

Universitat de Lleida

L'anàlisi de la interacció a l'aula, aplicat en un context de diversitat social i cultural, on es du a terme el Projecte Àlber

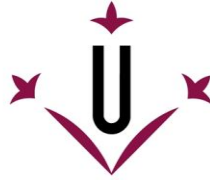
Judit Gómez Jové

<http://hdl.handle.net/10803/365316>



L'anàlisi de la interacció a l'aula, aplicat en un context de diversitat social i cultural, on es du a terme el Projecte Àlber està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

(c) 2015, Judit Gómez Jové



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

**L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ A L'AULA,
APLICAT EN UN CONTEXT DE DIVERSITAT
SOCIAL I CULTURAL, ON ES DU A TERME EL
PROJECTE ÀLBER.**

Judit Gómez i Jové

DIRIGIDA PER: Glòria Jové Monclús

José Luis Navarro Sierra

Desembre, 2015

AGRAÏMENTS

En primer lloc, dono les **gràcies** als meus directors de tesi, la Glòria i el José Luis, per creure en mi, animar-me en la realització d'aquest estudi i guiar-me en les múltiples portes obertes que hi ha en el món de la investigació.

Gràcies als professionals de l'Escola Príncep de Viana (el Juanjo, la Lola, el Joan, la Manolita, la Marta i el Jordi) per acollir-me i permetre'm ~~veure~~ la tasca que realitzen diàriament. Així com també a tots aquells infants que van permetre les meves observacions i la meva presència a les seves aules.

Gràcies als companys i companyes del Grup de Plurilingüisme i Educació (a l'Àngel, la Pepa, la Montse, la M^a Àngels, l'Ester, el Joan i, especialment a la Clara) per tot el gran suport que m'heu ofert. Així com també a aquelles companyes del Màster d'Educació Inclusiva interessades amb el tema de la interacció a l'aula.

També **agraeixo** haver pogut compartir inquietuds i experiències amb els membres de l'equip d'anàlisi de la interacció a l'aula de la Universitat de Salamanca.

Gràcies als meus pares M^a Carme i Fernando, al meu germà Ferran, a la meva cunyada Eli, al meu estimat Ricard, a la Magda i a tota la família Elias – Carbonell pel vostre suport, pel vostre afecte incondicional però sobretot per valorar la meva feina i creure en mi.

I, finalment, **gràcies** a totes aquelles persones del meu entorn que al llarg d'aquests anys ens hem conegut i sempre m'heu animat a tirar endavant aquest somni.

Gràcies a totes i tots de tot cor!

RESUM

La finalitat d'aquesta tesi ha estat implementar el sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al.(2010). Per fer-ho s'ha analitzat sessions de treball per projectes en agrupació internivell mentre es duia a terme el Projecte Àlber a l'escola Príncep de Viana de Lleida. Per realitzar-ho ens hem endinsat en el món de la investigació –acció del propi procés de recerca (recerca-acció) emmarcat en el paradigma interpretatiu amb una clara intenció sociocrítica.

Els resultats d'aquesta investigació que han esdevingut dels anàlisis realitzats, s'observa una igualtat a nivell d'unitats com les ajudes i els cicles; ha estat necessari realitzar algunes modificacions a nivell d'episodis; però on realment s'ha copsat la necessitat d'establir una nova nomenclatura amb tota una fonamentació psicopedagògica al darrera ha estat en les activitats típiques d'aula: de context alfabetitzador, d'expressió, de lectura i de producció i retorn a la comunitat.

Tot i així es continua mantenint l'essència de les tres dimensions que componen l'anàlisi de la interacció de Sánchez et al. (2010): Què, Qui i Com.

Paraules clau:

Anàlisi interacció/ treball per projectes / pràctica educativa/ diversitat sociocultural

RESUMEN

La finalidad de esta tesis ha sido implementar el sistema de análisis de la interacción en el aula de Sánchez et al.(2010). Para realizar-lo se ha analizado sesiones de trabajo por proyectos en agrupación internivel durante la realización del Proyecto Àlber en la escuela Príncipe de Viana de Lleida. Para ello nos hemos adentrado en el mundo de la investigación –acción del propio proceso de investigación, enmarcado en el paradigma interpretativo con clara intención sociocrítica.

En los resultados de esta investigación que han acontecido de los análisis realizados, se observa una igualdad a nivel de unidades como las ayudas y los ciclos; ha sido necesario realizar algunas modificaciones a nivel de episodios; pero donde realmente se ha visto la necesidad de establecer una nueva nomenclatura con toda una fundamentación psicopedagógica detrás ha sido en las actividades típicas de aula: de contexto alfabetizador, de expresión, de lectura y de producción y retorno a la comunidad.

Aun así continua manteniendo la esencia de las tres dimensiones que componen el análisis de la interacción de Sánchez et al. (2010): Qué, Quién y Cómo.

Palabras clave:

Análisis de la interacción/ trabajo por proyectos / práctica educativa/ diversidad sociocultural

ABSTRACT

The purpose of this thesis has been to introduce the analysis interaction system in the classroom of Sánchez et al. (2010). To proceed with this, inter-level project working sessions have been analysed while the “Àlber project” was realized in the “Príncep de Viana” school in Lleida. To carry out this task, we have gone in depth in the investigation world – action of the own researching process (research-action) defined in the interpretative paradigm with a clear socio-critical intention.

