innovar en la teoría y en la práctica". *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62-65.

Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.

Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus Ediciones.

Iranzo, P. (2008). *Es poden definir procediments diferents per a la lectura i l'escriptura a l'educació infantil?* Materials de Formació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Iranzo, P. i Queralt, E. (2011). "Competència comunicativa lingüística. Ensenyar i aprendre a ser competent lingüísticament a l'educació obligatòria". *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 55-79.

Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jolibert, J. (2001). "Formar niños lectores y productores de textos. Propuesta de una problemática integrada". A: T. Bofarull (ed.). *Comprensión lectora. Uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, p. 79-98.

Jorba J., Prat, A. i Gómez, I. (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE-UAB.

Jorba, J. i Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Vol. 1: *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis- ICE-UAB.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

Jubete, M. (2007). *El valor educatiu de les coses de cada dia*. Barcelona: Rosa Sensat.

Julià, T. (1995). *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Barcelona: Rosa Sensat.

Kami, C. i Devries, R. (1984). *La teoria de Piaget i la educació preescolar*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Karmiloff-Smith, A. (1995). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Morata.

Korthagen, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-102.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Kunde, K. i Masgrau, M. (2017). "Libros hormiguero. Centenares de detalles, miles de argumentos". *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 30 (276), 32-39.

Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Larrivee, B. (2008). "Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice". *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 9 (3), 341-360.

Larruela, H. i Solé, S. (2007). *La biblioteca a l'escola: de la lluna en un cove al Puntedu*. FMRP. Barcelona: Rosa Sensat.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A. (2004). "La investigación acción". A: R. Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, p. 369-394.

Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Aprentatge local: participació perifèrica legítima*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Liebermann, A. i Wood, D. R. (2003). "Cuando los profesores escriben sobre redes y aprendizaje". A: A. Liebermann i L. Miller (ed.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, p. 209-224.

Llamazares, M. T., Ríos, I. i Buisán, C. (2013). "Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas". *Revista Española de Pedagogía*, 71, 309-326.

Lluch, G. i Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.

López, A. i Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la llengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro-EUM.

López-Franco, S. (2008). *Cara a cara. El poder en las interacciones comunicativas*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Loughran, J. (2002). "Pràctica reflexiva efectiva: a la recerca de significat per aprendre sobre l'ensenyament". *Revista d'ensenyament de professors*, 53, 33-43.

Malpica, F. (2013). *8 Ideas Clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Manresa, M. i Margalló, A. M. (2010). "Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 51-65.

Marcos, J. M., Sánchez, E., i Tillema, H. H. (2011). "Foment de la reflexió del professor: el que es diu que es fa". *Revista d'educació per a l'ensenyament*, 37, 21-36.

Martín, E. i Cervi, J. (2006). "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores". A: DDAA (ed.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, p. 419-431.

- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Madrid: ICE-Horsori.
- Martín, R. M., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. i De Juanas, Á. (2013). “El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros”. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Martínez, A., Mauri, T., Colomina, R., Agirre, N., Clarà, M., Bilbatua, M., Onrubia, J. i López de Arana, E. (2016). *Prácticas de reflexión colaborativa. Análisis de casos reales, relación teoría -práctica, comunidades de práctica*. Comunicació presentada en el VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Cerdanyola del Vallès: CIDUI, 3, 1-11.
- Maruny, L., Ministral, M. i Miralles, M. (1995a). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Vol. I: De cómo los niños aprenden a escribir y a leer*. Madrid: Edelvives.
- Maruny, L., Ministral, M. i Miralles, M. (1995b). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Vol. II: De cómo enseñar a escribir y a leer*. Madrid: Edelvives.
- Malaguzzi, L. (2001). *Educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marina J. A. i Válgoma, M. (2005). *La màgia de llegir*. Barcelona: Rosa dels Vents.
- Martí, M. (1981). *El mestre de Barbiana*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Masgrau, M. i Falgas, M. (2013). “¿Cómo lo hago en classe? Una mirada a la acción didàctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras”. *Ikastaria*, 19, 97-137. Masgrau M., Forasté, À., i Cros S. (2012). “De las ideas a los proyectos: la creatividad como pilar básico del emprendimiento”. *Aula de Innovación Educativa*, 213-214, 11-15.
- Masgrau, M., Kunde, K. i Falgàs, M. (2017). “How do children read before beinable to read? Tools for research”. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. <<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.86>>.
- Masgrau, M. i Calbó M. (2012). “¿A qué jugamos?. El juego didáctico y la práctica reflexiva: herramientas para la autoevaluación”. A: R. Juanola i R. Rickenmann (ed.). *Teoría y prácticas en el estudio de la*

acció didàctica. Girona-Ginebra: Documenta-Universitaria, p. 118-131.

Masgrau, M., Cabló, M. i Masdevall, S. (2013). “¿A qué jugamos?; el juego didáctico y la práctica reflexiva: herramientas para la autoevaluación”. A: R. Juanola i R. Rickenmann (ed.). *Teoría y prácticas en el estudio de la acción didáctica*. Girona-Ginebra: Documenta Universitaria, p. 131-155.

Mata, M., Correig M. i Cormand J. M. (1978). *Lletra per lletra llibre del mestre Marta Mata... didàctica de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: La Galera.

Mata, J. (2008). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.

McLane, J. B. i McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.

Melief, K., Tigchelaar, A. i Korthagen, F. (2010). “Aprender de la práctica”. A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión. El aprendizaje realista en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Octaedro, p. 19-37.

Mendoza, A. (2010). “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”. A: A. Mendoza i C. Romea (coord.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori, p.143-174.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Merieu, Ph. (2007). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.

Merieu, Ph. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S. i Gràcia, M. (2008). “La representació de les tasques de lectura i escriptura per aprendre: el punt de vista dels alumnes”. A: A. Camps i M. Milián (ed.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, p. 91-104.

Molina, E. (2005). “Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa”. *Revista de Educación*, 337, 23-25.

Molina, E., Irazo, P., López, M. C. i Molina, M. Á. (2008). "Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica". *Revista de Educación*, 346 335-361.

Molina, S. (2000). *Cómo prevenir las dificultades de aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil*. Málaga: Algibe.

Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M. i Guevara, I. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (ed.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. i Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Montessori, M. (1985). *La descubierta de l'infant* Vic: Eumo.

Moore-Russo, D. A. i Wilsey, J. N. (2014). "Aprofundint en el significat de la reflexió productiva: estudi de les reflexions futures dels professors sobre les representacions de l'ensenyament". *Ensenyament i ensenyament de professors*, 37, 76-90.

Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Universidad de Granada-FORCE.

Naya, M. C., Soneira, C., Mato, M. D. i De la Torre, E. (2014). "Cuestionario sobre actitudes hacia las matemáticas en futuros maestros de Educación Primaria". *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (2), 141-149.

Nemirovsky, M. (2009). "La escuela: espacio alfabetizador". A: M. Nemirovsky. *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó, p. 11-31.

Nemirovsky, M. (1998). "El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17, 55-65.

Nemirovsky, M. (1995). *Sobre la enseñanza de la lengua escrita*. Buenos Aires: Paidós.

- Nisbet, J. i Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. i Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. i Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nussbaum, L. (2017). "Investigar con docentes". A: E. Moore i M. Dooly (ed.). *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, p. 23-46. También disponible en línea a <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>>.
- Oliveira-Formosinho, J., Morchida, T. i Appezato, M. (2007). *Pedagogia(s) de Infância. Dialogando com o passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Armet.
- Ollilla, L. O. (1988). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.
- Olson, D. R. (2004). "Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lectoescritura". *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 155-163.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Onrubia, J. (1993). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir". A: E. Martín, J. Onrubia, I. Solé, C. Coll, T. Mauri, A. Zabala i M. Miras (ed.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 101-124.
- Palacios, J. (1987). "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigostky". A: M. Siguán (ed.). *Actualitat de Lev S. Vigostky*. Barcelona: Anthropos, p. 176-188.
- Palacios, J. i Paniagua, G. (2005). *Educación infantil. Respuesta Educativa a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palaudàrias, M. P. i Serra, C. (2010). "El diari reflexiu". A: J. Fullana i M. Pallisera (ed.). *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social*. Girona: UdG, p. 93-108.
- Palma, M. i Pérez, M. L. (2007). *Comprendre: convertir la informació en coneixement. Aprendre a estudiar a la Universitat*. Barcelona: Editorial UOC.

Pallisera, M. (2010). "Les narracions com a eina per a l'aprenentatge reflexiu i el desenvolupament personal i professional". A: J. Fullana i M. Pallisera (ed.). *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social*. Girona: UdG, p.77-91.

Pallisera, M. i Fullana, J. (2010). "Un aprenentatge reflexiu. Una alternativa en la formació dels educadors social". A: J. Fullana i M. Pallisera (ed.). *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social*. Girona: UdG, p. 19-34.

Palou, J. (2015). *Relats de vida lingüística. Articles: Revista de Didàctica de la llengua i la literatura*, 61, 5-8.

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Palou, J. i Fons, M. (2016). "La competència lectora". A: J. Palou i M. Fons (ed.). *Didàctica de llengua i la literatura en educació primària*. Madrid: Síntesis, p. 113-128.

Palou, J. i Fons, M. (2015). "Una investigació nunca parte de cero. Un proyecto de investigación paso a paso, 1". *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 50-52.

Palou, J. i Fons, M. (2015). "Escribir para aprender. Aprender para escribir". *Aula de innovación educativa*, 245, 12-18.

Palou, J. i Fons, M. (2013). "Investigar en un escenario social denominado aula". *Cultura y Educación*, 25, 489-494.

Palou, J. i Fons, M. (2012). "El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística". A: J. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho i C. Núñez (ed.). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Digital UB, p. 181-186. També disponible a <<http://hdl.handle.net/2445/32345>>.

Pascual, J. (2007). "Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas". A: P. Cerrillo, C. Cañamares i C. Sánchez (ed.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 421-428.

Pennac, D. (1996). *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.

Peonza, E. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

Pérez, M. (2010). “La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante”. *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia*, 6 (1), 1-12.

Pérez Cabaní, M. L. (2000). “La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje”. A: C. Monereo (ed.). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje-Visor, p. 63-114.

Pérez Cabaní, M L. (1997). “La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas”. A: M. L. Pérez (ed.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori, p. 49-71.

Pérez Gómez, A. (2010). “La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicacions en la formación de docentes”. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.

Pérez-Peitx, M. i Fons-Esteve, M. (2014). “Estudio de caso longitudinal de las creencias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación inicial de los maestros”. A: J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró i L. Fraga (ed.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona: UB, p. 201-208. También disponible a <<http://hdl.handle.net/2445/50680>>.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

Pineda, O. i Parra, S. (2014). *El sueño que fue. Un relato sobre la alfabetización en Nicaragua*. Girona: Associació Popular Carlos Fonseca.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mèxic: Fondo de cultura Económica.

Piqué, B., Comas, A. i Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.

Portell, J. (2004). *M'agrada llegir. Com fer els teus fills lectors. Consells pràctics. Els llibres imprescindibles*. Barcelona: Ara llibres.

Postic, M. i De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. i De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Prats, E. (2016). *Aprender de lletres* Barcelona: Pedagogies UB.

Prat, À., Márquez, C. i Marbà, A. (2008). "Literacitat científica i lectura". *Temps d'educació*, 34, 67-82.

Prat, A. (2011). "El que he après de lectura ara que no sé llegir". *Perspectiva escolar*, 359, 62-67.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseña a leer*. Barcelona: Paidós.

Prieto, O. i Duque, E. (2009). "El aprendizaje dialógico y sus aportacions a la teoria de la educación". *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30.

Pujolà, J. T. (2010). "Los 'primeros pasos' reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas". A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Octaedro, p. 131-152.

Queralt, E. (2012). *Llegir més enllà de les lletres. Interioritats de didàctica de la lectura*. Lleida: Pagès Editors.

Queralt, E. (2007). *La biblioteca-mediateca: infantil i primària: proposta de treball*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Quintana, N. S. i Perea, E. C. (2017). "Relatos de vida y trayectorias profesionales". *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 56-59.

Quinto, B. (2010). *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.

Radford-Hernandez, L. (2011). "La evolución de paradigmas y perspectivas en la investigación. El caso de la didáctica de las matemáticas". A: J. Vallès, D. Álvarez i R. Rickenmann (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitària, p. 63-80.

Ramos, J. (2003). *Enseñar a escribir... sin prisas pero con sentido*. Sevilla: MCEP.

Richert, A. (2003). "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto". A: A. Lieberman i L.

Miller (ed.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, p. 193-208.

Rickenmann, R. (2011). "Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa". A: R. Juanola i R. Rickenmann (ed.). *Análisis de la acción conjunta en las aulas: una revisión de las aportaciones de la investigación en didácticas*. Girona-Ginebra: Documenta Universitaria, p. 49-75.

Rickenmann, R. (2007). "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional". *Eccos*, 9 (2), 435-463.

Rickenmann, R. (2006). "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia". *Actas del Congreso Internacional de Pedagogía, Investigación y Docencia* Universidad de Antioquia, Medellín, p. 1-16.

Ríos, I. (2006). "Reflexiones y perspectivas sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita". A: I. Ríos (ed.). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza de la lengua escrita*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 5-22.

Riquelme, E. i Munita, F. (2011). "La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional". *Valdivia: Estudios pedagógicos*, 37, 269-277.

Ritscher, P. (2015). *Escola slow. Pedagogia del quotidià*. Barcelona: Rosa Sensat. Temes d'Infància, 71.

Rivas, M. R. (2013). "Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 491-492.

Rodríguez, I. i Clemente, L. (2013). "Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 41-54.

Roig, M. (1991). *Digues que m'estimes, encara que sigui mentida*. Barcelona: Edicions 62.

Rozada, J. M.: (2006). "La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una 'pequeña' pedagogía crítica. Notas biográficas de una vida profesional en la frontera". A: J. M. Escuder i A. Luis (ed.). *La formación del profesorado y la mejora en la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, p. 197-229.

- Rubio-Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rueda, M. I. i López, A. (2016). "Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis". *Anales de psicología*, 32 (1), 60-71.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e interención*. Salamanca: Amarú.
- Salaberri, S. (2004). "Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación". A: D. Lasagabaster i J. M. Sierra (ed.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori, p. 51-78.
- Sánchez, E. (2000). *Comprensió i redacció de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, J. N. i Sánchez, L. (2006). "Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño". *Psicothema*, 18 (2), 171-179.
- Sancho, J. i altres (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sanjuán, M. (2011). "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia". *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 7, 85-100.
- Sanmartí, N., Jorba, J. i Ibáñez, V. (2002). "Aprender a regular y autorregularse". A: J. I. Pozo i C. Moneiro (ed.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, p. 301-322.
- Santisteban, A. (2011). "La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad". A: A. Santisteban i J. Pagès (ed.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis, p. 85-103.
- Sardans, A. (2011). "On rauen les dificultats per aprendre a llegir i escriure?". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 55, 53-61.
- Scheneuwly, B., Dolz, J. i Ronveaux, C. (2005). "Le synopsis-un outil pour analyser les objets enseignés". A: M. J. Perrin i Y. Reuter (ed.). *Méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Sequeira, M. F. (1997). "Fundamentos pedagógicos de la lectura". A: *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, p. 57-74.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC, Paidós.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sensevy, G. (2007). "Catégories de comprendre et de décrire l'action didactiques". A: G. Sensevy i A. Mercier (ed.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR, p. 87-122.

Serdà, B. C. i Alsina, À. (2016). "La transmisión de conocimientos versus el aprendizaje autónomo y autorregulado: efectos en el aprendizaje de los estudiantes universitarios". *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació CIDUI-3*, 1-10.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Mèxic: Trillas.

Smith, F. i Collyer, J. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Solé, I. (2010). "Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes". A: Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional (ed.). *Leer para aprender. Leer en la era digital*. Madrid: MEC, p. 17-24.

Solé, I. (2001). "¿Lectura en educación infantil? ¡Sí gracias!". *Claves para la innovación educativa*, 10, 69-78.

Solé, I. (1999). "La lectura inicia". A: A. Teberosky i I. Solé (ed.). *Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: EDIUOC, p. 169-183.

Solé, I. (1992). "Implicacions educatives del model interactiu de la lectura". A: T. Colomer (ed.). *Ajudar a llegir. Formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, p. 21-36.

Solé, I. (2012). *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Fundació Jaume Bofill.

- Solé I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soler, M. (2003). "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". A: A. Teberosky i M. Soler. *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori, p.47-63.
- Soler, M. (2001). "Lectura dialógica a la primera infancia". *Guix d'infantil*, 3, 12-14.
- Soliva, M (2001). "Evolución de capacidades cognitivas y metalingüísticas sobre la lectura en niños y niñas de educación infantil (3/6 años)". A: A. Camps (ed.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 147-160.
- Soto, E., Serván, M. J. i Caparrós, M. R. (2011). "Escuela y universidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 471, 71-73.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taberner, R. (2012). "La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura 'iluminada': La formación del lector en el libro álbum y el libro ilustrado". A: A. Mendoza (ed.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro, p. 121-134.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teberosky, A. i Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. i Solé, I. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: UOC.
- Teberosky, A. i Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*, Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Teberosky A. (1993). "Leer para escribir". *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 22-14.
- Teberosky A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori-ICE.

Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Teixidor, E. (2007). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.

Terradellas, M. R. (1995). "Implicaciones de la concepción constructivista a la metodología". *Perspectiva escolar*, 195, 2-11.

Terradellas, M. R. i Lleonart, A. (2007). "L'elaboració de material docent a través de la realització de sessions pràctiques en el aula". A: *Actes II Jornades en Xarxa sobre l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Compartint noves pràctiques docents*. (92-97) Barcelona UOC. També disponible en línia a <http://www.uoc.edu/symposia/eees2007/pdf/Espai_europeu_2007_complet.pdf>.

Tighelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk i M., Korthagen, F. (2010). "Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado". A: O. Esteve, K. Melief i À. Alsina (ed.). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, p. 39-63.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky, L. (1990). "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.

Tolchinsky, L. i Fons, M. (2014). "La lingüística de corpus a l'aula". *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 62, 7-8.

Tolchinsky, L. i altres (2002). *Processos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat*. Barcelona: Octaedro.

Tolchinsky, L., Landmann, L. T., Aguadé, R. i Simó, R. (2001). *Leer y escribir a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Tonucci, F. (2008). *Ensenyar o aprendre? L'escola com a investigació quinze anys després*. Barcelona: Graó.

Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Tresserras, E. i Palou, J. (2014). "Entornos y construcción de la identidad profesional". A: J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró i L. Fraga (ed.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona: UB, p. 413-418.

Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*. Madrid: Narcea.

Consell Internacional de Ciències Socials (2010). *El informe sobre la ciencias sociales*. París: UNESCO.

Valero, M. A. (2007). "L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics". *Perspectiva escolar*, 318, 42-50.

Valls, R., Soler, M. i Flecha, R. (2008). "Lectura dialògica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura OEI". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Verdejo, A. i Bechara, A. (2010). "Neuropsicología de funciones ejecutivas". *Psicothema*, 2, 227-235.

Vert, D. i Vilanova, D. (1993). "Un dia a classe de pàrvuls". *Guix*, 188, 41-43.