In the results of this investigation obtained of the previous analysis, it can be observed equality at unit levels like the helps and the cycles; it has been necessary to make some modifications at chapter levels; but where this necessity of establish a new nomenclature with a very important psicopedagogical ground has really appeared is in the typical classroom activities, alphabetization context, expression, reading and production and community return.

In spite of that, the essence of the three dimensions that compound the analysis interaction system of Sánchez et al. (2010) is still remaining: What, Who and How.

Key words:

Analysis interaction/ project working / educative practice/ sociocultural diversity

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ.....	4
CAPÍTOL 1: EL CONTEXT DE LA IMMIGRACIÓ A ESPANYA I A CATALUNYA. LA SEVA INCIDÈNCIA EN EL SISTEMA EDUCATIU.....	8
1. INTRODUCCIÓ.....	9
1.1 Finalitats d’analitzar les dades referents a la immigració en referència al context educatiu: panoràmica general.	10
2. PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA.	13
2.1. A l’Estat Espanyol.....	13
2.2. A Catalunya.....	16
3. L’ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU.	19
3.1. De l’Estat espanyol.....	19
3.2. De Catalunya i la seva Política Educativa.....	22
3.2.1. Alumnat estranger i lloc de procedència.	26
3.2.2. La distribució de l’alumnat estranger pel territori català. Concentracions escolar artificials i coneixement de la llengua de l’escola.	27
4. EL PLA DE LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL AMB L’ALUMNAT NOUvingut A CATALUNYA.....	29
5. LA IMPORTÀNCIA DE LA CONSTRUCCIÓ DE LA LLENGUA VEHICULAR A L’ESCOLA.	36
6. SÍNTESI.....	39
CAPÍTOL 2: LA INTERACCIÓ A L’AULA. ANTECEDENTS I MARC ACTUAL.	41
1. INTRODUCCIÓ.....	42
1.1 Finalitats d’analitzar la interacció a l’aula.	43
2. ELS ORIGENS.	44
2.1. Les bases per als estudis de la interacció a l’aula.	44
2.2. Els primers estudis de la interacció a l’aula.	51

3. ELS ESTUDIS DE LA INTERACCIÓ A L’AULA MÉS ACTUALS.....	60
4. SÍNTESI.....	87
CAPÍTOL 3: L’ESCOLA PRÍncep DE VIANA I EL PROJECTE ÀLBER.....	89
1. L’ESCOLA PRÍncep DE VIANA, PRESENTACIÓ DEL CENTRE.....	90
2. CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROJECTE ÀLBER EN L’ESCOLA PRÍncep DE VIANA.....	97
3. EL DEVENIR METODOLÒGIC I ORGANITZATIU.....	118
4. LA RELACIÓ AMB L’ART I EL TREBALL EN XARXA COM A FACTORS IMPORTANTS EN EL DEVENIR DEL PROJECTE ÀLBER CONCRETAT A L’ESCOLA PRÍncep DE VIANA.....	125
5. MOMENTS DE CANVI: L’EVOLUCIÓ DELS PROJECTES DE L’ESCOLA.....	134
6. EL PROJECTE ÀLBER I EL PROJECTE “EDUC-ARTE – EDUCA(R)T: ESPAI HÍBRID” APOSTEN PER LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.....	146
7. SÍNTESI.....	148
CAPÍTOL 4: EL DEVENIR METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ.....	151
1. INTERROGANTS QUE SE’NS PLANTEGEN, LA FINALITAT I ELS OBJECTIUS. ...	152
2. EL MÈTODE.....	154
3. ELS PARTICIPANTS.....	158
4. ELS INSTRUMENTS.....	161
5. EL TRACTAMENT DE LES DADES.....	164
6. EL PLA DE TREBALL.....	165
7. EL DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ EN EL PROCÉS EN EL PROCÉS DE RECERCA – ACCIÓ DE L’ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ.....	166
7.1. Treballem amb els episodis i ... n’apareixen nous episodis.....	168
7.2. Com gestionem les dades dels episodis?: La dimensió COM (I part).....	206
7.3. Treballem amb els cicles i.....	208
7.4. Com gestionem les dades dels cicles?: La dimensió COM (II part).....	212
7.5. Quin tractament de les ajudes s’ha realitzat?: La dimensió Qui.....	213
7.6. Diferents maneres d’expressar, diferents maneres de llegir, múltiples manifestacions artístiques, ... Les diferents Activitats Típiques d’Aula (ATA).....	218

CAPÍTOL 5: ELS RESULTATS	241
1. ELS RESULTATS: QUINA ÉS L'EINA DE L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ PEL PROJECTE ÀLBER?	242
2. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE CONTEXT ALFABETITZADOR.....	244
3. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA D'EXPRESSIÓ.....	253
4. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE LECTURA.	265
5. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE PRODUCCIÓ I RETORN A LA COMUNITAT. .	287
6. SÍNTESEI.....	294
CAPÍTOL 6: CONCLUSIONS I LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.	295
1. CONCLUSIONS.....	296
2. LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.....	306
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	309
ANNEX	331

INTRODUCCIÓ

He de dir que estic contenta de la investigació que us presento. I que al llarg d'aquest temps que he estat treballant amb la documentació que tenia creada i recollida, he pogut valorar, realment, la quantitat d'hores, dies, mesos i anys invertits, ja que tot el material que dispo no es recull en "quatre dies" de feina.