Viera, A. i Barrio, L. (2012). "Nascuts per llegir... Es neix lector o se'n fa?". *Guix d'infantil*, 67, 13-16.

Villalobos, J. i De Cabrera, M. C. (2009). "Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva". *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.

Villar, E. i Font, S. (2007). *Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació*. Girona: Documenta Universitària.

Villegas, F. (2011). "La discusión literaria en aula a través del libro-álbum". *Revista de Comunicaciones, Periodismo y Ciencias Sociales. Tercer Milenio*, 22. També disponible a <<http://www.periodismoucnci/tercermilenio/la-discusion-literaria-en-aula-a-traves-del-libro-album/>>.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro.

Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

Weiss, J. (1980). *A la recherche d'une pedagogie de la lecture*. Berne: Peter Lang.

Wells, G. (2003). "Los niños se alfabetizan hablando". A: J. Ramos (ed.). *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: M.C.E.P., p. 54-76.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wells, G. (1987). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Wertsch, J. V. (1988). *Vigostky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wild, R. (2009). *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.

Wray, D. i Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa*. Barcelona: Graó. Zabala, A. i Arnau, C. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2001). "Evaluación de los aprendizajes en la universidad". A: A. García-Valcárcel (ed.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, p. 261-291.

6.2 Bibliografia il·lustrativa

Abelló, M. (2002). "Tan sols una paraula nua". A: M. Abelló. *Al cor de les paraules. Obra poètica 1963-2002*. Barcelona: Proa.

Anglada, L. (1992). *Margarida*. Barcelona: Proa Columna.

Arderiu, C. (2020). "Cant i paraules". A: M. M. Marçal (ed.). *Contraclaror. Antologia poètica. Clementina Arderiu*. Barcelona: Horsori.

Bardina, J. (1989). *El règim de llibertat dels escolar i altres escrits*. Vic: Eumo.

Bertrana, A. (2017). *Paradisos oceànics*. Barcelona: Rata.

Bosch, E. (2003). *Educació i vida quotidiana. Històries breus de llarga durada*. Vic: Eumo.

Brossa, J. (2002). *Tria de poemes conversables. Tast de poemes*. Barcelona: Barcanova.

Casasses, E. (1951). "Poema en prosa". A: S. Abrams (ed.). (2001) *Tenebra blanca. Antologia del poema en prosa en la literatura catalana contemporània*. Barcelona: Proa.

Comadira, N. (2001). "El poema". A: N. Comadira. *L'art de la fuga*. Barcelona: Edicions 62-Empúries.

Costa-Pau, M. (2017). *Íngrida-Àfrica*. Girona: Llibres del Segle.

Espriu, S. (1960). "La pell de brau". A: J. M. Castellet (ed.). (2010) *Espriu S. La pell de Brau*. Barcelona: L'Arquer.

Estellés, V. A. (1978). "Cançó de la rosa de paper". *Taula parada*. A: J. Capilla (ed.). *Antologia poètica*. València: Bromera.

Fages de Climent, C. (2003); Dalí, S (il·l.). *Les bruixes de Llers*. Barcelona: Quaderns Crema.

Ferrer i Guàrdia, F. (1990). *L'escola moderna*. Vic: Eumo.

Font, R. (2017). *Em dic la veu*. Girona: Llibres del Segle.

- Franch, J. i Pèlach, J. (1986). *Construir un projecte d'escola*. Vic: Eumo.
- Galeano, E. (1999). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- Marçal, M. M. (1979). *Bruixa de dol*. Barcelona: Llibres del Mall; [reed. 2007] Edicions 62.
- Marquès, S. (2007). "Els nostres silencis culpables". A: X. Besalú, M. Falgàs, J. C. Godoy i A. Romero (ed.). *Mestres del segle XXI*. Girona: CCG Edicions, p. 341-346.
- Martí i Pol, M. (1981). *Les clares paraules. Obra poètica IV*. Edicions del Mall.
- Martí i Pol, M. (1983). "Poema 1. Cinc poemes d'iniciació". A: Martí i Pol, M. (ed.). *Poesia completa*. Barcelona: Edicions 62.
- Mèlich, J. C. (2016). *La prosa de la vida fragments filosòfics*. Barcelona: Fragmenta.
- Meirieu, P. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Morin, E. (2000). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe elaborat per a la Unesco com a contribució a la reflexió universal sobre com educar per a un futur sostenible*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Neruda, P. (2002). "El viento en la isla". A: P. Neruda. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Los versos del capitán*. Madrid: El País.
- Pedrals, J. (2005). "DEF-CON 3". A: *Qui no mereix una pallissa!*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres.
- Quino (1999). *Todo Mafalda*. Barcelona: Lumen.
- Raspall, J. (2013). "Declinant". A: *Batec de paraules*. Vilanova i la Geltrú: El Cep i la Nansa
- Rodoreda, M. (2000). *Jardí vora el mar*. Barcelona: Club editor.
- Roig, M. (1991) *Digues que m'estimes encara que sigui mentida*. Barcelona: Edicions 62.
- Rispau, A. (2012). *Ventall d'haikus*. Barcelona: Meteora.

Tonucci, F. (1990). *Ensenyar o aprendre? L'escola com a recerca quinze anys després*. Barcelona: Graó.

Triadú, J. (2019). *Textos i pretextos de pedagogia 1936-2008*. Vic: Eumo.

Vinyoli, J. (1983). *Encara les paraules*. Barcelona: Edicions 62.

Woolf, V. (2012). *¿Cómo debería leerse un libro?* [traducció d'Á. Pérez]. Palma: Centellas.

Xirau, J. (1986). *Pedagogia i vida*. Vic: Eumo.

6.3 Bibliografia d'àlbums il·lustrats i contes⁹¹

Ahlberg, A. (2004). *El Carter Joliu o unes cartes especials* [il·lustracions de J. Ahlbert]. Barcelona: Destino.

Bonilla, R. (2017). *La muntanya de llibres més altra del món*. València: Bromera.

Bogart, J. E. (1998). *En Ramon aprèn a llegir*. Barcelona: Joventut.

Brown, D, i Bacovitch, K. (2009). *Segueix el fil*. Barcelona: Cruïlla.

Calders, P. (2009). *Raspall* [il·lustracions de C. Solé]. Barcelona: MARS.

Carroll, L. (2014). *Àlícia al país de les Meravelles* [il·lustracions de R. Dautremer]. Barcelona: Baula.

Chih-Yuan, C. (2004). *Guji-Guji*. Barcelona: Thule.

Lasserre, H. (2016). *Meravellosos veïns* [il·lustracions de G. Bonotaux]. Barcelona: BiraBiro.

Lestrade, A. (2016). *La gran fàbrica de les paraules*. St. Feliu de Guíxols: Tramuntana.

Lioni, L. (2006). *Frederik*. Pontevedra: Kalandraka.

Ponte, C. (2015). *L'àlbum d'Adela*. Madrid: Lata de Sal.

Reynolds, P. H. (2009). *El punt*. Barcelona: Serres.

Root, Ph. i Durant, D. (2005). *La casa de la Mei* [versió de M. Desclot]. Barcelona: Baula.

Sala, C. (2018). *Girafatxuum!* [il·lustracions de P. Hernández]. Barcelona: Barcanova.

Sandoval, A. (2016). *L'arbre de l'escola* [il·lustracions d'E. Urbernaga]. Pontevedra: Kalandraka.

Silversteins, S. (2015). *L'arbre generós*. Pontevedra: Kalandraka.

⁹¹ Contes que he referenciat en el capítol de Didàctica de la Lectura a Educació Infantil. En cap cas és una llista representativa per a l'edat. Són elements que entren en joc en acoblar i associar a primer cop d'ull contes i àlbums il·lustrats amb el contingut desenvolupat.

Torrent, D. (2015). *Àlbum per a dies de pluja*. Figueres: Cal·lígraf.

Trivizan, E. (2009). *Els tres llobatons i el porc dolent* [il·lustracions de H. Oxembury]. Barcelona: Edicions Ekaré.

Tullet, H. (2011). *Un llibre*. València: Kókinos.

Yarlett, E. (2016). *El monstre menja llibres*. Barcelona. Brúixola.

“Quan defineixo el mestre com una persona de cultura, em refereixo a la seva disposició, sempre en actiu, per adquirir coneixements generals sobre qual-sevol aspecte del saber humà i de fer l'esmentada adquisició sense pretendre aprofundir en el tema i fins i tot mirant d'evitar l'aprofundiment; és a dir, l'abisme de l'especialització, obert i, l'avenc a continuació, tancat, de l'erudició.

[...]

La tecnologia, ni que sigui aplicada, com ho és, és una necessitat, fins i tot, és clar, una imposició indiscutible; mentre que la cultura és el resultat d'un acte i, si s'escau, d'un do voluntari, lliure. És una garantia de la llibertat humana”

Joan Triadú, 2009⁹¹

⁹¹ La Revista Blanquerna, núm. 20 (gener 2009), Universitat Ramon Llull. Extret del recull fet per J. Triadú (2010)

-
- 7.1** Conferència de la Sra. Rosa Boixaderas. El mètode Montessori i la meva experiència
 - 7.2** Taller de Lectura de 4 i 5 anys a l'escola Camins de Banyoles. Curs 2014-2015
 - 7.3** Valoracions fetes per estudiants en acabar el bloc de Didàctica de la Lectura
 - 7.4** Models d'activitats de valoració proposades
 - 7.5** Dossier o portafolis reflexiu. Model del curs 2010-2011
 - 7.6** Fitxes amb les pautes pels grups de discussió (Objectiu 2)
 - 7.7** Anotacions per seguir els àudios de les sessions grupals
 - 7.8** Indicadors en l'aprenentatge de la lectura a El. Abans/ara. Estudiants
 - 7.9** Recull de les activitats de l'objectiu 1
 - 7.10** Descripció de la mostra. Objectiu 2
 - 7.11** Motius pels quals les mestres van desenvolupar el procés d'apropiació.
 - 7.12** Facilitadors del procés d'apropiació del model didàctic
 - 7.13** Activitats de l'objectiu 2
 - 7.14** Algunes mostres de la representació inicial del procés de lectura viscut
 - 7.15** Mostres d'estudiants amb contradiccions record/realitat
 - 7.16** Missatge de convocatòria de les mestres per Facebook

“Quan defineixo el mestre com una persona de cultura, em refereixo a la seva disposició, sempre en actiu, per adquirir coneixements generals sobre qualsevol aspecte del saber humà i de fer l'esmentada adquisició sense pretendre aprofundir en el tema i fins i tot mirant d'evitar l'aprofundiment; és a dir, l'abisme de l'especialització, obert i, l'avenc a continuació, tancat, de l'erudició.

[...]

La tecnologia, ni que sigui aplicada, com ho és, és una necessitat, fins i tot, és clar, una imposició indiscutible; mentre que la cultura és el resultat d'un acte i, si s'escau, d'un do voluntari, lliure. És una garantia de la llibertat humana”

Joan Triadú, 2009⁹³

⁹³ La Revista Blanquerna, núm. 20 (gener 2009), Universitat Ramon Llull. Extret del recull fet per J. Triadú (2010)

7. ANNEXOS

RUNA

“Mira: jo sóc una paret. Els pares van alçar-la
maó sobre maó fins a la mida
que veus, una paret de casa humil.
Fixa't com es clivella,
com va enfrondrant-se a poc a poc amb sord,
feixuc estrèpit.
Però ja terra tot,
amb mans obreres de paraula,
nit rere nit,
pacientment plego la runa
i novament edifico.”

Joan Vinyoli, 1983

Adjunto els annexos que complementen o expliciten algun dels aspectes de l'estudi.

Mostren exemples de la pràctica i ajuden a interpretar la complexitat no només de la recerca, també de la interacció didàctica i de la metodologia docent.

Els entenc com afegitons que enriqueixen la construcció i situen la recerca. Per això els tracto com a part significativa i significant de la recerca.

Alguns expliciten, altres amplien, altres exemplifiquen, mentre que alguns aporten dades o il·lustren processos comentats.

7.1 Conferència de la Sra. Rosa Boixaderas. El mètode Montessori i la meva experiència

Conferència realitzada a la Facultat d'Educació i Psicologia el 3 de maig de 2017 a les estudiants de tercer de MEI; del mòdul: Aprenentatge de Llengües i Lectoescriptura II, que té el tema de didàctica de la llengua escrita.

La professora Rosa Boixadera va deixar les notes o apunts que va emprar per fer la conferència a les professores del mòdul.

1

Girona, 3 de maig 2017

El mètode Montessori i la meva experiència.

Vull donar les gràcies a la Margarida per l'encàrrec que m'ha fet. Preparar-me aquesta xerrada m'ha permès reviure la meva trajectòria professional i, el més important, és que m'he adonat que, amb tota la modèstia, he format part de la trajectòria de les vicissituds de l'escola catalana.

Ton i Guida

Quan vaig acabar la carrera de Magisteri (ara fa ja 50 anys) vaig decidir que volia aprendre de debò a fer de mestra. Era conscient que tot el que m'havien ensenyat, no em servia per a res.. Una amiga meva coneixia a la M. Antònia Canals, que aleshores acabava de fundar Ton i Guida i li vaig demanar que me la presentés, que volia anar a treballar a la seva escola. Vam fer una entrevista i es veu que li vaig caure bé. Em va contractar per al curs següent amb la condició que a l'estiu anés a La Vandée, una regió a prop de la Bretanya francesa a fer un curset amb el Père Faure, l'introduïdor del mètode Montessori a França. M'hi vaig estar gairebé un mes i se'm va obrir un món completament nou. Vaig descobrir una manera d'ensenyar nova, aprofundida, que cada pas que es feia tenia un sentit i sobretot que es partia sempre de l'observació dels processos d'aprenentatge i dels interessos dels infants.

Situeu-vos: any **1968**. Jo havia anat a una escola laica i catalana però havia fet la carrera de mestra amb uns professors franquistes, retrògrads i de cop et comencen a parlar de :

- **El centre de l'ensenyament és l'infant**, a qui hem de permetre que es desenvolupi amb absoluta **llibertat** segons les seves característiques individuals.
- Les escoles s'han de transformar **en cases dels nens**. Els mobles han de ser adequats a les seves mides i hi han de poder moure-s'hi amb comoditat, lliurement. I on hi ha d'haver ordre, senzillesa, organització, estètica, educació de la vida pràctica, (aprendre a cordar, fer llaços, escombrar...

- L'educació del **silenci**, la concentració per escollir allò que es voldrà fer.
- Cada infant, quan ha escollit allò que vol fer, **fa una feina individual**, al seu ritme, diferent a la dels seus companys. (avui dia encara hi ha escoles infantils on tots fan el mateix: la fitxa...)
- La pràctica de la **psicomotricitat** (caminar per una línia, aprendre els moviments bàsics...)
- L'**educació sensorial**. Els més petits per aprendre ha de tocar, olorar, posar-s'ho a la boca...
- I d'altres aspectes de l'educació que responen a una observació i aprofundiment acurat.

Potser ara ja tot això ens sembla molt normal però per a mi i totes les persones que assistíem en aquells cursos va ser una sotragada, un descobrir que ensenyar podia ser una cosa apassionant, diferent, Una finestra **d'aire fresc i desconegut**.

El primer curs que vaig treballar a Ton i Guida em va tocar ser la tutora d'un grup d'una trentena de nens i nenes de 5 anys.

Ja us he dit que fa uns 50 anys, que aviat són dits, però en tinc un record, si us haig de dir la veritat, d'esforç, treball dur i satisfaccions

Treballàvem moltíssim. Després de les hores de classe fèiem reunions per repassar com havia anat i els caps de setmana preparàvem material. A la classe de 5 anys és on s'iniciava l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i jo em vaig anar interessant, amb les ganes de fer-ho bé, per aquest procés. Justament, és del que tinc més bon record, segurament esbiaixat ja que després em vaig dedicar molts anys a aprofundir-hi.

Rosa Sensat. Grup de Lectura

La meva estada a Toni Guida va coincidir en un moment de recuperació de la gran qualitat pedagògica que ja havia existit a Catalunya en temps de la República. Va ser un moviment de renovació pedagògica encapçalats per la creació de l'Associació de mestres Rosa Sensat. En el marc d'aquesta Associació i encapçalat per la pedagoga Marta Mata es va crear l'anomenat Grup de Lectura del qual em van proposar formar-

ne part. La finalitat d'aquest grup fou anar reflexionant sobre els mètodes científics a partir de la nostra pràctica. Totes les mestres que en formàvem part, treballàvem a escoles ensenyant a llegir i a escriure i un cop per setmana fèiem un seminari per posar en comú la nostra experiència. Posteriorment ens vam dedicar a fer cursos a les Escoles d'estiu.

La majoria dels integrants del grup veníem d'una pràctica montessoriana i tot i que vam introduir activitats pròpies d'altres mètodes com ara el Decroly i el Freinet, els materials que vam elaborar, per exemple el Lletra per lletra i les lletres de colors, tenien una base analítica. Ara us explico el perquè:

El mètode analític

Tots els **mètodes són el resultat d'un treball minuciós exigent** i eficient sobre l'observació del procés d'aprenentatge però cada mètode té un punt de partida diferent. Per exemple, Decroly parteix del text escrit, de la frase. En aquest sentit, tots els mètodes basats en la motivació, el constructivisme, el text lliure freinetià, etc. parteixen de l'interès de l'infant per desxifrar el que veu escrit o del voler comunicar-se.

El que va fer la Montessori va ser anar més enllà: va crear un mètode que es basa en la separació de tots els passos que intervenen en el procés d'elaboració i desxiframent del text escrit. El va anomenar **analític** perquè parteix de l'anàlisi de l'anomenada «tira fònica»

Fixeu-vos:

Avui dia ens passem el dia llegint i escrivint: WhatsApp, correus, twits, posts...Mai com ara s'havia escrit tant, bé o malament...

I què fem? Evidentment de manera ja automatitzada:

Quan escrivim: pensem els sons de la paraula que volem escriure, busquem la lletra que ens expressa cada so i anem confegint paraules i signes.

Quan llegim: veiem unes paraules confegides per lletres que corresponen a uns sons

que ens remetent a entendre-les.

La comunicació escrita és així.

La Montessori crea un material per a cada un d'aquests passos del procés:

1r pas : els sons es diferencien del nom de la lletra i es van pronunciant mentre es ressegueix una superfície rugosa, paper de vidre amb la forma de cada lletra que el representa: **lletres de resseguir**. En aquest moment és molt important seguir els tres passos bàsics en tot l'ensenyament montessorità:

1. La mestra ressegueix, amb els dos dits que serviran per agafar correctament el llapis i va dient /i/ o /p/ o /m/
2. diu al nen: ara fes-ho tu
3. la mestra pregunta: quin so és?

Això li serveix per aprendre els sons i per retenir els moviments bàsics necessaris per a fer cada lletra.

2n pas: quan ja saben unes quantes lletres amb els seus corresponents sons han de confegir paraules. Els nens tenen objectes dibuixats, han de pensar la paraula que els descriu, i anar confegint la paraula amb unes lletres que havia d'anar seleccionant de totes les altres: **les lletres de confegir**. Quan n'ha sabut confegir unes quantes, té molt d'interès en confegir-ne més. Aplica el reconeixement i aprenentatge que ha anat fent a l'hora de la correspondència so-grafia.

3r pas: una vegada tenia confegida la paraula la podia copiar en un full amb la famosa pauta Montessori on la mida de les lletres estava calculadíssim per a fer una bona lletra.

4t pas: quan ja sabien algunes lletres i paraules venia el moment de la lectura. En un primer moment feien jocs de correspondència paraula/dibuix i molt aviat llegir **ordres:** el que deia la frase ho havien d'interpretar i fer. Convertir el text escrit en una acció. La comprensió lectora total sense llegir en veu alta.

Tot i que la Montessori no separa el procés de lectura del de l'escriptura, com darrerament s'ha estudiat diferenciant les seqüències, sí que recalava que l'escriptura era prèvia a la lectura i que llegir és donar sentit a la paraula escrita. Recordo que mai

deixàvem fer als nens el que ara fan molts: lletrejar: /t/ /a/ /u/ /l/ /a/ Això ho havia de fer interiorment i dir /taula/

Aquest treball interior, individual, ...era molt important per a fer un bon aprenentatge. A Ton i Guida cada nen aprenia amb la seva **llengua materna**. Això volia dir que teníem un material per a cada llengua.

Aprofundiment del mètode. Fonologia aplicada

L'aportació del grup de lectura va ser adequar aquest mètode analític (parteix de l'anàlisi de la tira fònica (els sons) a les aportacions de la Fonologia, part de la Lingüística moderna.

En aquells moments els pares de la Lingüística com ara Saussure, Jakobson, etc. estaven molt de moda en les universitats. La idea de fonema com el signe que per si sol no té significat però que si el varies, ^{com un altre} varia el significat de la paraula, a ser introduïda, estudiada, divulgada i millorada.

El grup de lectura, amb la Marta Mata al davant, ens vam dedicar a aplicar aquestes idees en l'elaboració de treballs i materials.

Com que teníem la possibilitat a la pràctica d'observar com aprenien els infants ens vam adonar que era molt important la prevenció per tal de fer bé l'aprenentatge. No cal que exercitar la **Llengua oral** era fonamental.

Veiem que si un nen o nena confonia dos sons (el so /r/ i el /d/ o la /m/ i la /b/, etc) després evidentment ho escrivia malament. Per això era tan important les aportacions de la Fonologia perquè ens explicava quins sons i quins fonemes componen cada llengua i que fem per pronunciar-los: com posem la llengua, com la fem vibrar, etc.

En aquells moments també estàvem molt preocupats per l'ensenyament de la llengua catalana. Hi havia la possibilitat d'introduir-la des de ben petits (cosa que fins feia poc estava prohibit)

També es va fer un treball exhaustiu sobre la freqüència dels sons en el vocabulari bàsic. A part dels membres del grup que treballàvem a les escoles, n'hi havia que, a

jornada completa a Rosa Sensat, es dedicaven a investigar. D'aquí va sorgir el Vocabulari Bàsic i els Quadres de Fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

Així es va anar elaborant una introducció progressiva dels sons: dels més fàcils: un so una grafia (com la / i / i la / n/) als més complexos.

Amb la Roser Ros, vam fer una col·lecció de llibres per llegir, seguint aquell ordre. El Nin i el Non.

Escola Artur Martorell. 1A Escola de Mestres a Vic

Al cap de dos anys vaig formar part d'un equip que vam fundar una escola a Badalona on jo hi vaig ser l'encarregada d'aportar el mètode Montessori i on avui dia encara és la base dels aprenentatges a l'Educació Infantil

Cap als anys 80, a través de Rosa Sensat em van proposar donar classes a l'Escola de mestres de Vic. No hi ha millor aprenentatge que haver d'ensenyar. L'assignatura es deia «Didàctica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura». Jo donava la teoria als alumnes, els proposava una pràctica que realitzaven a les escoles i coordinava un grup d'estudi amb les mestres tutores. Va ser molt interessant i també d'allà van sortir materials com ara el «Ressò» Unes làmines il·lustrades per la Pilarín Bayés on els infants hi tenien unes escenes on hi havia moltes paraules amb un so vocàlic determinat. Ens vam quedar amb les 7 làmines dels 7 sons vocàlics tòpics. No vam continuar ja que per qüestions familiars no vaig poder continuar anant dos dies a la setmana a Vic. No fa gaire, vaig anar a una escola que encara les tenien penjades en un racó. Va ser aleshores que vaig fer oposicions i em vaig integrar a la xarxa pública.

SEDEC Programa d'Immersion

Anys després, em vaig comprometre amb el programa d'Immersion, vaig anar amb comissió de Servei d'Ensenyament del Català al Departament d'Ensenyament. Allà ens van formar a partir d'experiències al Quebec i a Estats Units on des de feia anys

portaven a terme programes d'Immersió. També allà vaig formar part de l'equip que ens dedicàvem a assessorar sobre la lectoesscriptura.

El grup de formadors vam analitzar a fons com s'havia d'ensenyar la llengua escrita a infants que encara no dominaven del tot l'oral.

Tenim la sort que el sistema fonètic és comú. A cada fonema li correspon una grafia. Per tant, es pot anar aprenent el mecanisme i aplicar-lo a cada lletra.

També van ser uns anys apassionants. La nostra feina consistia en anar a les escoles que s'integraven al PIL, assessorar les mestres, i anar preparant materials per tal que aquestes es veiessin segures.

Evidentment, **no aplicàvem el Montessori al peu de lletra**. Depenia de cada mestra i el seu sistema d'ensenyar. Però sí que ens servia per fer adonar de la necessitat de transmetre la fonètica correcta per tal de preveure futurs errors ortogràfics i semàntics.

Al final de la meva època al Sedec es va estendre el constructivisme on es va imposar l'ensenyament de la llengua escrita des dels 3 anys. Amb l'excusa de l'interès per desxifrar el que veuen escrit, cosa que hauríem de veure si és un interès dels petits o dels grans, pares i mestres, es va introduir la lletra de pal, la manuscrita és molt difícil per a nens tan petits. El nom, les llistes de paraules. Moltes de les escoles on anàvem a fer assessorament es van enlluernar. La nostra feina va consistir en ajudar a ressituar la importància de **l'oral abans de l'escrit**. Evidentment que es pot fer tot a l'hora, però les hores lectives són limitades i els infants més petits aprenen jugant, comunicant-se i interactuant entre ells i amb els adults. Darrerament he anat a visitar escoles a Dinamarca, Itàlia, Escòcia, i no diguem Finlàndia, on no inicien l'aprenentatge de la llengua escrita fins als 6 o 7 anys i els nivells als 8 són iguals o fins i tot millors.

Ensenyament del català a nouvinguts

Per raons que ara no venen al cas, la meva vida professional va fer un tomb. Vaig fer oposicions a Secundària i em vaig trobar amb un altre fenomen social: la incorporació

d'adolescents d'altres cultures. Em vaig trobar davant de nois i noies marroquins, xinesos, russos que havien d'aprendre la nostra llengua i el nostre codi escrit. L'àrab, el xinès el ciríl·lic tenen composicions i comportaments totalment diferents.

Evidentment no podia aplicar tècniques tal com les aplicava amb infants petits, però sí que l'experiència i el coneixement del mètode analític em van ajudar molt per ajudar a aquells nois i noies. Amb uns companys vam elaborar un llibre que es va dir «Hola» Seguíem els passos de lletra per lletra, introduïdes per ordre de dificultat però sempre reforçant les estructures comunicatives.

Final de trajecte Uvic

Els darrers anys de la meua vida professional he tornat a fer aquella assignatura que havia fet a la Uvic. En Josep Tió i l'Assumpta Fargas, em van proposar tornar-hi. Ho vaig fer amb molta il·lusió. Ara ja no, als 70 anys m'he jubilat (ja sabeu que jubileu amb llatí vol dir alegria) i em dedico a aprendre d'altres coses, assignatures pendents en tota una vida professional.

No sé si ha quedat clars els fonaments del mètode Montessori. Segurament, i torno al començament, que si hagues tingut una amiga que, en lloc de conèixer la M. Antònia Canals hagués conegut a Mn Bosch el fundador de l'escola Decroly a Barcelona, la meua ponència d'avui hagués estat explicar-vos els fonaments d'un mètode, igualment rigorós, científic però la vida d'una persona és així. De vegades tota una trajectòria és el fruit d'una casualitat i el que m'agradaria que us hagués quedat clar és que en la nostra professió, la meua de tants anys i la futura vostra hem de posar per davant l'infant, els seus interessos però sobretot l'observació dels seus camins, processos d'aprenentatge i la il·lusió de fer una feina engrescadora. Com diu en Carles Capdevila, les persones que ens dediquem a persones fem una feina privilegiada.

7.2 Taller de Lectura de 4 i 5 anys a l'escola Camins de Banyoles. Curs 2014-2015

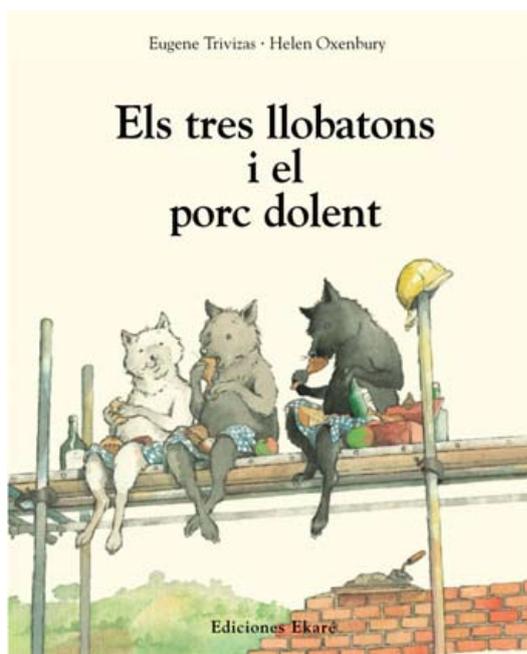
Cada setmana realitzo una sessió de lectura a una classe que agrupa alumnes de 4 i 5 anys. Són entre 18 i 22 nens, segons l'aula.

Preparo la sessió que comparteixo amb les mestres (Drive). La mestra participa segons el moment, aportant elements a la reflexió, dinamitzat el grup, si cal, observant l'alumnat o anotant converses i apunts pel seguiment de la sessió.

Normalment repeteixo la sessió a 4 classes. Al final valorem l'activitat i en proposem una altra, canviant de gènere i d'objectiu i la proposta, tot i que sempre gira al voltant de la comprensió lectora a partir de la lectura dialògica i reflexiva.

TÍTOL DE L'ACTIVITAT:

Àlbum il·lustrat. Descobrir la intertextualitat. Contes per parlar i aprofundir.



En aquesta hora del conte us explicarem contes que versionen i capgiren la clàssica història que tots coneixem d'*Els tres porquets*.

Recordem el conte. Tots l'expliquem igual. Finals diferents.

Llegim el conte: ***Els tres llobatons i el porc dolent***.

Podem buscar altres contes que també donen un altre punt de vista de la història, com ***La veritable història dels tres porquets explicada pel Sr. Llop o El llop ha tornat***.

Argument:

Uns llobatons es fan una casa per viure mentre un porc gelós i dolent els fa la vida impossible i destrueix tots els seus habitatges, per forts que semblin.

Els llobatons, que sempre van tots tres, juguem i fan una casa que pot semblar feble però pot ser més acollidora.

NIVELL: P5/1r

TIPUS DE TEXT. Narració: Lectura imatge. Intertextualitat.

ESTRATÈGIA:

Formular hipòtesis.

Fer inferències.

Relacionar els elements del conte amb la versió del conte popular.

Reconèixer altres contes i altres lectures compartides.

Detectar elements diferents que incorpora el conte més enllà del canvi de personatges.

OBJECTIUS:

Fer prediccions a partir de la imatge i dels coneixements previs del conte popular.

Trobar elements del conte conegut que donen pistes per anticipar.

Relacionar moments del conte amb altres contes i amb la seva experiència.

Analitzar el final: més enllà del conte, el tipus de material, què ens vol dir.

Comparar amb altres versions del conte.

CONSIGNA:

Avui us presento un àlbum il·lustrat que m'agrada molt i que m'agrada llegir i mirar amb amics i amigues.

Primer llegiré el títol perquè em dieu en què us fa pensar.

Quan veiem que està relacionat amb el conte dels tres porquets, en parlem)

Després llegiré el text i, entre tots, observarem les il·lustracions, recordareu contes semblants per entendre què passa.

Es tracta de descobrir detalls que potser no estan escrits però vosaltres podreu descobrir si penseu i ho relacioneu amb el que sabeu de contes d'animals.

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

ABANS:

- > Descobrir el títol.
- > Parlar del conte dels tres porquets.
- > Mostrar la portada i intentar descobrir alguna informació.
- > Per què llegim aquests contes?

DURANT:

- > Primera pàgina: predicció de què faran.
- > Com serà un porc dolent i uns llobatons bons: què faran.
- > A la primera imatge de la construcció de la casa de rajols: comparació i noves prediccions.
- > Què fan els llobatons a casa? Adonar-se que viuen tots tres i de l'activitat lúdica. Parlar-ne.
- > Fer hipòtesis sobre el material per tirar a terra els edificis.
- > Després de l'explosió: Quin tipus lloc per viure poden construir?
- > (Si volem i anem bé de temps, els alumnes poden dibuixar aquesta casa i en parlem o bé deixem un moment perquè cada un hi pensi i fem una posada en comú.)

DESPRÉS:

- > Ens ha anat bé pensar en el conte dels porquets per seguir el fil de la història? Per què?
- > Per què vol destruir les cases dels llobatons, aquest porc?
- > Per què el porc no pot tirar a terra les cases bufant?
- > Per què no pot tirar a terra la casa de plantes i flors?
- > Com us agradaria on hagués acabat aquesta història?
- > Hi ha molts contes que els llops són dolents. Sabeu per què?
- > Contes que també expliquen contes semblants però de diferent manera. Per què passa? En sabeu?
- > Podem proposar altres contes, si tenim temps i algú vol que el llegim o fem o els deixem a la classe.
- > Podem fer un recull de versions del conte dels tres porquets i d'altres contes que han canviat alguna cosa.
- > Podem inventar contes canviant alguna cosa dels que ja sabem.

MATERIAL:

- > Conte
- > Pissarra per escriure: sons, idees...
- > Altres contes
- > Material individual per dibuixar, si és el cas.
- > Contes semblants i contes dels tres porquets

AVALUACIÓ:

- > Empren el conte conegut per fer prediccions.
- > Fer prediccions coherents amb la imatge i el que ha passat.
- > Relacionen el conte amb altres contes i personatges.
- > Saben trobar elements diferents i aspectes clau de la relació dels tres llobatons.
- > Argumenten el procés de transformació del porc.
- > Saben explicar el canvi de personatges llop/porquet.
- > Conversa ordenada seguint pautes establertes.

Notes preses per la mestra i comentades en acabar el taller:

En parlar del canvi de personatges llop / porc, parlen de llops.

- AAA: *Aquests contes són curts.*
- BBB: *No li agraden aquests contes; primer diu que són molt curts [?], i després afegeix que els llops li fan por.*
- CCC: *Aquí el dolent no és el llop.*
- BBB: *És igual, no li agraden el llops.*
- CCC: *Diu que són de mentida, que el llop no existeix.*
- BBB: *Ja ho sap, diu que tampoc no existeixen els gossos de La Patrulla Canina però que li agraden més perquè no fan por i fan coses que ell sap i fan riure [...].*
- *[Continua la conversa].*
- DDD: *Afirma que els contes, i també els dibuixos de la tele, són mentida però alguns són divertits.*
- BBB: *Diu que ja sap que els contes són de mentida, que els nens dels contes també, però que els llops i els monstres li fan por.*
- DDD: *Però aquests llops són normals, són bons i juguen.*
- BBB: *Aquest sí, perquè són petits, però no m'agraden els contes de llops.*
- EEE: *Diu que li fan por les serps.*

7.3 Valoracions fetes per estudiants en acabar el bloc de Didàctica de la Lectura

Aquest qüestionari l'he emprat per exemplificar i argumentar processos que afavoreixen el canvi de model didàctic a la formació.

Es va passar a 40 estudiants del curs 2016-17, que no són participants a l'estudi i per això em semblen significatives com a complement de la fonamentació teòrica.

Didàctica de la llengua i la literatura

Volem aprofundir en el processos d'interiorització de models didàctics en els estudis de mestres d'Educació Infantil. Per això necessitem la teva col·laboració: uns moments per pensar en el procés que has fet durant aquest curs.

1. COM ENTENIA EL PROCÉS D'APRENTATGE DE LA LECTURA A EI ABANS D'INICIAR EL MÒDUL?	
2. COM L'ENTENC ARA? Quin és el meu model en aquest moment?	
3. Una activitat que crec important per afavorir el procés d'apropiació i desenvolupament de la lectura a EI.	
4. QUINS PROCESSOS, ACTIVITATS, SITUACIONS M'HAN AJUDAT A INCORPORAR EL MEU MODEL?	
5. COMENTARI	

Buidatge de valoracions de participants. Punts 1, 2 i 4

1.- COM ENTENIA EL PROCÉS D'APRENTATGE DE LA LECTURA A EI ABANS D'INICIAR EL MÒDUL
2.-COM L'ENTENC ARA? Quin és el meu model en aquest moment?

E.18

L'entenia com un procés mecànic i memorístic, tal com jo l'havia viscut. En aquest moment l'entenc com un procés natural que té l'infant que parteix de la seva motivació i de l'interès. Penso que és important propiciar la lectura de manera quotidiana i comunicativa.

E.19

Entenia que la lectura entrava per la pràctica i la repetició amb l'abecedari i els llibres típics de síl·labes i paraules. Ara entenc que primer cal conscienciar els alumnes de la importància de la lectura i agafar el gust per llegir. I ensenyar a partir de diferents pràctiques interessants per als infants.

E.

L'entenia com un mètode sintètic, primer havíem d'ensenyar el sons i després les lletres per anar llegint a poc a poc. Actualment em decanto per un mètode més analític, presentant als infants unitats unitat complexes relacionades amb el dia a dia dels infants i a continuació analitzant a poc a poc.

E.

L'entenia com un procés monòton i repetitiu. Ara com un procés que inclou materials i activitats dinàmiques que apropen el infants a la lectura.

E.

Creia que tots els nens aprenien de la mateixa manera. El nen ha de ser el protagonista del seu aprenentatge i hem de respectar el seu temps i no imposar textos.

E.

Sabia que era un procés complex però no era conscient de tots els aspectes que s'han de tenir en compte. Tinc la mentalitat oberta pel que fa a les metodologies, hem d'estar oberts als canvis i nous reptes.

E.

Molt estructurat, que tots els nens han de saber les lletres. És un procés molt i molt complex i el més important és saber què necessitat l'infant.

E.

Donava molta importància a la relació so-grafia i als requisits. Considero que és un procés global i lligat al context. Ha de ser útil i significatiu, que s'adonin que viuen en un món amb coses per llegir.

E. Abans no era conscient dels diferents punts de vista dels mètodes segons cada autor. Veia el procés més senzill del que realment és.