De fet, des de que vaig prendre la decisió de realitzar el doctorat (curs 2008 - 2009) hi he estat treballant tots els cursos i estius, tret d'un: l'estiu 2014 i el curs 2014 -2015. Potser era l'any de reflexió que necessitava, de mirar-m'ho amb perspectiva per veure-ho millor, potser, però en mi així ha estat.

Podria haver escollit el camí complex d'analitzar les sessions escollides, jugar amb el que ens diuen les dades i ja està. O bé, el camí més complex (que és el que he escollit) on a la feina anterior l'acompanya el desenvolupament de tot un marc psicopedagògic. Tot són maneres de ser i de fer i així sóc i faig.

La investigació que tot seguit exposo parteix dels primers estudis que vaig realitzar en el marc del programa de doctorat interuniversitari d'"Educació Inclusiva al llarg del cicle vital", per l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats (DEA) (Octubre, 2008) em vaig endinsar en conèixer una nova escola per mi, l'escola pública d'educació infantil i primària Príncep de Viana de Lleida.

El món de l'escola inclusiva sempre ha estat important per mi. Vaig estudiar la diplomatura d'Educació Especial i vaig realitzar les pràctiques participant en una experiència pilot entre una escola de primària i una escola de secundària. Un cop finalitzats els estudis de la diplomatura vaig adonar-me que la meva preparació no era l'adequada per estar a l'escola.

Llavors, vaig continuar estudiant la llicenciatura de Psicopedagogia i contemporàniament el Màster d'Atenció i Prevenció a la primera infància. El fet d'estar al màster va possibilitar anar a realitzar les pràctiques al Centre de Desenvolupament i Atenció Primerenca (CDIAP) DAPSI de Montcada i Reixach (Barcelona) on m'hi vaig estar desplaçant assíduament els divendres durant tot un curs gairebé. En aquestes pràctiques vaig poder explorar la part més terapèutica dels infants amb necessitats.

Finalment, vaig prendre la decisió d'endinsar-me al món laboral. Aquest fet em va portar a marxar de Seròs i de Lleida durant uns anys. Durant un curs vaig estar treballant a l'escola Mare

de Déu de Montserrat de Terrassa. Una escola d'un barri perifèric, on la majoria d'alumnat era estranger. I els dos cursos següents vaig estar treballant a l'escola d'educació especial Garbí del Vendrell (Tarragona) amb els alumnes més menuts. Va ser durant aquest segon curs que vaig aprovar les oposicions de mestra d'Educació Infantil.

Amb la seguretat de tenir la part laboral coberta, em vaig tornar a posar amb contacte amb la Dra. Jové de la Universitat de Lleida, ja que ella era la que portava el tema de l'educació especial i havia iniciat una nova línia d'estudi amb un programa doctoral interuniversitari.

Cal dir que des de que vaig començar els estudis del doctorat fins l'actualitat he estat fent de docent en dues escoles públiques d'educació infantil i primària, l'Escola "La Rosella" de Rosselló i l'Escola "Miquel Baró Daban" de Seròs, menys un curs que vaig poder gaudir d'una llicència d'estudis retribuïda del Departament d'Educació (disponible a l'annex, Gómez 2011). I tots aquests cursos he compartit la docència de l'escola amb la de la Universitat de Lleida, essent professora associada de la UdL en el Departament de Pedagogia i psicologia.

En el marc dels estudis del doctorat la Dra. Jové va presentar el "Programa Àlber: una eina d'atenció a la diversitat a l'aula" (Jové, 2006, 2008) i on s'estava aplicant. Així va ser com vaig conèixer l'Escola Príncep de Viana. Aquesta escola tenia d'especial que l'any 2005 havia tingut un reconeixement públic, el IX premi Batec de la recerca i innovació en educació, i vaig voler conèixer quines havien estat les aportacions que havia fet al món educatiu. Així doncs, una tarda a la setmana l'Escola Príncep de Viana va acceptar la meua presència a l'aula de d'educació infantil 4 anys mentre s'aplicava segons el Projecte Àlber. De les observacions realitzades en aquesta aula vaig dur a terme l'estudi de les habilitats d'accés al currículum, un dels apartats del meu DEA.

Per una altre costat, els directors de la tesi de la Universitat de Lleida (la Dra. Jové i el Dr. Navarro) van fer arribar a les meves mans una eina d'anàlisi de la interacció a l'aula. La primera idea important per mi i pel que jo buscava en els meus treballs va ser que aquella eina d'anàlisi ajudava a investigar, amb dades objectives, el que realment succeïa a l'aula, no el que el/la docent deia que realitzava. Així doncs l'escola Príncep de Viana va facilitar-me un parell d'enregistraments que vaig transcriure i em vaig animar a analitzar per lliure (amb gran dificultat).

Per mi, unir la vessant teòrica i la vessant pràctica, van ser i són molt importants ja que sempre he volgut realitzar estudis que tinguessin una relació directa amb la pràctica educativa. Dono gran importància a aquestes pràctiques ja que l'escola és un espai, una entitat, un entorn on tot infant hi ha d'anar de manera obligatòria i hi ha de passar molts anys significatius de la seva

vida. Per tant, com a docent cal, per un costat, actuar amb una elevada responsabilitat en la tasca d'educar a tots els infants en un espai on (probablement per alguns casos l'únic espai) tots ells són iguals en drets i deures; i a més a més, cal realitzar formacions estructurades i que possibilitin una millora de la praxis educativa, que t'ajudin a innovar i millorar en el procés d'ensenyança - aprenentatge, és a dir, en el dia a dia escolar. I no quedar-se com quelcom teòric de difícil accés a l'escola degut a les diferents característiques i valors de la importància de la formació continua del professorat.

Cal insistir en el fet que no hi ha evolució del professorat sense modificació del pensament del professorat i de les seves habilitats i actituds. Sens dubte, es requereix molt temps per modificar pràctiques i actituds incrustades en processos ideològics i culturals. Es considera el professorat com a agent de canvi educatiu i de la millora de la societat i com a principal força impulsora del canvi, essent el professor un punt de partida important.

Tenint en compte les veus dels mestres de l'escola Príncep de Viana on s'aplica el Projecte Àlber, ens demostren la valoració positiva que ha suposat l'experiència, tant a nivell personal com a nivell del centre educatiu. Des d'aquesta perspectiva podem afirmar que la realització del programa preventiu ha contribuït a crear una nova línia de treball a la vegada que ha permès obrir l'escola a l'entorn més proper.

Experiències com la realitzada a l'escola Príncep de Viana durant més de deu anys són viscudes pels propis mestres com quelcom que els ha fet aprendre molt. Els i les mestres hem d'ensenyar i hem d'aprendre constantment ja que aprenentatge i ensenyament són dos processos íntimament relacionats.

Les experiències de millora que van sorgint s'han de donar a conèixer, com a mitjà per tal que altres centres les coneguin i s'animin a iniciar les seves pròpies experiències i com a reforç positiu per aquells que ja realitzen magnífics processos d'innovació. Per tant, caldria insistir en la seva difusió.

Concloent aquesta introducció diré que la línia de la meva investigació va adreçada a respondre la pregunta què aporta el Projecte Àlber que l'ha dut a l'èxit? Vull saber què és el que realment es fa a la pràctica, el dia a dia quan es duu a terme. Per saber la realitat del que hi succeeix i com allí es construeixen el processos d'ensenyament – aprenentatge potents en línies constructivistes. He considerat de gran importància centrar-me en la interacció que en aquest context s'hi produeix entre docents i discents. Tal és la importància, que l'anàlisi d'aquesta interacció m'ha portat a la necessitat d'implementar, aplicar i valorar un instrument d'anàlisi de la interacció a l'aula ja dissenyada per Sánchez et al. (2010).

Per poder conèixer en profunditat aquest instrument, durant el darrer trimestre de l'any 2009 vaig estar viatjant per poder compartir el matí dels divendres, les experiències d'anàlisi de la interacció que el grup de la Universitat de Salamanca estaven portant a terme (concretament en aquests divendres s'estaven treballant les ajudes). Posteriorment, durant una setmana d'abril de 2011, la Universitat de Salamanca, concretament el Dr. Rosales, va tornar a acceptar la meua presència. I durant aquesta estada vaig poder conversar sobre els dubtes, anàlisis, possibilitats d'extracció de dades amb els anàlisis fets, ... necessaris per poder continuar treballant en el desenvolupament d'aquesta investigació.

En aquest context presento aquesta tesi que està estructurada en sis capítols. El primer, ens aportarà informació per comprendre la incidència en el Sistema Educatiu de l'alumnat nouvingut (que és el col·lectiu majoritari d'alumnat que rep l'escola on s'ha fet l'estudi); el segon ens aprofundirem en la temàtica de la interacció a l'aula; en el tercer capítol ens ajudarà a conèixer l'escola Príncep de Viana de Lleida i el Projecte Àlber; en el quart capítol hi ha escrit el devenir metodològic d'aquesta investigació, per poder comprendre el procés seguit per abordar la finalitat i els objectius de l'estudi; en el cinquè capítol s'exposa els resultats d'aquesta tesi; en el sisè capítol hi trobem recollides les conclusions, com a essència d'aquesta investigació, així com les línies futures d'investigació, ja que aquesta recerca (per estar viva) pot esdevenir eina per a futures investigacions i futurs plans de treball.

CAPÍTOL 1: EL CONTEXT DE LA IMMIGRACIÓ A ESPANYA I A CATALUNYA. LA SEVA INCIDÈNCIA EN EL SISTEMA EDUCATIU.

CAPÍTOL 1. EL CONTEXT DE LA IMMIGRACIÓ A ESPANYA I A CATALUNYA. LA SEVA INCIDÈNCIA EN EL SISTEMA EDUCATIU.

1. INTRODUCCIÓ.

1.1 Finalitats d'analitzar les dades referents a la immigració en referència al context educatiu: panoràmica general.

2. PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA.

2.1 A L'Estat Espanyol.

2.2 A Catalunya.

3. L'ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU.

3.1 De l'Estat Espanyol.

3.2 De Catalunya i la seva Política Educativa.

3.2.1 Alumnat estranger i país de procedència.

3.2.2 La distribució de l'alumnat estranger pel territori català. Concentracions escolars artificial i coneixement de la llengua de l'escola.