E.

No sabia ni tenia present les diferents etapes per les quals passen els infants en el procés d'aprenentatge, per això es important respectar el ritme de cada nen/a.

E.

Desconeixia la quantitat d'experts del tema i les diferents metodologies, ara he entès els diferents mètodes però no sé quin model escollir.

E.

Entenc que llegir és un procés personal.

E.L'entenia que partia de l'abecedari i dels noms dels nens. És més complex.: és un procés en el qual l'infant s'ha d'adonar que hi ha un codi escrit i que aquest serveix per comunicar-nos, organitzar-nos...

3- QUINS PROCESSOS, ACTIVITATS, SITUACIONS M'HAN AJUDAT A INCORPORAR EL MEU MODEL?

E.1

Per mi el paper de l'educador és important; com s'ha fet a classe, que la professora ens tenia en compte a l'hora de fer propostes i activitats. Partíem del que pensàvem i dels interrogants del grup, que posàvem en comú per fer l'esquema de la sessió o del tema.

E.2

El fet d'anar pel carrer a buscar cartells i propostes de lectura m'ha ajudat a mirar l'activitat com a alumna i com a mestra.

E.3

El procés de reflexió m'ha influït a l'hora de consolidar el meu model perquè m'ha permès veure els mètodes de lectura amb què simpatitzo i ser-ne conscient amb arguments.

E.4

L'activitat que es va plantejar de veure com vaig aprendre a llegir jo i com m'agradaria que ho haguessin fet em va ajudar a situar-me en el context d'ensenyar a aprendre.

E.5

La lectura d'articles sobre metodologies, conèixer els punts de vista dels autors i contrastar-los, i veure les activitats més significatives de cada un, m'ha fet tenir una idea de com enfocar la lectura a l'Educació Infantil.

E.6

Les xerrades amb persones expertes en mètodes diferents m'ha estat molt útil per entendre el perquè de les diferents activitats de lectura.

E.7

M'ha anat bé llegir els articles i posar-los en comú, i acabar amb una explicació per resoldre dubtes i arribar a acords compartits sobre com tractar la lectura des d'una perspectiva alfabetitzadora.

E.8

L'observació de diferents models de casos pràctics quan hem exposat a classe les activitats que vam fer a l'escola m'ha ajudat a entendre el procés de lectura compartida i estructurada a l'Educació Infantil.

E.9

Una activitat que he viscut a l'aula i que m'ha ajudat a entendre la didàctica de la lectura a l'Educació Infantil ha estat el conte que se'ns ha explicat cada dia.

E.10

Les visites a escoles per dur a terme les activitats i conèixer abans l'entorn i la manera de treballar m'ha ajudat a entendre la importància del moment en què es troben els infants en lectura.

E.11

Veure materials i exemples pràctics de diferents escoles de com presenten activitats de lectura a partir del menú, per exemple, i com unes poden ser més significatives que altres en funció del paper de la mestra i de l'activitat que es demana a l'alumnat, m'ha ajudat a entendre el meu paper com a mediadora.

E.12

Els contes llegits a classe com una activitat de lectura dialògica i l'anàlisi de contes i àlbums il·lustrats m'ha ajudat a incorporar aquest model de lectura a l'aula.

E.13

Veure el vídeo de les pràctiques de lectura compartida d'un conte i d'un poema a l'aula m'ha fet veure com es pot gestionar el procés de comprensió a l'aula i quins errors he fet i què puc millorar.

E.14

Preparar en grup i realitzar la lectura dialògica a una classe d'Educació Infantil m'ha ajudat a veure que es pot estirar en funció del grup d'alumnes i plantejar una lectura comprensiva a aquestes edats.

E.15

Escollar persones expertes en metodologies diferents i fer activitats de lectura dialògica a l'escola m'ha ajudat a entendre la importància d'activitats de comprensió lectora a l'Educació Infantil.

E.16

L'observació directa d'activitats de lectura a l'aula i l'anàlisi de materials són els processos que m'han ajudat a entendre què és llegir a l'Educació Infantil.

E.17

El procés de reflexió de la meua experiència, d'activitats d'aula, la preparació de la lectura dialògica i comparar diferents mètodes m'ha influït i m'ha portat a incorporar aspectes nous a la metodologia de la lectura a l'Educació Infantil.

E.

M'ha ajudat a consolidar el meu model didàctic l'explicació i comparació dels mètodes de treball i els exemples a les diferents classes i a les xerrades d'experiències.

E.

Les pràctiques que hem fet a les escoles.

E.

Bàsicament l'observació a l'escola, el contacte amb els nens i les explicacions del mòdul.

E.

Veure els diferents models. Saber com vaig aprendre jo i pensar com m'agradaria que ho haguessin fet tenint en compte què necessitava jo. I els cotnes explicats a classe.

E.

Llegir articles, posar-los en comú, llegir contes i comentar-los i fer pràctiques.

E.

Activitats pràctiques que hem fet a l'aula i les explicacions amb els esquemes compartits. A més la visió dels diferents mètodes m'ha fet incorporar i saber quina és la manera amb què més m'identifico.

E.

Graelles de semblances i diferències entre mètodes. Casos pràctics i situar els infants a les fases.

7.4 Models d'activitats de valoració proposades a diferents mòduls o blocs de continguts

Aquests models fan referència al mòdul EXPERIMENTACIÓ, MANIPULACIÓ I JOC. BLOC: JOC I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC (4t MEI), que també tracta el contingut didàctic de la llengua a EI amb una perspectiva comunicativa, transversal, alfabetitzadora i des de l'activitat de l'infant i el desenvolupament integral de totes les capacitats.

Model 1

Tasca d'anàlisi del tema JOC I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC

- a) Contrast de propostes didàctiques
 - a. Observa el joc/activitat que vas proposar en començar el tema del joc i el desenvolupament lingüístic.
 - b. Anota aspectes que reafirmes i aspectes que canviaries.
 - c. Argumenta el canvi.

- b) Processos metodològics seguits
 - a. De quins aspectes de metodologia d'Educació Infantil consideres que t'has impregnat i apropiat?
 - b. Quines situacions o activitats t'han ajudat a consolidar o replantejar models?

- c) Joc i llengua
 - a. En quin sentit has ampliat el bagatge d'estratègies per intervenir en l'adquisició de la llengua a EI?
 - b. Quin aspecte t'ha quedat més reafirmat?
 - c. Cita un aspecte que creus que hauràs d'aprofundir, revisar o reformular.

- d) La participació i aportacions
COMENTA
 - a.
 - b. La meva implicació en els treballs en grup...

- c. Com has viscut les situacions de grup i petit grup a l'aula.
- d. La teva intervenció als fòrums reflexius compartits al Moodle.
- e. ...

e) Comenta el que creguis oportú

VALORA EL PROCÉS PERSONAL QUE HAS FET. T'atreveixes a posar-te una nota argumentada?

Model 2

Valoració reflexiva.

ATENCIÓ EN EL CONTRAST DE MOMENTS DEL PROCÉS FORMATIU DES DELS CANVIS CONCEPTUALS

TEMES	ABANS	ARA
Jugar amb la llengua. Jocs lingüístics orals i escrits.		
Aprendre llengua jugant. La llengua escrita des de la comunicació i el joc espontani, lliure o preparat.		
La formació des de la lectura personal i compartida.		
<p>QUINS PROCESOS, SIUACIONS, MOMENTS T'HAN AJUDAT A FER EL CANVI O A INCORPORAR ALGUN ASPECTE DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA A EDUCACIÓ INFANTIL?</p>		

Gràcies per la participació oberta i sincera. Ha estat un plaer compartir formació i consideracions respecte al procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua a EI. Amb les aportacions de tothom hem fet un pas més.
Margarida Falgàs

Model 3

MÒDUL: EXPERIMENTACIÓ, MANIPULACIÓ I JOC. BLOC: JOC I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC (4+ MEI)

Valoració reflexiva

ATENCIÓ EN EL CONTRAST DE MOMENTS DEL PROCÉS FORMATIU DES DELS CANVIS CONCEPTUALS I DIDÀCTICS

Detecta els coneixements didàctics adquirits en el bloc de joc i llengua i intenta comparar com l'entenies abans de començar el mòdul i com el defineixes ara.

CONEIXEMENTS DIDÀCTICS	ABANS	ARA
QUINS PROCESOS, SIUACIONS, MOMENTS T'HAN AJUDAT A FER EL CANVI O REAFIRMACIÓ?		
Què creus que t'ha costat més interioritzar o encara et costa? Pots argumentar-ho.		
-		
-		
-		
Quin referent teòric, autor, experiència o comentari t'ha somogut, impregnat, fet reflexionar de manera més específica?		
Pots formular-te algun dubte i interrogar per seguir avançant en el tema.		
APORTACIONS OBERTES		

Gràcies per la participació oberta i sincera. Ha estat un plaer compartir formació i consideracions respecte al procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua a EI. Amb les aportacions de tothom hem fet un pas més.
Margarida Falgàs

Model 4

MÒDUL: EXPERIMENTACIÓ, MANIPULACIÓ I JOC. BLOC: JOC I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC (4t MEI)

DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC A EI

Portafolis: narració personal. Reflexió del treball realitzat

Entenem l'escriptura com una eina per comunicar el coneixement elaborat i reconstruït en les tasques desenvolupades. Escriure no només plasma, també ajuda a transformar i interioritzar el coneixement. El portafolis que plantejarem és un relat del procés seguit en el desenvolupament del mòdul EMJ-2 en didàctica de la llengua a EI.

El plantejarem com un recull documentat i elaborat per un estudiant que mostra l'aprofitament, reflexió i reconstrucció dels coneixements elaborats.

És un text narratiu-reflexiu que aporta una valoració personal, autoavaluació, justificant les evidències de les tasques realitzades i la reflexió sobre el producte, el procés realitzar i els aprenentatges aprofitats.

Format: entre 5 i 10 pàgines.

EVIDÈNCIES OBLIGATÒRIES

PRÈVIA: les expectatives. Es poden recollir.

1- RECOMANACIÓ DE LECTURES

- a. Llibre llegit. Citació. Una frase descriptiva per recordar l'experiència de lectura.
- b. Llibres compartits. Citació. Una paraula de cada un. Llibre seleccionat pel grup: argumenta per què s'ha triat i si era la teva prioritització.
- c. Llibre o llibres que m'agradaria llegir dels exposats a classe. Citació i qui l'ha presentat.
- d. Autoavaluació dels aprenentatges desenvolupats. Interès per la formació com a professional de l'Educació Infantil. Marcar un objectiu personal.

2- RECURS D'ACTIVITATS PER JUGAR AMB LA LLENGUA

- a. Tasques realitzades i una paraula clau per definir-les.

- b. Escollir una imatge (fotografia, dibuix, poema visual, etc., d'un objecte, moment, paisatge...) i com a metàfora descriu què t'ha aportat aquesta activitat, com t'has apropiat dels objectius i com ho relaciones amb la intervenció d'aula, què t'ha aportat per enriquir el teu bagatge docent.

3- PROJECTE DE CREACIÓ D'UN ESPAI PER APRENDRE LLENGUA JUGANT

- a. Títol del projecte.
- b. Objectius.
- c. Autoria. Nom i cognom dels membres del grup i una qualitat del seu treball.
- d. Aportacions positives del projectes per innovar en el plantejament de la intervenció lingüística a l'Educació Infantil. Aspecte que pot millorar o enriquir.
- e. A escala personal: què has interioritzat? Què t'ha agradat recollir o adquirir o consolidar? Cap on va teu aprenentatge? Què pots enriquir?
- f. Valoració personal de l'activitat (una frase).

EVIDÈNCIA OPTATIVA

4- MOXAINES, JOCS DE FALDA I JOCS CANTATS... PER APRENDRE LLENGUA

EVIDÈNCIES VOLUNTÀRIES

5- ALTRES

- a. Tasques, activitats o situacions viscudes durant el curs que t'han ajudat a conceptualitzar, integrar i desenvolupar els objectius proposats al voltant de l'experimentació, la manipulació i el joc per afavorir el desenvolupament de la capacitat comunicativa i lingüística de l'infant.

AUTOAVALUACIÓ

Text final. Conclusió del procés seguit i mirada retrospectiva, introspectiva i amb perspectiva formativa. (Quins coneixements tenia en començar, què he interioritzat, après, refet, canviat... o com a futura mestra, què necessito aprofundir, cap on vull enfocar la meva formació.)

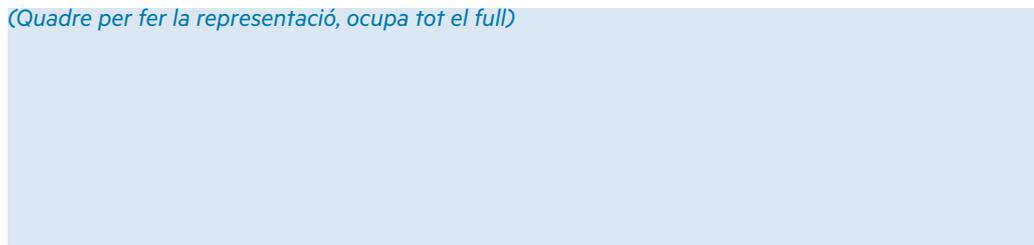
7.5 Dossier o portafolis reflexiu. Model del curs 2010-2011

El dossier de treball és individual i recull les tasques que es van fent en les sessions de mig grup (40 estudiants aproximadament). Es presenten com a full de treball o sessió pràctica que pot durar entre una hora i mitja i tres hores presencials més el treball autònom que exigeix la tasca, abans o després de l'activitat d'aula.

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem una primera reflexió sobre els moments lectors personals.

(Quadre per fer la representació, ocupa tot el full)



Reflexió personal

Fes un esquema, un gràfic o una descripció del teu procés lector. Des de l'aprenentatge fins avui.

Com observadora o observador:

Escolta les explicacions de la teva companya o company de manera activa.

Prova de trobar aspectes bàsics, punts essencials, el procés que ha seguit, la intervenció dels altres, variables que intervenen, situacions, etc.

Comenta-li. (El que apareix en la seva explicació, el que dona valor, com creus que entén la lectura, etc.)

Anota:

Com a observadora	Com a observada

Tasca conjunta. Posada en comú: aspecte clau del procés lector.

Interrogants que se'ns plantegen.

Escriu una activitat de lectura a Educació Infantil.

(Aquest apartat és el que ha estat analitzat com a recull de les preconcepcions i creences de les estudiants)

Full de treball 2. Activitats que fomenten el desenvolupament de la lectura

Tasca per parelles

- Penseu una activitat d'aula per desenvolupar la lectura. Descriviu-la (sessió anterior).
- Intenteu trobar com a mínim 3 aspectes que justifiquin que és útil i efectiva.

Tasca en grups de quatre

- Expliqueu-vos l'activitat i els aspectes positius. Anota aspectes que creguis essencials.

ACTIVITATS DE LECTURA

A partir de les reflexions sobre les activitats, intenteu trobar aspectes essencials de les activitats de lectura a EI.

Quines característiques han de tenir les propostes de lectura a l'aula?

PROPOSTA D'ACCIÓ JUSTIFICADA

Com podríeu millorar o optimitzar les activitats d'aula que heu analitzat?

TASCA INDIVIDUAL. Treball dirigit

a) Revisió del material bibliogràfic. Recollir i actualitzar els articles relacionats amb la lectura. Recollir material que pugi ajudar a la reconstrucció del tractament de la lectura a EI (apunts, conferències, articles, exemples d'activitats, etc.). Referenciar i justificar.

(tasca pel proper dia)

b) Reflexió individual. (Després de la introspecció i la posada en comú de les primeres sessions.)

- Consideracions personals sobre el plantejament del procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura a EI.
- Bibliografia de referència:
 - o Soler, I (2003). "Què és llegir?" Dins Teberosky i Soler. Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura. Barcelona: UOC.

Full de treball 3. **Recull d'articles que trobeu d'interès per a la vostra formació en lectura a EI**

Tasca en grup de 4 persones que heu estat de pràctiques en el mateix curs d'Educació Infantil.

Presenteu breument i justifiqueu la selecció d'articles aportats.

Ordeneu-los en funció de la importància respecte al que us aporten sobre el desenvolupament de la lectura i justifiqueu-ho.

Individualment adjunta els articles en el teu dossier de didàctica de la lectura. Recull les aportacions (l'article referenciat i què aporta) que fan la resta de membres del grup.

Selecciona els articles que creus que hauràs de llegir.

Referència	Aportació

Full de treball 4: **Aprenentatge de la lectura**

Tasca individual

Què entens per llegir? Com aprenem a llegir?

Tasca compartida

Posem en comú les reflexions individuals.

- LLEGIM! Com ho fem? Quin procés seguim?
- ASPECTES QUE CONDICIONEN LA LECTURA. Aprenem a llegir o ens ensenyen a llegir.

POSADA EN COMÚ. RECOLLIM I COMPLETEM.

Full de treball 5. Lectura guiada

Tasca individual

Lectura de l'article:

Bladé, M., Farran, M., Monsalve, A. i Vilana, C. (2001). "Què hi diu aquí? Procés evolutiu de la lectura." *Perspectiva Escolar*, 257, 59-66.

ABANS DE LLEGIR

- Què et suggereix el títol?
- Què creus que explica?. Fes una llista o un mapa d'idees de conceptes que relaciones amb el tema.
- Què t'agradarà trobar en aquest text?
-

DURANT LA LECTURA

- Llegeix el text. Intenta trobar resposta als temes o aspectes relacionats amb l'esquema fet. Anota paraules clau, frases, punts, etc.
- Si vols anota les idees que vols considerar i les que vols ampliar. Relaciona la nova informació amb l'esquema inicial. Què has ampliat? Què t'ha aportat? Què veus diferent?

DESPRÉS DE LA LECTURA

- Resum – Síntesi en forma de quadre.
- >

POSADA EN COMÚ- REFLEXIÓ

- Posada en comú en grup.
- Hi ha idees i exemples concrets que has viscut com a mestra-practicant a l'escola?
- Observació d'infants que llegeixen a partir d'imatges.
- Quines preguntes se't plantegen?
- Què has descobert del procés d'adquisició de la lectura en relació amb les idees inicials? Què suposa per la metodologia d'aula?

Full de treball 6. **Comprensió lectora**

Tasca individual. Escriu què entens per comprensió lectora.

ACTIVITAT

- a. Escolta activa. Conte: *En Ramon aprèn a llegir*. Anota i comparteix.
- b. Llegim textos diferents en llengües diferents. Què ens diuen? Quines estratègies fem?
- c. Escolta un conte preparat per desenvolupar la comprensió lectora. Anota aspectes que poden facilitar el procés lector. (Conte: *Artur i Clementina*)
- d. Reflexió conjunta sobre el procés lector.

En grups de 3 persones. Llegiu, cada un, un article del dossier i us expliqueu el contingut:

- Sole, I: “La lectura inicial”
- Sole, I: “La comprensió lectora”
- Miralles, M. i altres: “La lectura como interpretación de textos”

Feu un resum – síntesi dels aspectes bàsics que us aporten aquests textos per a la comprensió lectora a El.

REFLEXIÓ INDIVIDUAL

Intervenció educativa per afavorir el desenvolupament integral de la lectura.