4. EI PLA DE LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL AMB L'ALUMNAT NOUINGUT A CATALUNYA.

5. LA IMPORTÀNCIA DE LA CONSTRUCCIÓ DE LA LLENGUA VEHICULAR A L'ESCOLA.

6. SÍNTESI.

1. INTRODUCCIÓ.

L'escola és reflex de la societat i el nou context social que estem vivint en el segle XXI ha fet que a l'escola també hi hagi una nova realitat social a la que cal donar una resposta educativa i de qualitat. Per poder donar suport i coherència a aquesta observació de la realitat al llarg d'aquest capítol farem ús de dades que verifiquen la situació en la que ens trobem tant en el context social espanyol com en el context social i educatiu català.

Així doncs, gràcies a les dades que recullen i fan públiques entitats com el Instituto Nacional de Estadística, el Centro de Investigaciones Sociológicas, l'Eurostat, el Ministerio de Trabajo e Inmigración, i l'Institut d'Estadística de Catalunya podem afirmar que Espanya és un país receptor d'immigració. Davant les dades que desenvoluparem al llarg d'aquest capítol veurem com aquest fenomen està essent i (segons les dades que es recullen) serà un dels principals protagonistes de la transformació social d'Espanya i de Catalunya.

Però en aquesta qüestió, el que diferencia l'Estat Espanyol de països com França o Alemanya, és l'increment notablement accelerat d'aquest col·lectiu que s'ha arribat a multiplicar per sis la seva presència des de l'any 2000 (com s'observa en el gràfic 1). Des d'aleshores, Espanya ha esdevingut dels primers països receptors d'immigrants de la Unió Europea any rere any.

Amb aquest marc, no és estrany doncs que la població espanyola faci present aquesta realitat en les seves opinions. Així, mentre l'any 1999 ni tan sols era una qüestió recollida en l'estudi del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) sobre els problemes socials percebuts pels espanyols, durant el mes de febrer del 2000 el CIS realitza un estudi sobre persones d'altres països i fou a partir del setembre del mateix any que un 6,3% dels participants l'assenyalaven. Continuant consultant les dades fetes públiques pel CIS, podem observar que durant l'any 2001, majoritàriament el tema de la immigració ocupa el tercer lloc. Però és a partir d'octubre de 2005 que passa a ésser la segona problemàtica social i així es manté fins al setembre del 2006 on per primera vegada la immigració amb 59,2% avançava a l'atur amb 42,0%, mantindrà la primera posició durant tres mesos (tot i que al novembre comparteix posició amb l'atur). Durant l'any 2007, inicia el descens finalitzant l'any en cinquena posició segons un 26,9% dels participants. Des del 2008 fins al 2011 la immigració fluctua entre la tercera, quarta i cinquena problemàtica social, majoritàriament la quarta segons les opinions dels participants (CIS, 2011). En l'actualitat, el tema de la immigració com a problemàtica social ocupa el dotzè lloc amb un 2,3%, deixant en els primers llocs temes com l'atur, la corrupció i el frau i els/les polítics/ques en general (CIS, 2015)

Dit això, aprofundirem en l'evolució de la immigració en el conjunt de l'Estat espanyol i oferirem altres dades que creiem realment interessants.

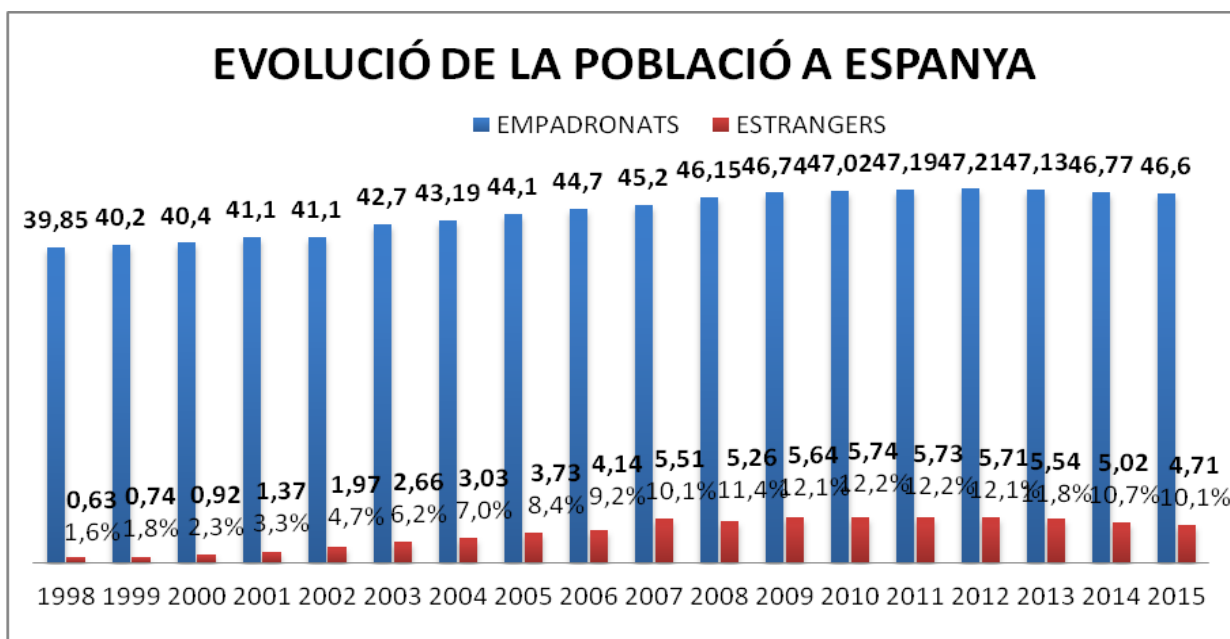
1.1 Finalitats d'analitzar les dades referents a la immigració en referència al context educatiu: panoràmica general.

Si observem l'evolució de la immigració a l'Estat en la última dècada, podem afirmar que en tan sols uns anys la situació ha canviat radicalment (com ja hem dit anteriorment). Atenent a les xifres reals sobre la immigració que acull actualment el nostre país, les darreres dades del padró municipal recollides per l'Institut Nacional d'Estadística (INE) revelen que a l'Estat espanyol hi viuen uns 4.718.864 estrangers, xifra que representa un 10,1% de la població situada ja per sobre dels 46.600.949 habitants, unes 170.392 persones menys respecte a dades de 1 de gener de 2014. (INE, 2015). Durant l'any 2014, el nombre d'espanyols empadronats experimenta un augment de 134.231 persones (un 0.3%), mentre que el d'estrangers disminueix a 304.623 (uns -6,1%).

Des de que en 1998 es van començar a publicar les xifres oficials de població provinents de la revisió del padró a 1 de gener, la població empadronada a Espanya havia augmentat tots els anys. Al 2012 va començar a disminuir, tendència que ha continuat durant 2014, amb un descens de 170.392 persones, segons les dades provisionals. Des de l'any 2000 l'augment fou degut a la inscripció d'estrangers, que va passar de 923.879 d'aquell anys a 5.751.487 a 1 de gener de 2011. Durant els anys 2011 i 2012 les inscripcions netes d'estrangers ja van ser negatives (-15.229 i -190.020, respectivament). Però fou l'any 2013 quan es va produir el major descens (-545.980) i al 2014 el descens també ha estat significatiu (-304.623).

Al gràfic 1 podem veure l'evolució de la població immigrada a l'Estat des de l'any 1998 fins a 2014, i el percentatge que aquesta representa respecte a la població empadronada.

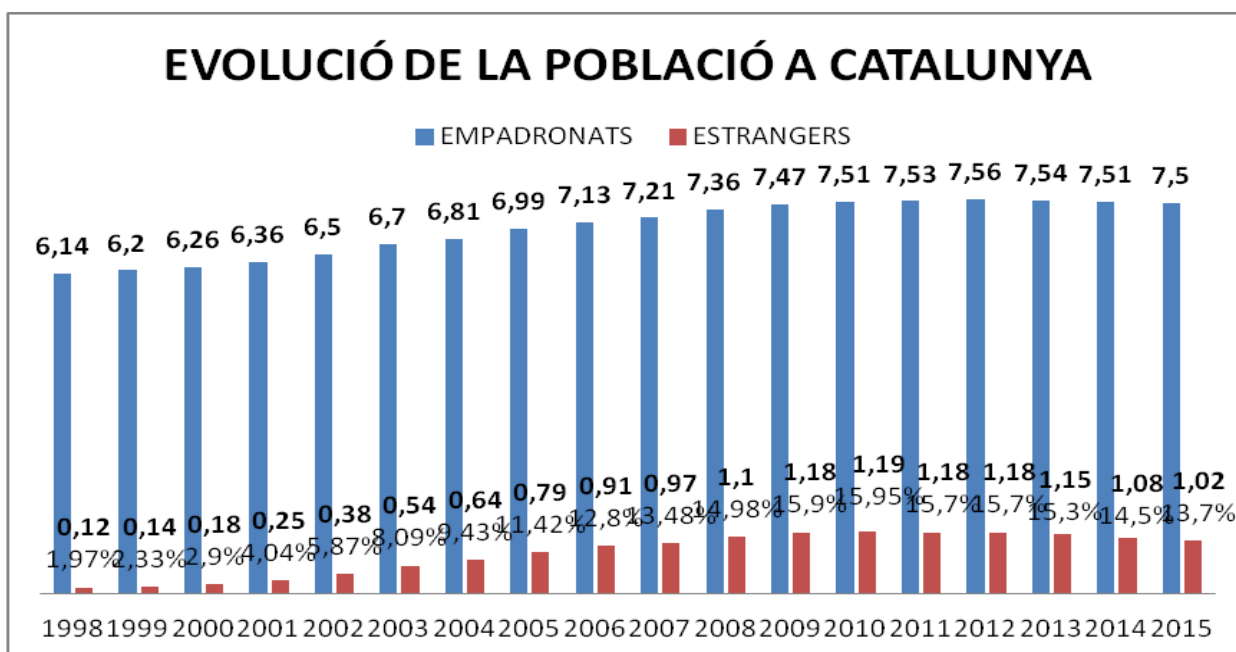
Gràfic 1: Evolució de la població empadronada a Espanya des de 1998 fins al 2015 i percentatge de persones nouvingudes (en milions de persones).



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE (1998-2015).

En general, amb la globalització s'han diversificat notablement els fluxos migratoris contribuint així a formar poblacions cada vegada més heterogènies. Conseqüència d'aquests fluxos migratoris, al llarg de la última dècada la societat catalana ha experimentat un progressiu augment de la diversitat cultural, lingüística i identitària com a conseqüència de l'arribada massiva de població estrangera que ha decidit fixar la seva residència al nostre país. En el context de Catalunya hom pot trobar persones de més de 170 nacionalitats i sentir parlar més de 250 llengües (Generalitat de Catalunya, 2009). Així, el percentatge d'estrangers residents a Catalunya ha passat del 2% del total de la població l'any 1997 fins a l'13,7% actual, el qual representa el 21,2% del total d'estrangers residents a Espanya (INE, 2015).