Com es poden desenvolupar i fomentar estratègies i habilitat de comprensió lectora?

Quines característiques han de tenir les propostes de lectura a l'aula perquè fomentin la comprensió lectora?

Uns moments o situacions afavoreixen la comprensió lectora?

Full de treball 7. **Compartir informació. Lectura d'experts. Articles del dossier**

Llegiràs un article d'experiències d'aula, que el proper dia compartiràs amb altres persones que també l'hauran llegit i l'exposaràs als que no l'han llegit.

ARTICLE:

Què et suggereix el títol?

Què voldries trobar en aquest articles?

Llegeix el text i anota els aspectes que creus rellevants.

PER COMPARTIR

Idees que aporta el text	Relació amb propostes pràctiques
Aspectes per plantejar. Dubtes. Afirmacions. Valoració i noves propostes.	

POSADA EN COMÚ DELS ARTICLES

Escolta el resum que fa cada un. Anota alguna qüestió o idea rellevant del que expliquen de cada un dels textos. Et pot servir per a la teva formació.

ARTICLES –IDEA RELLEVANT O APLICACIÓ PRÀCTICA QUE ET SUGGERIX
Soler, M.: "Lectura dialògica a la primera infància"
Fons, M.: "Textos expositius"
Falgàs, M i Marzo, R.: "Llegim un cartell"
Molist P.: "Recepta-li un conte"
Pinazo, J. C.: "Escriure i llegir a l'Educació Infantil. Una manera de compartir-ho amb les famílies"
Equip El Puig Esparraguera: "Un llibre cada nit"
Garcia, N.: "Els bits d'intel·ligència com a mètode d'aprenentatge"
Nin, M.: "El context lletrat a l'escola bressol"

Recull de comentaris de la posada en comú.

Aspectes clau del plantejament de l'activitat de lectura a El i la intervenció com a mestra.

Full de treball 8

En grup:

-Reviseu les activitats de comprensió lectora que hi ha al dossier. Quins elements us aporten respecte el treball de la comprensió a les aules d'EI? Anoteu-los.

-Planifiqueu una activitat d'aula d'Infantil per desenvolupar la comprensió lectora (text expositiu instructiu, poema, notícia, conte, etc., que sigui nou pels infants de l'aula de pràctiques).

Podeu veure el model de la fitxa del dossier per preparar el text i programar els moments:

Abans (de començar a llegir)

Durant la lectura

Després. Activitats, qüestions que afavoreixen la comprensió

Tasca voluntària: si encara podeu anar a l'escola, podeu realitzar l'activitat amb el grup-classe i comprovar com ha anat. Podeu recollir la valoració en el dossier.

PROCÉS DE REFLEXIÓ INDIVIDUAL: la lectura a EI. Intervenció docent

Referent teòric

-Lectura de l'article Bofarull, Constructivisme i pràctiques educatives. Una realitat a l'aula: resum i idees clau". -Materials complementaris: articles compartits significatius i rellevants per tu
- Sessions d'aula, experiències d'escola, lectures personals... Repassa el dossier i les activitats més significatives.

Recorda que és important fer una lectura contextualitzada per interioritzar el contingut i incorporar nous coneixements. Lectura activa: què n'esperes; idees bàsiques; relació amb la pràctica; què t'aporta per la teva formació com a mestra d'EI.

Referències. Cita textos, articles, xerrades amb mestres i altres experts que t'han ajudat a construir el teu referent respecte al procés d'adquisició i intervenció de la lectura a EI.

Reflexió personal:

Construcció personal sobre la intervenció docent en l'adquisició de la lectura a Educació Infantil. Es pot plantejar en forma d'ideari, decàleg justificat o com un article. (Com imagines la teva intervenció en l'adquisició de la lectura, la teva perspectiva com a mestra, canvis o modificacions de creences, noves inquietuds, etc.) D'un o dos fulls.

Punts a tenir en compte:

- Situacions de lectura
- La lectura i l'infant
- Intervenció docent
- Materials i enfocament didàctic
- Interacció i interaccions
- Altres aspectes

(Aquest text és el que ha estat analitzat i comparat amb el de creences de l'inici del portafolis)

7.6 Fitxes amb les pautes pels grups de discussió (Objectiu 2)

GRUP _____ INICIALS _____

DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

Data de naixement __ / __ / _____

Any en què va finalitzar Magisteri _____

Anys en actiu ____

Des de la finalització de la carrera de Magisteri,

1. Quants anys (aprox.) creus que vas trigar a realitzar l'apropiació? _____
2. Has posat en pràctica aquest enfocament en algun moment de la teva activitat docent?

<input type="checkbox"/> Sí
<input type="checkbox"/> No
3. I quants anys vas trigar (aprox.) a posar-ho en pràctica? ____

GRUP _____ INICIALS _____

EL CANVI

	Principals motius pels quals vas desenvolupar el procés d'apropiació	Mètodes mitjançant els quals vas realitzar el procés
1		
2		
3		
4		
5		

GRUP_____

INICIALS _ _ _ _ _

ELS IDENTIFICADORS

	Situant-te en el moment en què vas aprendre a llegir, com recordes aquests indicadors/aspectes:
Codi	
Comprensió	
Persones	
Lletra	
Material	
Activitats	

GRUP_____

INICIALS _ _ _ _ _

	Situant-te en el moment actual com a mestre en actiu, com tens en compte aquests indicadors/aspectes:
Codi	
Comprensió	
Persones	
Lletra	
Material	
Activitats	

RESUM (Investigadora: dinamitzadora grup de discussió)

	INICI	FI
Codi	Lletra	Lletra
	So/Grafia	So/Grafia
	Síl·laba	Síl·laba
	Paraula	Paraula
	Frase/Text	Frase/Text
Comprensió	Sí	Sí
	No	No
Persones	Família	Família
	Escola	Escola
Lletra	Pal	Pal
	Enganxada	Enganxada
	Impremta	Impremta
Material	Inespecífic	Inespecífic
	Fitxes	Fitxes
	Contes	Contes
	Altres	Altres

ANOTACIONS

7.7 Anotacions per seguir els àudios de les sessions grupals

SESSIÓ 1. La gravació de la primera sessió grupal (grup A) consta de 4 fitxers, que s'associen al contingut de les fitxes de la manera següent:

Fitxa 1: SOCIODEMOGRÀFICS - No apliquen comentaris

Fitxa 2: EL PROCÉS

- Entrevista 001. Comencen els comentaris al minut 9:55 (fins al 15:37) amb una pregunta del moderador sobre anotacions realitzades a la primera fitxa però que en realitat fan referència al contingut de la segona.
- Entrevista 002. Comencen els comentaris al minut 2:25 (fins al final de la gravació) amb una pregunta del moderador sobre anotacions realitzades a la segona fitxa.
- Entrevista 003. Comença la gravació al minut 0 amb reflexió del moderador sobre els comentaris anteriors i enllaça amb la introducció de les fitxes 3 i 4.

Fitxa 3 + 4: INDICADORS INICIALS + FINALS

- Es gestionen de manera continuada perquè és informació vinculada i s'intenta evitar cap tipus de biaix.
- Entrevista 003. El moderador realitza la introducció de la fitxa 3 fins al minut 1:48; al minut 9:35 es lliura la fitxa 4. Inclou comentaris sobre la memòria a l'etapa infantil i la relació record-emoció.
- Entrevista 004. Comencen els comentaris al minut 6:35, després de la reflexió del moderador sobre el primer indicador que contenen les fitxes, i s'enllacen amb reflexions i comentaris finals generals.

SESSIÓ 2. La gravació de la segona sessió grupal (grup B) consta de 2 fitxers, que s'associen al contingut de les fitxes de la manera següent:

Fitxa 1: SOCIODEMOGRÀFICS - No apliquen comentaris

Fitxa 2: EL PROCÉS

- Entrevista 001. Introducció del moderador de la fitxa al minut 6:40 i incís al minut 8:35 del segon moderador per adaptar la fitxa al grup present a la sessió. Comencen els comentaris al minut 13:50 (fins al minut 33:25) amb una reflexió del moderador sobre anotacions realitzades a la fitxa, i s'enllacen amb comentaris que fan referència al contingut de la fitxa 3.

Fitxa 3 + 4: INDICADORS INICIALS + FINALS

- Es gestionen de manera continuada perquè és informació vinculada i s'intenta evitar algun tipus de biaix.
- Entrevista 001. Es realitza la introducció de la fitxa 3 per part del moderador 2 al minut 8:35; al minut 34:00 es lliura la fitxa 4.
- Entrevista 002. Comencen comentaris al minut 1:20, després de la reflexió del moderador, i s'enllacen amb reflexions i comentaris finals generals.

7.8 Indicadors en el l'aprenentatge de la lectura a El. Abans/ara. Estudiants

Indicadors en el moment d'aprendre a llegir. Introspecció. Creences i representacions inicials

ID	Codi	Comprensió	Persones
1	Lletra fonètica	No n'hi havia.	Mestres, mare mestra.
2	Vaig començar a anar a l'escola molt petita (abans dels 3 anys) i em van donar una cartilla estripada de la qual només recordo el quimono i el xilòfon.	No recordo que ens ensenyessin a reflexionar i entendre el que llegiem.	
3		Va arribar molt més tard.	Mestra de Parvulari.
4	Cartilla <i>El camarada</i> , en lletra de pal.	No era important.	Primer el meu pare em llegia contes, a P5 cartilla amb lletra lligada.
5	A casa amb la mare a prop del foc. Era molt petita. M'encantava ensenyar a les monges com llegia. De fet, com ajuntava lletres.	En principi no. Després, cap als 7 o 8 anys recordo que entendre el que llegia m'alegrava.	Mare, germana Lourdes.
6	Lletra lligada, fonètic.	No recordo haver-la treballat.	Mestra.
7	Sil·làbic, memorístic.	Sil·làbica, més tardana que el codi.	Mestra d'Infantil, pare.
8	Lletra a lletra.	No recordo haver-la treballat.	Mestra molt dolça que m'explicava contes.
9	Lletra a lletra.	No ho recordo.	Mestres, el meu pare em llegia un conte cada dia.
10	Lletra a lletra, per síl·labes, cartilles i cartes manuscrites, contes del Patufet.	No comprensió: síl·labes i paraules.	Mestra.
11	Alfabètic.		Mestra, mare, pare.
12	Alfabètic.	No.	No ho recordo.
13	Per síl·labes.	Poca.	Mestra en Educació Infantil.
14			
15	Anaven presentant les lletres.	Primer es donava importància a la descodificació.	
16	Lletra a lletra.	Preguntes de comprensió molt tancades de textos gens interessants.	Família, cuidadora, mestres.
17	Per síl·labes.	No s'hi donava gaire importància.	Mestre en Educació Infantil, família.
18	Lletra a lletra.	Molta dificultat, poc acompanyament, poc treball útil, el més important era la velocitat lectora.	Mestre.
19	Per síl·labes.	No crec que fes cap activitat per treballar la comprensió.	Mestre, tutor.
20	Lletra a lletra.	No.	Mestre, mare.
21	Lletra a lletra.	Exercicis de comprensió lectora quan era més gran.	Mestres, família.
22	Abecedari.	Paraules soltes.	Mare.

Lletra	Material
Lletra lligada.	Quadernets Rubio.
Lletra d'impremta per llegir i lletra lligada per escriure.	Cartilla <i>Palau</i> .
Lletra lligada.	Llibres.
Lletra de pal.	Cartilla escrita, contes, revistes a casa...
Cursiva (molt ben feta).	Frases que escrivia la mare o les monges, a partir dels 6 anys l'enciclopèdia.
Lletra lligada.	Llibres.
Lletra lligada.	Llibres.
Lletra lligada.	Llibre de lectura, llibretes.
Manuscrita.	Quaderns, fitxes.
Manuscrita.	Quaderns en castellà.
	Llibreta, llapis.
Lletra lligada.	Llapis.
Lletra lligada.	Cartilla <i>Palau</i> .
	Cartilla <i>Palau</i> .
Lletra de pal.	Llibres <i>Apa Apa</i> .
Lletra lligada.	Llibrets de lletra a lletra, síl·laba a síl·laba.
Lletra lligada.	Fitxes, quaderns.
Lletra lligada.	Llibrets síl·laba a síl·laba.
Lletra lligada.	Dossier on hi havia un cavall a la portada.
Lletra lligada.	Quadern del fantasma.
Lletra de pal.	Llibres de lectura.
Lletra de pal.	Quadern amb lletres apaïsat (Salvatella).

Indicadors en el text de reflexió final del portafolis del bloc de Didàctica de la Lectura. Reconstrucció.

ID	El codi	Comprensió	Persones
1	Global i respectant el ritme dels infants.	Si les activitats són significatives, hi ha més comprensió.	Mestres, famílies, voluntaris de l'escola...
2	A partir dels noms dels nens (ja descobriran les lletres).	Llegim intentant comprendre des del principi.	Tutora, tots els mestres que intervenen amb els infants, família, alumnes més grans...
3	Tot el que tenim a l'abast.	Conjunta amb la mecànica.	Adults i companys.
4	Es presenta com més quotidià millor, el nom propi, el nom d'altres nens, títols de contes, poemes...	És molt important contextualitzar la lectura. No és la lectura mecànica.	La família que llegeix, els altres nens/es, les mestres i educadores, la comunitat educativa, la societat...
5	Llegir com a descodificar i comprensió (en estreta interacció).	Partim d'una societat alfabetitzada on llegir i escriure hi són presents.	Modelatge per part de la mestra, de famílies que entren a les aules, altres companys, l'escola...
6	Conèixer lletres a partir del dia a dia. Activitats interessants que engresquin i motivin l'alumnat.	Molt important. Activitats motivadores hi ajuden. L'interès dels alumnes també.	Mestres, família, entorn proper del nen.
7	A l'escola el seu nom, el nom dels altres, totes les referències medi proper (escola, casa...)	Lligada amb el codi. Sempre amb imatges/sons.	Mestres, casa/família, mitjans de comunicació.
8	Tant poden partir de forma global com més analítica. Les dues alhora.	Intento donar-li molt valor. Fer comprensió encara que no hi hagi descodificació.	Qualsevol persona que estigui en relació amb els infants. Els mateixos infants. Infants més grans.

Lletra	Material
Es tenen en compte els diferents tipus de lletra i es respecten. A Infantil amb lletra de pal però visualitzem altres tipus de lletra en contes o cartells.	Significatius, que tinguin sentit i siguin propers.
Comencem a P3 amb lletra de pal.	Cartonets amb els noms dels nens per tot arreu, molts contes bonics, jocs amb fotografies i noms (sense abusar de la plastificació)...
Majúscula (també veuen altres tipus).	Llibres, contes, rètols, targetes, digital...
De pal per escriure, tot tipus pels contes, llibres...	Text escrit en diferents formats, contes, cançoners, notes informatives, jocs de noms, dibuixos de referents...
	Tastets de lectura, itinerari poètic, tria llibres de la parada de Sant Jordi, biblioteques d'aula. Tot enriqueix i propicia a indagar en el fet de llegir-escriure. Diversitat de gèneres des de P3.
Lletra de pal per escriure però per llegir veure totes les altres.	Variat: tot tipus de text (diaris, contes...), jocs.
Lletra de pal (sense excloure altres lletres que vinguin al cas).	Visual, escrit, TIC, auditiu... de l'escola, de casa, del carrer...
D'impremta per escriure (qualsevol pot ser vàlida). Per llegir qualsevol.	Tot tipus de material de l'entorn, contes, llibres, material audiovisual, material creat pel docent...

ID	El codi	Comprensió	Persones
9	Introducció a partir de paraules significatives per a ells: noms, vocabulari projectes treballats, contes...	A partir de temes que els interessin i els són propers, estan interessats, motivats, engrescats...	Mestres, companys d'escola, família (també molt important).
10	<i>Multi</i> . En funció de la necessitat. Textos diversos.	Lectura comprensiva, significativa, real, funcional.	El nen viu en un món envoltat de lletres, de situacions on ha de llegir. Escola i família han d'oferir aquest entorn lletrat. A l'escola, els companys. Comparar amb nens més grans. A tothom que podem implicar (avis...).
11	Partint de les paraules després anem desenvolupant les lletres.	Sempre ha de ser important.	Mestres, altres adults, família, infants més grans.
12	Natural, fonològic, sil·làbic.	Sempre. Bàsic.	Entre alumnes, mestra i famílies.
13	Textos propers als nens: noms, rètols de l'aula...	Molt important que sigui significatiu i per tant poder donar valor a allò que hi ha escrit i que es pugui entendre (el model que dona la mestra).	Mestra, companys, família, entorn en general.
14	Tot l'alfabet a P4 perquè el visualitzin i quan tenen la necessitat pregunten.	En funció de la maduració dels nens.	Entre ells, els mestres que entren a l'aula.
15	Es descobreix per necessitat/interès dels nens.	Prèvia a la descodificació. Prelectura. Hipòtesi.	Els iguals són un gran motor per la motivació. Adults models lectors també.
16	Global (text), cartells, rètols, paraules, imatges visuals.	A partir de la reflexió crear hipòtesi, partir de textos interessants.	Mestres, famílies, alumnes de la mateixa escola.
17	Mètode més global, text/situació.	Per mitjà de preguntes, del context, del tipus de text, de la disposició i l'organització.	Infants, monitors.
18	Mètode més global, text/situació/context.	Anticipació, preguntes, estratègies.	Mestres, famílies, entre iguals, nens amb diferents nivells.
19	Lletrejant, per síl·labes, global...	El significat, comprendre el que ens vol transmetre, el mateix fet de transmetre un missatge.	Mestres de l'escola.
20	A escala global.	Per mitjà de situacions comunicatives amb sentit i plaer per als infants.	Mestres, famílies, alumnes.
21	Hora del conte, consciència fonològica.	Formulant preguntes abans, durant i després. Hipòtesi, anticipacions.	Família, escola, entorn.
22	Ei (mètode global), jocs fonològics, abecedari fonològic.	Treball a partir de textos (lístes i notes significatives).	Tutora, altres mestres implicats.

Lletra	Material
Els mostro tot tipus de lletres. Ells inicien amb lletra de pal a escriure.	Molt variat: contes, rètols, llibreta d'aula elaborada entre tots, missatges per a les famílies, lletres magnètiques...
Tot tipus de lletres.	Biblioteca d'aula. Tot el que entra. Compartim del món, de les necessitats...
La lletra de pal predomina però les han de veure totes.	Divers, però sempre ha de ser de qualitat.
Pal majoritàriament però a finals de P5 alguns s'inicien en lligada.	Bossa dels contes, sobretot jocs fonològics i pràctica a partir de les seves experiències.
Tot tipus de lletra, principalment lletra de pal.	Notes, cartells, contes, diaris...
Pal, impremta i lligada en funció de les necessitats i de les activitats que duem a terme.	Diaris, pals, contes, revistes, taps, sorra, serradures...
Lletra de pal perquè és la que aprenen per escriure però a l'aula hi ha presència de diferents tipus de lletres.	Contes, altres tipus de textos, escrits de la vida escolar...
A partir de les paraules que coneixen o que observen per curiositat.	Preparat i variat, visual, jocs de lectura, pictogrames, absurds...
Pal.	Diferents tipus de textos, diferents materials impresos, material que resulta funcional i significatiu per a l'infant, proper al seu entorn.
Pal.	Llibres i contes de qualitat.
Pal, lligada, impremta.	Contes il·lustrats, llibres de coneixements, rètols, comunicats, qualsevol text significatiu.
Inici amb lletra de pal però veuen tot tipus de lletra.	De l'entorn: cartells, etiquetes, rètols...; elaborat pels mestres; contes, diaris, revistes...
Tot tipus de lletres.	Diferents tipologies textuais, contes.
Pal (majúscula).	Contes, jocs, abecedari fonològic, material manipulatiu.

7.9- Recull de les activitats de l'objectiu 1

Activitats recollides de les estudiants en els textos reflexius

1. BIBLIOTECA

Biblioteca, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblio, biblioteca escolar, préstec i llegir en veu alta, biblioteca, préstec de llibres, préstec de llibres, ús de la biblioteca, visites biblio.

2. ACTIVITATS MECÀNIQUES

Còpia, còpia, còpia, copiar, buscar paraules desconegudes, exercicis oculars, fitxes molt iguals, lectura de paraules cada cop més llargues, lectura per paraules curtes, llegir frases, llegir llibres amb lletra lligada, llegir llibres curts, llibres avorrits, repeticions i memorització, rimes i semblances entre paraules.

3. ACTIVITATS EN GRUPS

Grups petit/gran/parella, grups petits, activitats en grup petit/gran/parella, activitats en grup petit/gran/parella, grup petit/gran/parella, grup petit/gran/parella, grup petit/gran/parella, grup petit/gran/parella, grups cooperatius, interaccions en, interacció amb companys i més grans, interdades, lectura per parelles, lectura en grup, lectura en grup, lectura en grup, lectura en grup, lectura en grup, lectura en grups petits o parelles, lectura en parelles, lectura grup, lectura i escriptura entre iguals (parelles), lectura en grup, llegir amb altres més grans, llegir en parella, treball en grup o parelles.

4. JOCS DE LECTURA

Aprendre jugant, jocs, jocs, jocs, jocs, jocs, jocs amb els noms dels nens i nenes, jocs amb lletres, jocs de lectura, jocs de lectura, jocs de lectura, jocs de llengua, jocs de lletres, jocs de lletres, jocs de lletres, jugar amb les lletres.

11. ACTIVITATS AMB ABECEDARI/LLETRES

Buscar lletres a partir del so o del nom, abecedari amb imatges, abecedari lletra-dibuix, àlbums de lletres, cada dia repassar lletres, començar per l'abecedari o per paraules curtes, contes de lletres, lletrejava paraules, dibuixos i a sota la paraula que tenia la lletra que estudiàvem, fitxes de lletres, fitxes de traç, imatge-so, lletra-imatge, onomatopeies i dibuix, pràctica mecànica: només trobar lletres, relació lletra de l'alfabet amb una imatge, relació lletra-dibuix, resseguir sanefes per escriure les lletres, trobar lletres.

12. ACTIVITATS AMB LA FAMÍLIA

A casa premi llegir amb els pares, família que ve a llegir contes a l'aula, la família llegeix contes, la família ve a llegir contes a classe, lletres de música amb la germana, veure el pares llegir, a casa lectura de cartells de publicitat, rètols.

13. LECTURA EXTERIOR: CARTELLS, RÈTOLS, ETC.

Cartells entorn; Comunicació social (cartes, *e-mails*, etc.); Lectura de rètols, senyals, etc.; Llegir al carrer; Llegir al carrer; Llegir rètols entorn; Lletres del carrer; Observació de l'entorn: rètols; Sortides a l'entorn; Sortides a l'entorn; Llegir semàfors: interpretació codi.

14. HÀBITS DE LECTURA

Activitats de plaer per la lectura, no de descodificació; Activitats de sensibilització; Deures de lectura; Ganes de llegir; Hàbits de lectura; Importància de l'esforç; Importància en la motivació; Lectura diària; L'hora del conte els divendres a la tarda; Llegir a les rutines del matí; Llegir cada dia; Llegir cada dia; Llegir cada dia els dies de la setmana; Llegir diari; A llegir se n'aprèn llegint; A llegir se n'aprèn llegint; Moment relaxat per llegir; Simular llegir.

15. LECTURA DE L'ALUMNE EN VEU ALTA

A l'escola llegíem tots alhora i seguíem amb el dit; A classe llegir una línia cada alumne. Mala experiència. Ridiculitzava; A classe: lectura en veu alta per frases, contaven frases o paraules per minut; Control de lectura en veu altra de paraules i frases. Nota quantitativa; Control de velocitat; Lectura col·lectiva a la pissarra; Lectura en veu alta; Lectura en veu alta; Lectura individual; Lectura individual; Lectura individual; Lectura individual; Lectura veu alta; Lectures preparades; Llegir a la mestra; Llegir en veu alta; Llegir en veu alta; Llegia en veu alta i anava a poc a poc; Molt de temps llegia només amb el so sense comprendre.

16. LECTURA EN ESPAIS DIFERENTS

Eines de comunicació social (cartes, *e-mails*, xarxes 2.0, etc.), buscar informació per un tema concret, el diari al joc simbòlic, lectura al joc simbòlic, lectura al joc simbòlic, lectura als racons, lectura als racons, lectura en els racons, lectura en els racons de jocs, lectura per la vida pràctica de l'aula, llegir al joc simbòlic, llegir normes i horaris, llegir als racons, llegir per fer coses, llegir per fer coses, llegir per la pràctica de l'aula, llegir receptes i revistes, passar llista, passar llista, pràctiques funcionals, textos per llegir al joc simbòlic, ús de les TIC.

17. ACTIVITATS DE CONTES / MALETA VIATGERA

Hora del conte, hora del conte, dramatitzar contes, la maleta viatgera, la maleta viatgera, lectura per fer teatre, maleta de contes, maleta viatgera, maleta viatgera, maleta viatgera, maleta viatgera, maleta viatgera, maleta viatgera, mirar contes, setmana del conte o de la poesia, setmana literària, teatre de contes, contes amb molt dibuix i poca lletra en què m'inventava la història.

18. LECTURA DE LA PRÒPIA ESCRIPTURA

Lectura de la seva escriptura, lectura de les pròpies produccions, lectura textos escrits pel mateix nen, llegir la pròpia escriptura, llegir les pròpies produccions.

19. DOMINI ORAL PREVI A LA LECTURA

Activitats de relació de la llengua oral i escrita, domini oral, tenir llenguatge oral de base abans de la lectura, tenir llenguatge oral de base abans de la lectura, tenir llenguatge oral de base abans de la lectura.

20. ALTRES

Aprendre a llegir i escriure simultàniament; Barrejar mètodes, del senzill al complex; Pràctiques de lectura en castellà; Relació entre lectura i escriptura.

7.10 Descripció de la mostra. Objectiu 2

Dades recollides a la fitxa dels grups de discussió. Recull moments i procediments de canvi i apropiació del model didàctic socioconstructivista i alfabetitzador de la lectura a Ei, fet per les mestres en actiu.

1	A partir del 1995-1996 es movien moltes coses.
2	
3	A partir d'aquest moment però després he anat perfeccionant.
4	La descoberta i la posada en pràctica van ser simultànies.
5	P3. Incorporació lenta a partir de lectures, grups de treball, formació... a poc a poc a partir de petites activitats de descobriment va entrar de ple en la pràctica diària. Per posar una data d'entrada a la pràctica, 1983.
6	P2. Des del 1995-1996 que va ser el canvi gros i encara crec que continua cada dia. P3. Vaig intentar posar-ho en pràctica de seguida però el fet de canviar d'escoles et limita. Però poc o molt cada vegada he anat fent més.
7	
8	P2. 1995-1996 amb [...], 2006-2007 pràctica reflexiva. P3. A partir del 1995 he anat canviant i posant-ho en pràctica.
9	P2. Vaig estar set anys treballant en un centre d'educació especial i a partir del setè any, a Infantil, vaig començar a buscar informació. P3. A mesura que he anat buscant informació, fent formació... he intentat portar-ho a la pràctica.
10	
11	P3. Progressivament, gràcies a trobar unes companyes que tenen una mirada igual.
12	P1. A partir de treballar a l'escola pública. P3. Ho vaig treballar del 1987 al 2002 a l'escola privada i des del 2002 vaig preparar oposicions i vaig començar un procés que encara continua.
13	P3. En el moment de l'apropriació (un any de marge).
14	P1. Al cap de vuit, quan vaig començar a treballar. P3. M'hi vaig posar al cap de tres anys, quan em van donar una plaça d'Educació Infantil i ens vam trobar nou mestres d'Infantil amb molta empena.
15	P3. Immediatament, però la pràctica va millorant.
16	
17	
18	
19	
20	
21	P1. No ho tinc clar, ha sigut progressiu.
22	

7.11 Motius pels quals les mestres van desenvolupar el procés d'apropiació

Dades recollides de les mestres en actiu que expliquen i argumenten les raons dels canvis de perspectiva didàctica en les propostes de lectura a El.

1. ELS ALUMNES

Activitats dels infants (desmotivació, estrès...); Adornar-me que el nen tenia «coses a dir»: com havia d'actuar com a mestra?; Augment del fracàs escolar en competència de llengua escrita; Confiança en el procés natural dels infants; Diversitat de l'alumnat. Estava en una escola amb alumnes de diferents edats. Després en escoles amb un alt grau d'immigració. Pensava que havia de buscar altres maneres d'arribar als infants; Diversitat lingüística; Interessos dels nens. La mirada dels nens; El nivell maduratiu dels infants; L'observació dels infants; Pels alumnes que tenia al davant: un mateix grup amb edats diferents; El canvi d'actitud de la mainada davant de propostes diferents; Els infants; Els nens mateix; Infants; La possibilitat d'atendre la diversitat d'alumnat; La resposta dels nens; La mainada; Les necessitats i el procés evolutiu d'aprenentatge dels infants; Nens i nenes; El treball amb els alumnes, La mirada cap als alumnes, L'observació: veure, observar, estar atenta a l'evolució i la resposta dels alumnes.

2. FORMACIÓ I PRÀCTIQUES UNIVERSITÀRIES

Assignatura de Didàctica de la Llengua a la carrera (Falgàs); Bones pràctiques; Carrera - Didàctica de la Llengua; Elaboració del pràcticum sobre la llengua escrita «Llegim i escrivim amb els aliments» i en les assignatures relacionades amb la didàctica de la llengua; La carrera a la facultat; Pràcticum; Coneixement del mètode; Formació d'escoles d'estiu; Formació de mestres; Formació permanent; Formació professional constant; Indagar en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: Ferreiro i Teberosky per créixer; La reforma educativa, la seva base teòrica més constructivista; Xerrada d'escola d'estiu.

3. INFLUÈNCIES EXTERNES

Acompanyament d'altres mestres; Compartir amb un grup de mestres les mateixes reflexions, dubtes, inquietuds...; Compartir reflexions. Companys. Formació; Metodologia d'escola; Descobrir els projectes de treball (escola Pompeu Fabra: Fernando Hernández); Descobrir Piaget (va per l'inici a l'Escola del Bosc en un grup de treball). Escoltar Ivan Illich; Entorn de treball a l'escola; Equip de companyes; Equip de mestres; Equip educatiu; Escola: mestres dia a dia; Treball en equip; Treball equip infantil.

4. MANCANCES I PROBLEMES DEL MÈTODE ANTERIOR

Mancances lingüístiques; Millorar els aprenentatges; Problemàtiques lingüístiques; Mancances observades en el mètode fonològic; Necessitat del grup de nens; Processos i activitats sense significat; Provar un enfocament diferent de la lectura amb uns alumnes que «fracassaven» davant la resta d'alumnes que tenien èxit; Resultats educatius; Inquietud en la manera de treballar del centre.

5. PROCÉS PERSONAL DEL MESTRE

«Cul inquiet»; Canvis de la societat: innovació; Desig de canviar com jo havia après a llegir; Desvetllar la motivació per l'aprenentatge de la llengua (lectura) en els alumnes (emoció lligada a l'aprenentatge); Donar a conèixer, explicar tot allò que havia anat interioritzant; Enriquiment estructural; Entendre que cal la reflexió, inquietuds; Fer significativa la lectura; Ganes d'innovar; Neguit de conèixer i saber més de socioconstructivisme; Perquè no estava prou segura de com ho feia; Personal; Tornar als infants. Posar en pràctica tot allò que havia interioritzat; Trobar el sentit a allò que fem a l'aula. Al que aprenem. Quin és el meu acompanyament; Canvi d'actitud; Convicció personal; Conviccions; Curiositat; Descobrir per oferir; Engrescament personal; Escollir línia de seguiment; Ganes de canviar, d'innovar; Necessitat personal i inquietuds; Personal jo mateixa; Preferència personal pels mètodes «naturals» (lectures de Freinet durant el Magisteri), del nou constructivisme amb els quals estava més d'acord; Reflexió personal; Satisfacció/convicció professional i personal.

7.12 Facilitadors del procés d'apropiació del model didàctic

Recull de procediments, mètodes mitjançant els quals les mestres diuen que van dur a terme el procés d'apropiació

1. AUTOFORMACIÓ

Buscar formació referent al tema, formació personal, formació reflexiva, lectura, lectura llibres, lectura llibres relacionats, llegir bibliografia, millorar l'observació, treball textos propis, tutories experts, il·lusió, llegir llibres per creixement personal, formació buscant les pròpies necessitats, l'entusiasme, buscar, descobrir i preguntar, documentació, reflexió, reflexió, formació.

2. FORMACIÓ EXTERNA

Escoles d'estiu/formació, formació, formació, formació, formació professional, lectura, cursos de formació, formació per a la reforma d'Educació Infantil, participar en cursos, seminaris comarcals amb A. Teberosky.

3. INFLUÈNCIES D'ALTRES MESTRES

Compartir amb altres mestres; Compartir-ho amb altres companyes; Creació de grups de mestres; Formació-modelatge; Lectures compartides; Parlar-ho amb companys/es d'altres centres; Guiatge cap a lectures (Teberosky i Ferreiro); Trobades amb un grup per parlar del tema i per aprendre maneres de fer noves. Compartir; Compartir amb les companyes; Compartir amb un equip de mestres; Compartir experiències i intercanvis; Conèixer altres escoles amb diferents contextos; converses (compartir); Anar a veure altres escoles (Hostalric); Assessorament del grup de mestres del Baix Empordà; Assessorament d'experts; Discussions en grups de mestres; Intercanvi de bones pràctiques; Intercanvi, posades en comú; Posada en comú i debat; Treball en equip; Visitar altres escoles.

4. PRÀCTICA DIÀRIA

Acord de claustre; Deixar de fer activitats que no tenen cap significat; Insistir en un canvi a l'escola. Procurar un canvi d'activitats a l'aula; Passar d'un aprenentatge més parcel·lat a un de més global, més natural; Pràctica; Veure les fases d'adquisició de la lectura; Observació; Observació; Observació i apropiació dels nens i les nenes; Observació de males pràctiques; Observació. Anàlisi. Procés; Conèixer els infants que tenim al davant; Anàlisi de les produccions dels infants (converses, escrits...); Atenció més individualitzada; Avaluar el que estem fent; Els nens i les nenes ens ensenyen; Escoltar; Fomentar el gust per la lectura; La pràctica durant el dia a dia; Posada en pràctica.

7.13 Activitats de l'objectiu 2

Recull de les activitats enumerades per les mestres en els grups de discussió, classificades per les mateixes categories que les estudiants.

1. BIBLIOTECA

Biblioteca del poble, biblioteca d'aula, biblioteca d'aula, bibliopati, biblioteca.

2. ACTIVITATS MECÀNIQUES

Memòria, lectura síl·labes, copiar, blocs de pàgines per síl·labes, conscienciació fonològica, activitats de quaderns, llegir per síl·labes, llegir una pàgina diària i pintar-la, activitats mecàniques, avorrides i sense sentit, llibres de l'Apa Apa..., lectura analítica («pe, pa, pi...»).

3. ACTIVITATS EN GRUPS

4. JOCS DE LECTURA

Activitats manipulatives que facin reflexionar, jocs fonològics, endevinalles, jocs de llenguatge, activitats lúdiques.

5. LECTURA COMPARTIDA

Petits grups/parelles/individuals, lectures compartides.

6. MODELATGE I LECTURA EN VEU ALTA DE LA MESTRA

Modelatge

7. RESPECTAR EL RITME INDIVIDUAL

Respectar una rutina infantil, activitats globalitzades: veure l'interès dels nens i treure'n profit, activitats globalitzades: veure l'interès dels nens i treure'n profit.

8. PADRINS DE LECTURA

Padrins lectors, treball amb alumnes d'edats diferents (de P3 a 6è), padrins lectors, padrins lectors, padrins lectors, padrins lectors, padrins de lectura.

9. RACÓ DE LECTURA

10. ASSOCIAR IMATGE-PARAUULA/TEXT

Carta amb el dibuix, a P3 treball d'imatges.

11. ACTIVITATS AMB ABECEDARI/LLETRES

12. ACTIVITATS AMB LA FAMÍLIA

Àvies que expliquen contes, biblioteca de l'avi, àvies/famílies lectores

13. LECTURA EXTERIOR: CARTELLS, RÈTOLS, ETC.

Sortides a fora i activitats funcionals.

14. HÀBITS DE LECTURA

Repetir i repetir, no llegir per plaer, sinó llegir per obligació.

15. LECTURA DE L'ALUMNE EN VEU ALTA

Llegir dreta al costat de la taula de la mestra, fer fila per llegir a la taula de la mestra, llegir globalment.

16. LECTURA EN ESPAIS DIFERENTS

Activitats quotidianes i properes; Textos vius: llistes, cançons, receptes...; Tot tipus d'activitats globalitzades; Activitats obertes; Material diari emprat a escola: llistats menjadors, coses per anar a comprar, cartells, contes...; TIC / canal auditiu; Activitats properes als infants que els emocionin; Activitats quotidianes; Activitats significatives i funcionals; Tot tipus de text que entra a l'aula; Activitats properes a les necessitats; Aprofitar situacions quotidianes; Activitats de la vida escolar: llistes, notes...; Lectura textos que arriben a l'escola que són funcionals per a ells; Qualsevol oportunitat del dia a dia; Activitats properes; Activitats quotidianes; Espai alfabetitzador; Lectura de textos significatius; Activitats contextualitzades.

17. ACTIVITATS DE CONTES / MALETA VIATGERA

Llegia còmics, itinerari poètic, tria de llibres parada de Sant Jordi, tastets de lectura, crear una obra de teatre, interpretar, contes viatgers, inventar contes i explicar-les als companys, bossa de contes.

18. LECTURA DE LA PRÒPIA ESCRIPTURA

Pràctica a partir de les seves experiències, històries de vida (Freinet), bústia d'assemblea.