Gràfic 2: Evolució de la població empadronada a Catalunya des de 1998 fins al 2015 i percentatge de persones nouvingudes (en milions de persones).



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l' INE (1998-2015).

Sens dubte, les tendències migratòries que experimentem a Espanya i Catalunya no són exclusives del nostre país sinó que responen a trets estructurals de la globalització i a les dinàmiques vinculades a la societat de la informació, on la mobilitat apareix com un dels principals elements distintius (Castell, 1997). En aquest sentit, l'augment de desigualtats econòmiques entre països i l'agudització dels fenòmens d'exclusió social (tant entre països com dins d'un mateix país) ha provocat l'arribada de milers de famílies d'origen estranger als països occidentals amb un bon nivell de desenvolupament social i econòmic. Aquest és el cas d'Espanya en general, i de Catalunya en particular, que dins del context europeu es situa entre els primers països receptors d'immigrants: Alemanya (7.2 milions), Espanya (5.6 milions), Itàlia (4.6 milions), Regne Unit (4.5 milions) i França (3.7 milions) (Eurostat, 2010, 2011).

A més, hi ha dues tendències que fan pensar que aquest fenomen no és puntual. La primera fa referència a les característiques demogràfiques de la població estrangera que emigra al nostre país: la majoria són persones joves en edat reproductora (entre els 25 i el 44 anys), que fa que la taxa de natalitat del nostre país augmenta. La segona es relaciona amb els motius per emprendre el projecte migratori. Avui en dia, per una part important dels immigrants que arriben a Catalunya ja no primen exclusivament els motius econòmics com una de les principals atraccions

del nostre país, sinó que el projecte migratori de moltes famílies estrangeres està directament en relació al desenvolupament de projectes vitals, en els quals es pretén millorar la qualitat de vida del present i també assegurar el futur de les criatures que vindran. D'aquí l'augment dels fenòmens de reagrupament familiar en els països receptors¹. Aquest fet té importants conseqüències respecte el tipus d'immigració que arriba al nostre país, que a l'actualitat es defineix per la seva enorme diversitat. Llavors, qualsevol intent per tractar la immigració a Catalunya com una població homogènia, sota l'etiqueta "immigrant pobre i analfabet" que es sol relacionar en els mitjans de comunicació amb situacions d'inseguretat ciutadana, és un error amb conseqüències nefastes per la inclusió social i educativa d'aquestes famílies.

2. PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA.

2.1. A l'Estat Espanyol.

La distribució dels residents estrangers pel territori nacional és notablement heterogènia. És a dir, la presència d'immigrants resulta especialment significativa en algunes zones, mentre que en altres queda més difuminada.

Així, prenent com a referència les darreres dades presentades per l' INE de la població empadronada (1 gener 2015), podem afirmar que les comunitats autònomes (CC.AA.) que tenen les concentracions més elevades d'immigrants són Catalunya, Madrid, la Comunitat Valenciana, Andalusia, Canàries i Múrcia que agrupen el 76,89% dels estrangers empadronats a l'Estat. A la taula 1 s'hi pot veure el nombre d'estrangers empadronats d'aquestes Comunitats i el percentatge que representen sobre el total d'estrangers empadronats que hi ha a l'Estat.

¹ En dades oficials del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (a 31 de desembre de 2010), trobem que el reagrupament familiar és el segon motiu d'expedició (224.812), essent el primer treballar per compte aliè (441.946). En les mateixes dades oficials però a 31 de desembre de 2013, trobem que el reagrupament familiar es manté com el segon motiu d'expedició (187.042), així com també es manté el primer treballar per compte aliè (244.321). Dins de les autoritzacions de reagrupament familiar l'any 2013 cal destacar que els primers es situen els estrangers procedents del Marroc (48.325) i els segons els procedents de la Xina (22.707).

Taula 1 : Les sis Comunitats amb major concentració d'immigrants. Nombre absolut d'estrangers empadronats a cadascuna i percentatge que representen sobre el total d'estrangers de l'Estat.

ESTRANGERS A ESPANYA: 4.718.864		
COMUNITAT AUTÒNOMA	FREQ. ABSOLUTA	PERCENTATGE
CATALUNYA	1.025.812	21,72%
MADRID	810.823	17,16%
COMUNITAT VALENCIANA	697.681	14,77%
ANDALUSIA	633.957	13,41%
CANÀRIES	252.278	5,34%
MURCIA	208.191	4,4%
Total de les sis CC.AA.	3.628.742	76,89%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l' INE (dades provisionals a 1 de gener de 2015).

Les zones d'origen de la immigració que acull l'Estat són molt diverses. L' INE (a 1 de gener de 2015) els agrupa tal com podem observar a la taula 2.

Taula 2: Estrangers empadronats segons la zona d'origen. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total d'immigrants a Espanya.