19. DOMINI ORAL PREVI A LA LECTURA

20. ALTRES

7.14 Algunes mostres de la representació inicial del procés de lectura viscut

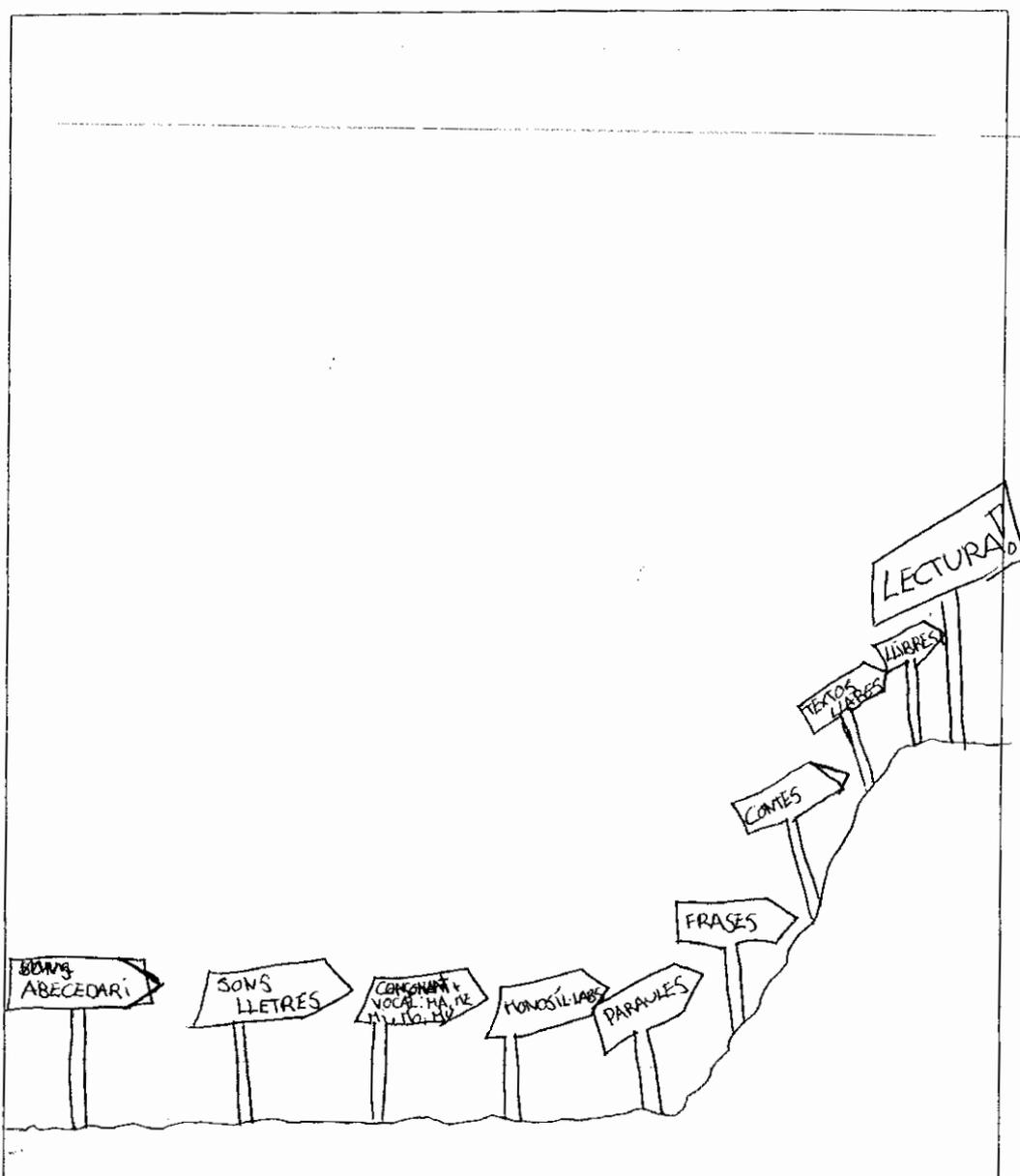
LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL CUPS 2010-11

Fuli de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.

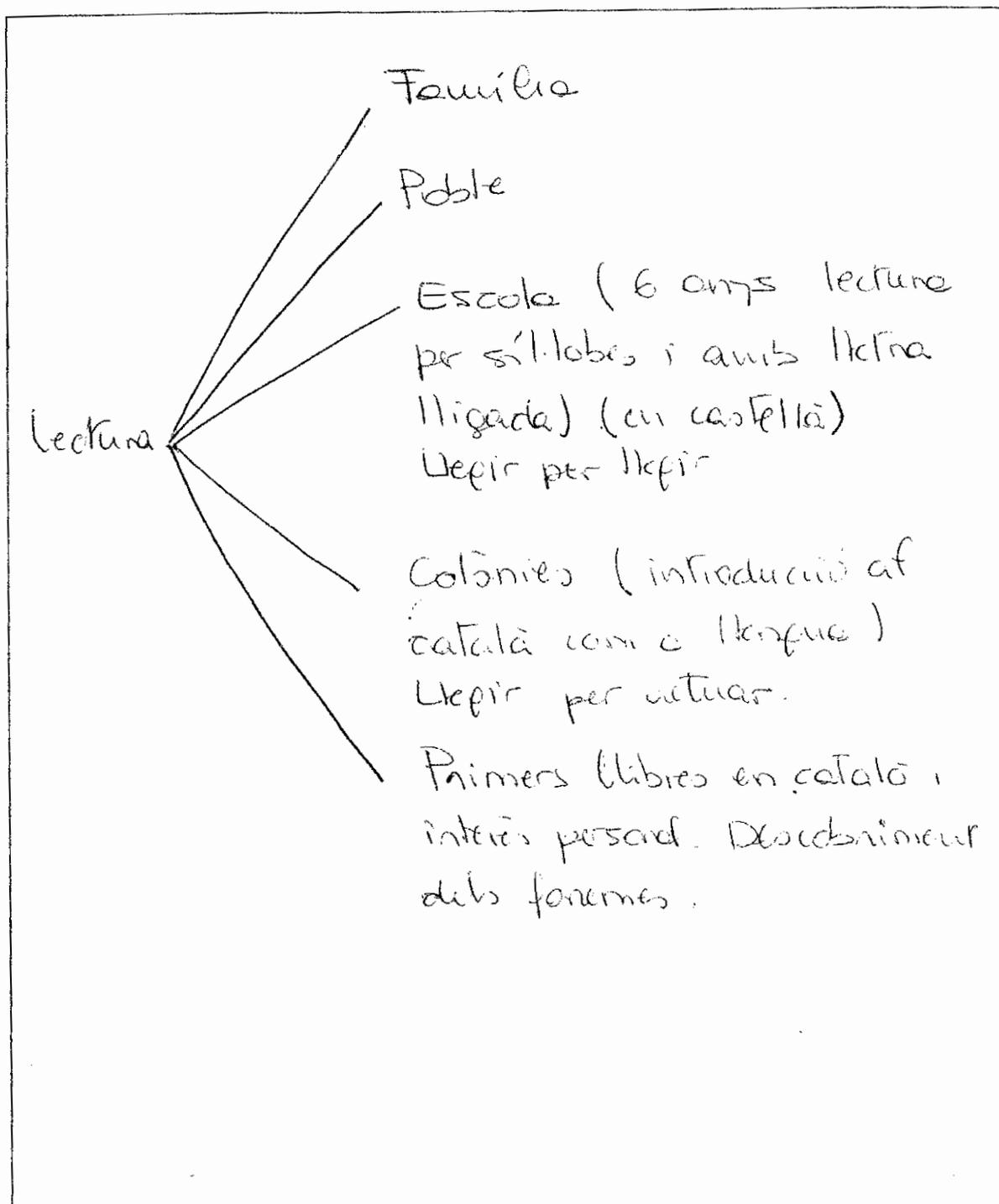


Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



LA LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



- ANNA → Primer vaig aprendre a escriure el nom. (P4)
- PILOTA → Vàrem començar a escriure paraules. (P5)
- "robats" → Començàrem a llegir, recordo que semblàvem robots llegint per síl·labes. (1^r)
- "pressió" → Qui no llegia bé el renyàvem, havíem de llegir ràpid i bé. Em sentia seta pressió. (2ⁿ)
- "fenginyà" → a llegir en veu alta davant dels altres. Era una època en que devia fer nos a les dents, i es parava força malament. (3^e-6^e)
- "Pamota" → feien llegir en veu alta aquells que ho feien millor. llegíem el llibre i subratllàvem. Era absurd, no li trobava sentit perquè allò ho podia fer a casa. (7ⁿ-2ⁿ)
ETO
- "Exploració" → fins llavors no m'havia entusiasmat gaire llegir, perquè ho trobava absurd. A partir d'aquí ja no he parat, m'encanta.

Full de treball 1

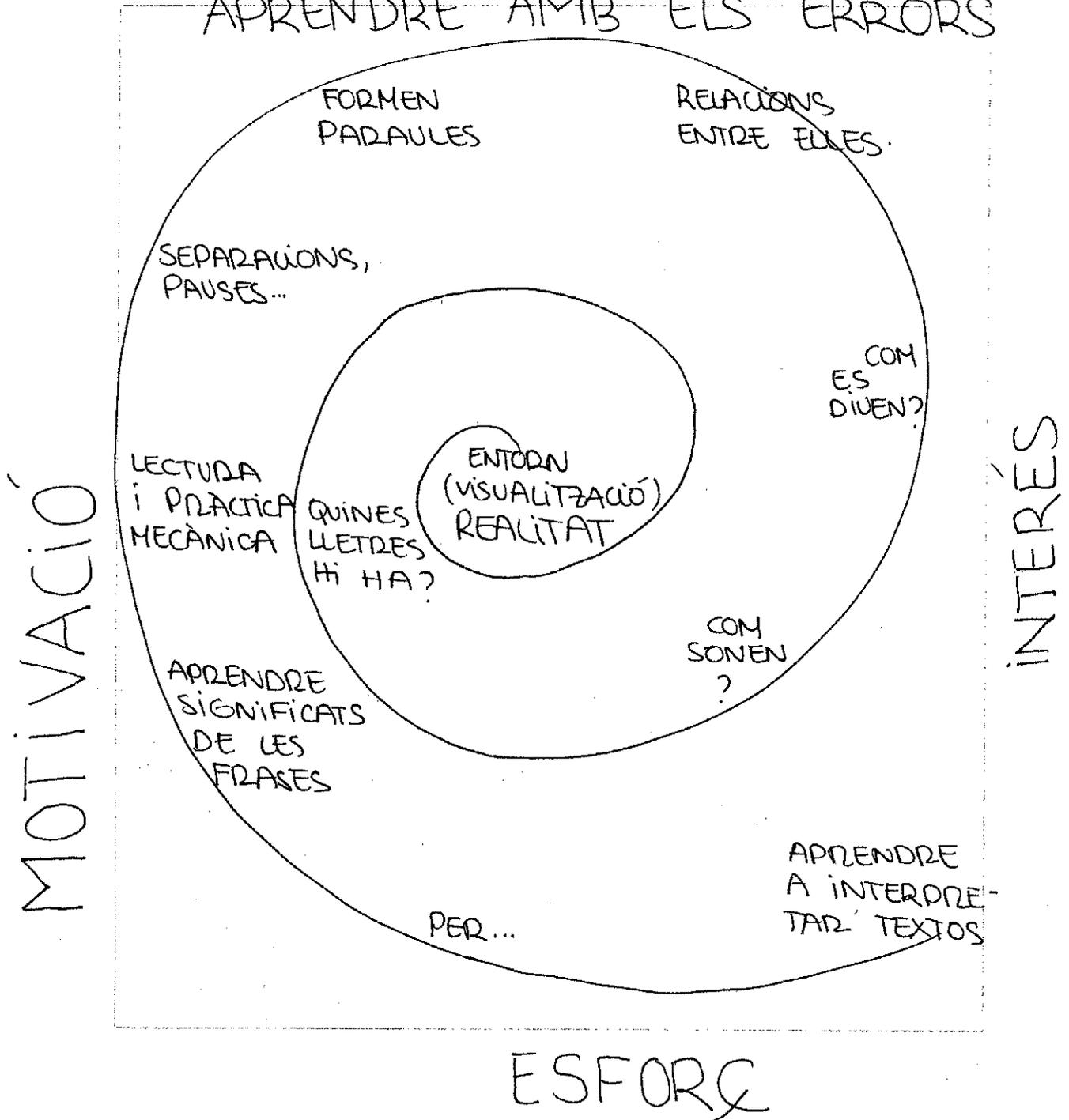
Semio 4

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.

APRENDRE AMB ELS ERRORS

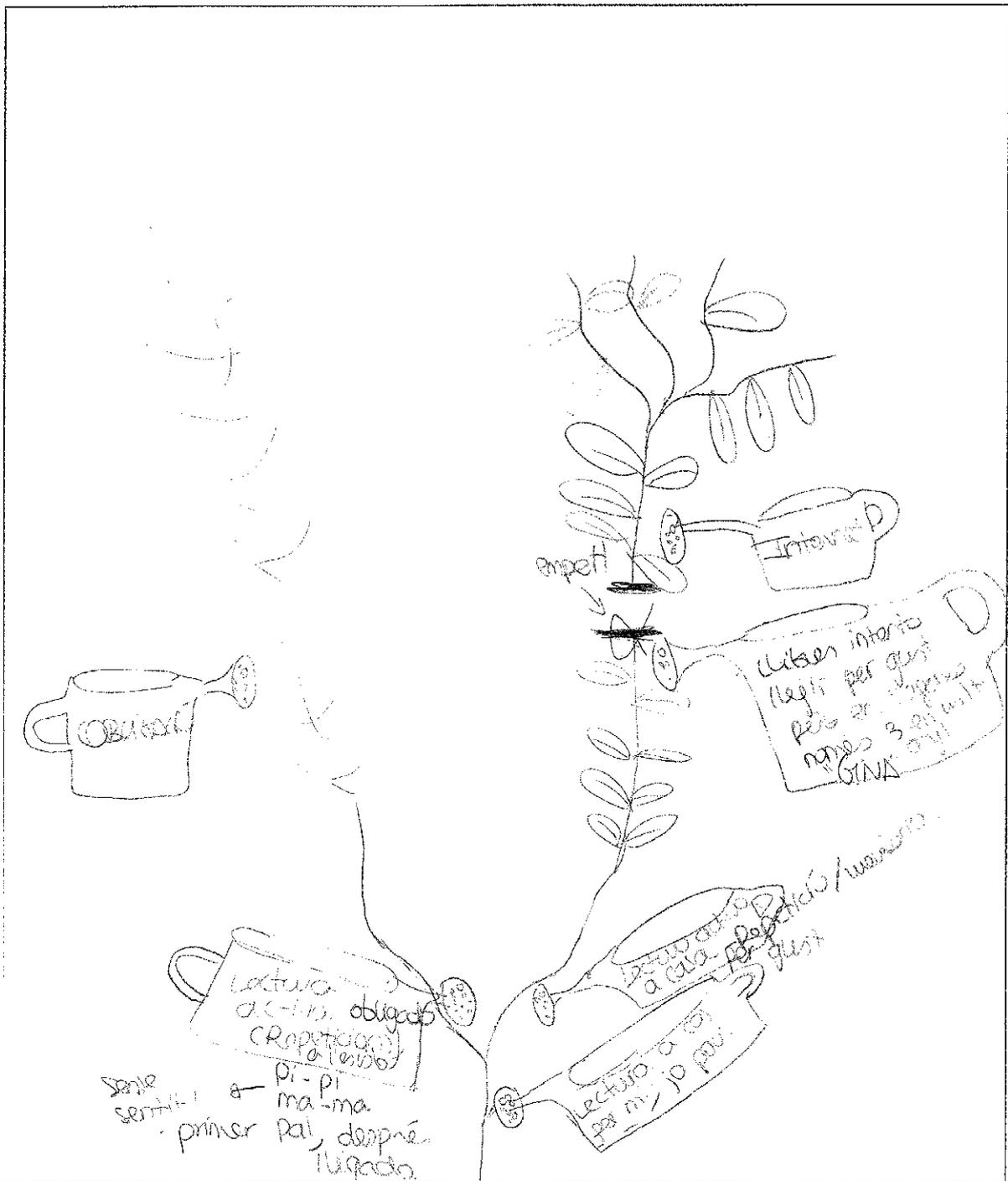


Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



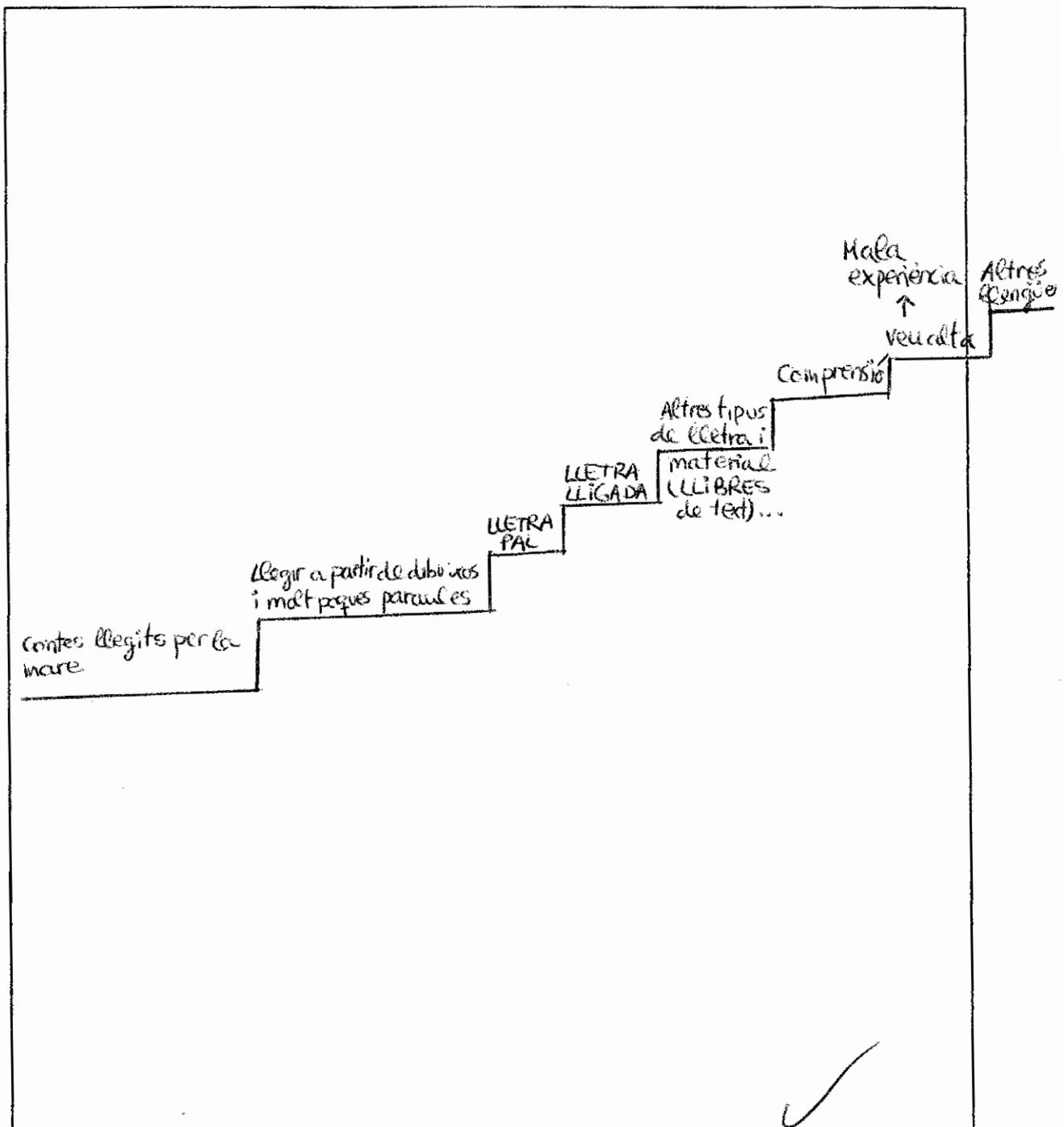
LA LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



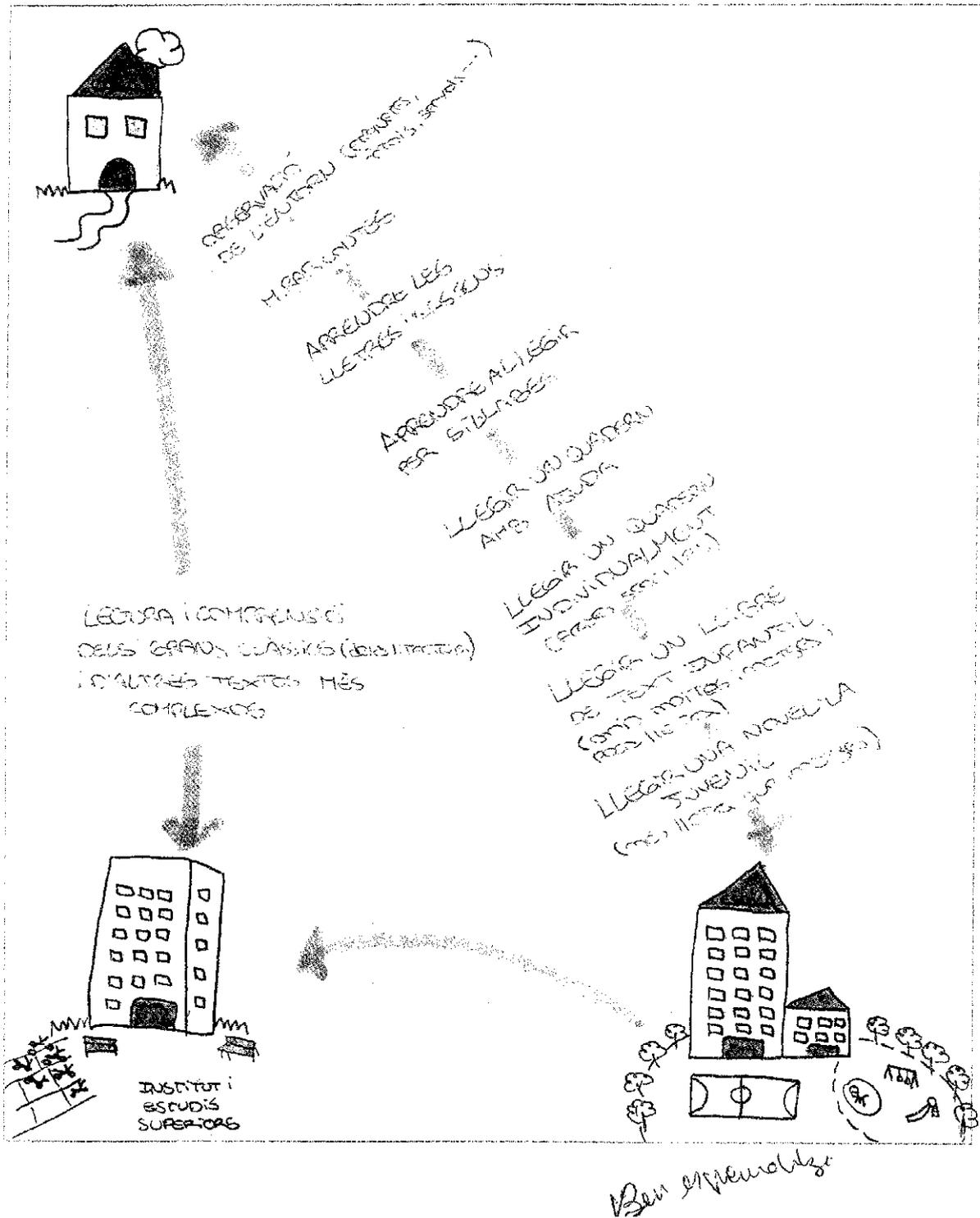
LA LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



LA LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.

Recordo tenir molts contes a casa meua i tinc algunes imatges d'estar-los mirant, sobretot quan m'aixecava els caps de setmana i els meus pares encara dormien.

Però tinc més records d'estar-los llegint quan ja era més gran, amb el meu germà, qui és més petit. Segurs no sé si només els mirava i en recordava l'argument, o ja els començava a llegir. No sé a quin moment vaig començar; tot i que recordar l'argument ja és com un primer pas de la lectura, perquè fas hipòtesis del que hi haurà escrit.

Els primers records a l'escola els tinc a primària, a classe inicial, que llegíem junts a l'hora començava un, continuava el del costat, i així successivament. Sí, però veig que ho he anat fent, amb més o menys freqüència, durant tota la meua etapa d'escolarització, també a l'ESO.

I de més petita, tinc uns llibrets, ara ho he recordat, molt petits, que començaven amb síl·labes (per exemple, "pe", "pe", "pi"...) i després hi havia paraules relacionades. Potser vaig aprendre a llegir amb aquests llibres, però no recordo com.

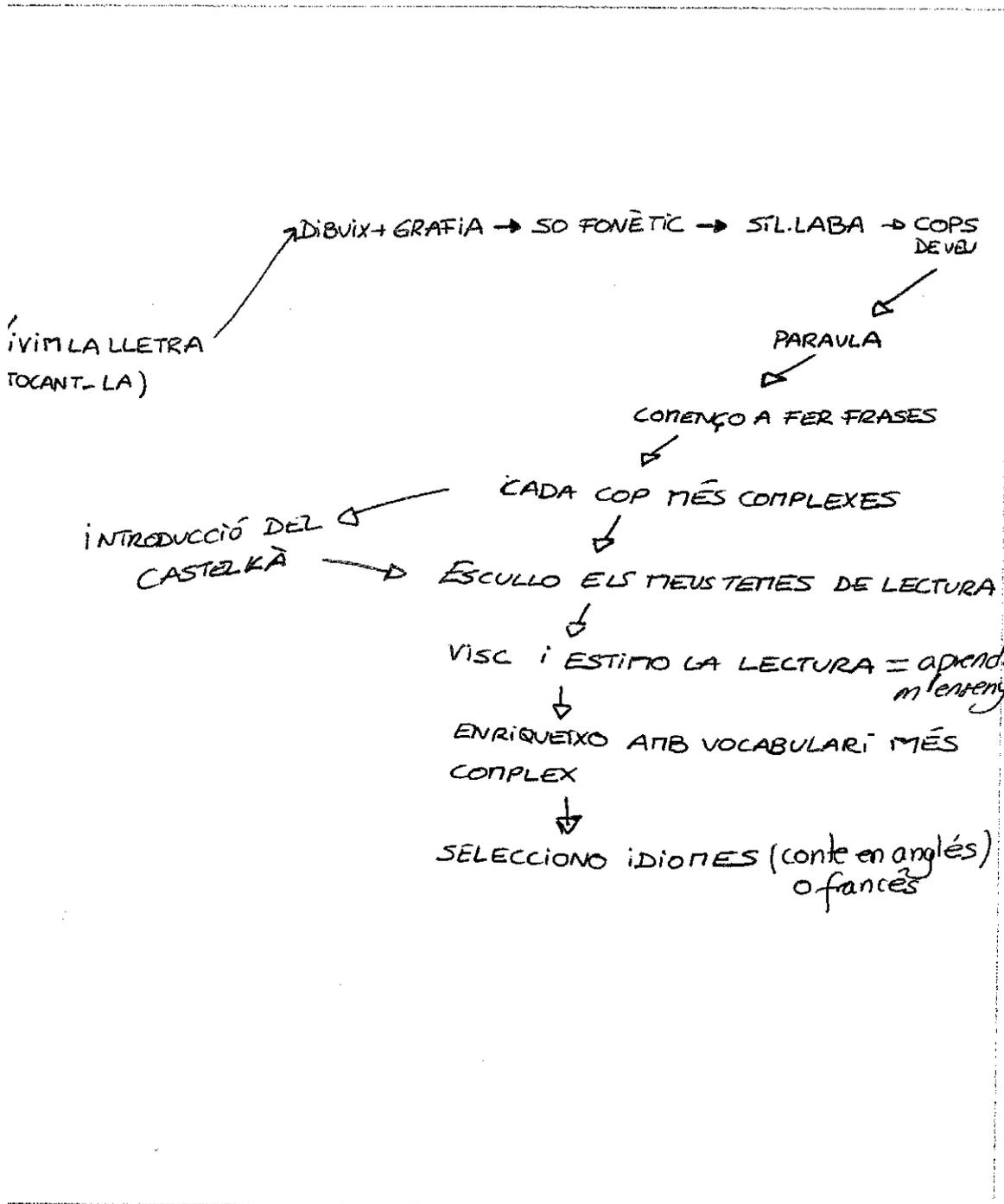
Durant la primària, no ens donaven llibres per llegir a casa, no recordo haver-ho fet fins a l'ESO. Sí, penso que hagués estat bé. També tinc un record molt positiu, d'un any, no sé si era a 1a d'ESO, que la meua portava llibres i ens el deixava en préstec com una biblioteca.

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.





pàg. 1

Full de treball 1 **Sessió 1**

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



1 Correspondència so-grafia → Amb tutor suport
Vaig començar a aprendre a llegir als 7 anys. Recordo que em feien llegir la grafia i després amb el netre feien el so i així agafava pràctica de com havia de parlar el llavis i la llengua. Partint de vincular-ly al nom dels meus companys.

2 Llegir des grafies → que en donaven en forma de seqüència dins un quadernet de lectura.

3 Llegir síl·labes → A partir d'una mateixa vocal o consonant i només canviant la segona grafia em feien llegir la seqüència: OA, OE, OI, OO, OU.

4 Partint de les síl·labes que ja havem practicat començant a desxifrar paraules d'aproximadament 2 síl·labes.

5 Per poc a poc llegir frases inclouent les paraules treballades o frases de contes senzills.

Paral·lelament a aquest treball ~~amb~~ func anava treballant el traç de les grafies treballades mitjançant quaderns on havia d'anar asseguint la forma de les mateixes: A, F, i, ...

- Després poc a poc contes i llibres recomenats pel centre escolar i l'institut.
- Avui dia a part del obligat trobo alguns moments pels anes.

7.15 Mostres de les dues estudiants que havien fet Educació Infantil amb metodologies participatives, comunicatives i de descoberta

LECTURA A L'EDUCACIÓ INFANTIL: GUIA DIDÀCTICA

30/05/2015

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.

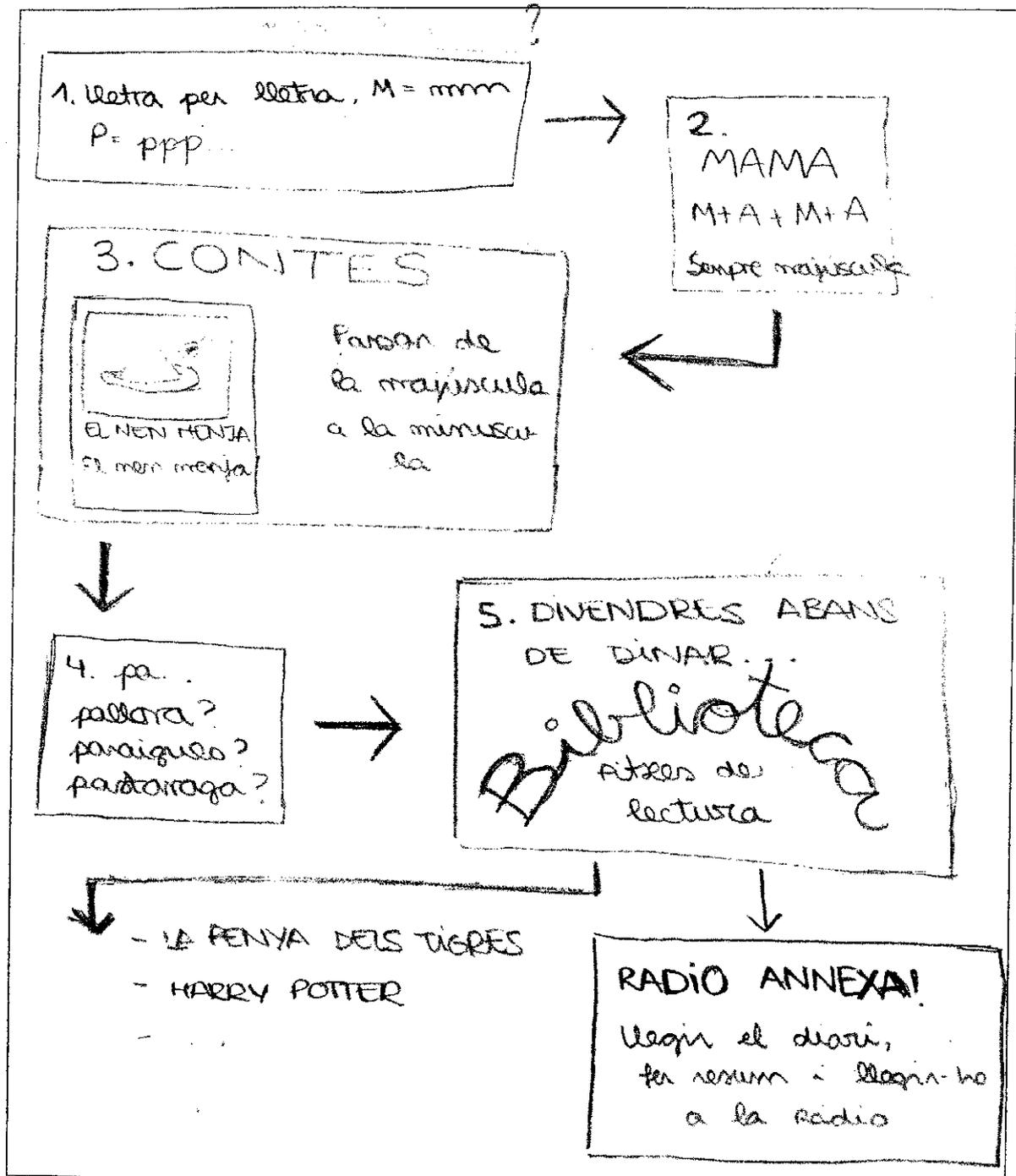
- Conèixer les lletres del alfabetari (vocal i consonants)
 - Lletres → So
 - Síl·labes: consonant + vocal
(m) (a)
 - Paraules
 - Frases
- Fitxes de lectura → BIBLIOTECA

Full de treball 1

Intentarem posar en comú les idees sobre el procés lector. Farem primer una reflexió sobre els moments lectors

Reflexió personal

Fes un esquema o gràfic del teu procés lector. Des de l'aprenentatge, desenvolupament fins avui.



7.16 Missatge de la convocatòria pública per Facebook per realitzar els grups de discussió

El 14 de juny del 2018 el vaig recuperar com a memòria de l'aniversari de l'any de publicació.

Estem fent un estudi sobre la lectura a l'Educació Infantil.

Seria convenient fer una trobada en format grup de discussió amb mestres d'infantil a qui els agradi el tema. Una sessió d'una hora com a molt.

Ens calen tres grups:

Un grup amb mestres amb llarga trajectòria i experiència en Educació Infantil.

Un grup, de mestres formades entre el 1992 i el 2006

Un grup formades entre el 2007 i el 2017

Important: que estiguin en actiu.

Em podeu enviar el contacte a margarida.falgas@gmail.com

o bé

margarida.falgas@udg.edu

Serà interessant compartir la visió del tema i ens ajudarà per detectar camins per a la formació de mestres, inicial i continuada.

Per l'estudi és vital aquest contrast. Esperem poder compartir la sessió aquest juliol.

Gràcies.

14 de juny de 2017

La vida, només m'interessa una vida finita, inquietant i contingent, sense veritats absolutes, sagrades o incondicionals. Un escenari en constant formació, transformació i deformació. Una vida creadora d'un mosaic en què les peces no encaixen, sense centre ni síntesi.

[...]

A diferència del món de les idees —un món construït sobre principis purs i valors immutables—, la prosa de la vida és un “viure en perspectives”.

Joan Carles Mèlich, 2016

*He manllevat paraules justes de la poesia, la pedagogia,
la pràctica i la filosofia, he refet idees d'artistes i
pensadors, he captat la veu d'estudiants i mestres
i he reconstruït propostes i coneixements de teòrics,
especialistes i docents. I amb consentiment compartit,
espero, i el contrast, he après. Penyora del missatge
educatiu, formatiu, didàctic i lingüístic.*

Compromís amb tot el que hem reflexionat i imaginat:

l'aprenentatge es transforma, es revitalitza i continua...

Disseny gràfic i maquetació
Marta Isorna i Martirià Pagès

Il·lustració de la coberta
Ester Montjer

Tractament estadístic
Elena Villarrubia. Advanced Outcomes Research



El focus de la recerca és l'anàlisi del procés de reconstrucció viscut per estudiants de Mestres d'Educació Infantil del model de didàctica de la lectura a les primeres edats, amb la finalitat d'obrir vies de reflexió i propostes d'actuació per la formació inicial de mestres. L'objecte d'anàlisi és el text reflexiu que forma part d'un portafolis individual del bloc temàtic de la Didàctica de la Lectura, realitzat per les estudiants de tercer, durant quatre cursos consecutius.

El procés formatiu es basa en els processos de pràctica reflexiva i el propòsit és comprovar si aquest model d'intervenció docent pot trencar creences arrelades i obrir la mirada didàctica a la perspectiva socioconstructivista i alfabetitzadora de la lectura a Educació Infantil.

La part teòrica, redactada com la història de vida, esbossa el desenvolupament del coneixement didàctic i el procés personal de redefinició i transformació docent. Conté dos blocs temàtics: didàctica de la lectura a Educació Infantil i pràctica reflexiva com a estratègia formadora. S'explicita la consciència del canvi de perspectiva formativa, amb la convicció del reflux constant teoria-pràctica-teoria-pràctica per generar transformacions reals a la formació de mestres i a l'escola infantil.

La perspectiva genèrica de la recerca es mou entre un paradigma interpretatiu/sociocrític i una metodologia qualitativa, d'investigació-acció, amb un acostament empíric a partir de l'anàlisi estadística dels textos reflexius de les estudiants i les informacions de mestres en actiu, recollides a partir de grups de discussió.

Els resultats conclouen que un procés de formació basat en estratègies de pràctica realista-reflexiva, amb valor de recerca guiada i situada, és un bon model d'intervenció formativa, sobretot a la formació de mestres, que ajuda a trencar les creences i vivències, desconstruir models integrats per reconstruir-ne, amb la interacció, i establir bastides d'adequació i transformació.