ESTRANGERS A ESPANYA: 4.718.864		
PROCEDÈNCIA	FREQ. ABSOLUTA	PERCENTATGE
Unió Europea – 28	1.942.599	41,2%
Àfrica	1.040.910	22,1%
Amèrica del Sud	844.456	17,9%
Àsia	384.919	8,1%
Resta d'Europa ²	246.089	5,2%
Amèrica Central i	201.149	4,2%
Amèrica del Nord	55.238	1,2%
Resta	3.504	0,1%

Font: INE (2015).

Com reflecteix la taula 2, prenent com a referència l'origen dels residents estrangers empadronats que es reparteixen a l'Estat, el col·lectiu més nombrós és el que prové de la Unió Europea (41,2%), seguit pel d'Àfrica (22,1%) i Amèrica del Sud (17,9%). La resta de grups tenen una representació inferior al 9%.

² A partir d'aquí, s'entendrà que quan citem "Resta d'Europa" ens referim a l'Europa no comunitària i que es tractarà de manera separada l'Europa Comunitària.

Segons la nacionalitat, els col·lectius majoritaris a gener de 2015 eren el romanès, el marroquí, el britànic, el xinès, l'italià, l'equatorià, el colombià, el búlgar, l'alemany, el bolivià, el francès i el portuguès. Les persones d'aquestes dotze nacionalitats representaven el 65,3% del total d'estrangers empadronats en la citada data. La taula 3 indica el nombre d'estrangers empadronats segons nacionalitat i el percentatge que representa sobre el total.

Taula 3: Estrangers empadronats a l'Estat segons les dotze nacionalitats més representatives. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total de residents estrangers empadronats.

ESTRANGERS A ESPANYA: 4.718.864		
NACIONALITAT	FREQ. ABSOLUTA	PERCENTATGE
Romanesos	751.208	15,9%
Marroquins	749.274	15,9%
Britànics	282.120	6,0%
Xinesos	191.341	4,1%
Italianos	179.129	3,8%
Equatorians	176.247	3,7%
Colombians	150.956	3,2%
Búlgars	141.880	3,0%
Alemanys	130.505	2,8%
Bolivians	126.001	2,7%
Francesos	99.302	2,1%
Portuguesos	98.385	2,1%
Total de les 12	3.076.357	65,3%

Font: INE (dades provisionals a 1 de gener de 2015).

Pel que fa a l'edat de la immigració empadronada a Espanya, les dades de l'INE (2015) revelen que el 16% d'aquests estrangers són menors de 16 anys, el 38,6% tenen de 16 a 44 anys, el 45,4% tenen 45 o més anys. Pel que fa al sexe, amb una representació del 51%, el grup més nombrós és el dels homes. Cal anomenar per destacar que en el grup de 16 a 44 anys és on més s'accentua la diferència de percentatge entre espanyols i estrangers. En aquesta franja d'edat el 36,5% són espanyols, mentre el 57,2% són estrangers.

A més, les dades oferides pel Ministerio de Empleo y Seguridad Social (a juliol de 2015) mostraven que les afiliacions de treballadors estrangers a la Seguretat Social a Espanya era el 84,4% les persones immigrants que ocupaven treballs per compte alié, mentre que el 15,6% ocupaven llocs de treball per compte propi. D'aquests treballadors estrangers per compte alié, uns 84,06% estan afiliats al règim general total (on s'hi inclou SE Agrari i el SE Llar); uns 0,29% estan afiliats al règim de la Mar i un 0,02% estan afiliats al règim del Carbó. Les activitats de dedicació principals d'aquests treballadors per compte alié són l'hoteleria (19,86%), la SE de

la Llar (14,72%), més o menys iguals està la SE Agrari (12,64) i el comerç i reparació de vehicles i bicicletes (12,61%). Mentre que els treballadors estrangers que estan en règim d'autònoms les activitats amb més dedicació són el comerç i reparació de vehicles i bicicletes (31,57%), seguida de l'hosteleria (19,21%). A nivell de sexes, de tots els treballadors estrangers afiliats a la Seguretat Social a Espanya el 54,22% són homes, mentre que el 45,78% són dones.

Un cop comentades les dades referents a l'Estat Espanyol, anem a mostrar les dades referents a la Comunitat Autònoma de Catalunya ja que és la comunitat on contextualitzo la meua investigació.

2.2. A Catalunya.

Numèricament, la Comunitat Autònoma de Catalunya és la zona de l'Estat Espanyol que acull el nombre més elevat de residents estrangers empadronats.

Segons el territori, els residents estrangers majoritàriament es concentren a la província de Barcelona, seguida de la de Girona, de la de Tarragona i, en darrer terme, de la de Lleida. A la taula 4 s'hi pot observar la distribució dels residents estrangers assentats a Catalunya segons el territori, el percentatge que representen sobre el total d'estrangers a la Comunitat i la variació respecte 2013.

Taula 4: Estrangers empadronats a Catalunya a 2014 segons territori. Freqüència absoluta, percentatge sobre el total d'immigrants a Catalunya i variació respecte l'any anterior.

TERRITORI	ESTRANGERS	PERCENTATGE	VARIACIÓ
Barcelona	729.667	66,99%	-5,48%
Girona	150.309	13,80%	-6,65%
Lleida	77.045	7,07%	5,05%
Tarragona	132.193	12,14%	-8,40%
CATALUNYA	1.089.214	100,00%	-5,98%

Font: Idescat (2015).

En aquesta taula podem veure l'any 2014 disminueix el nombre de residents estrangers a Catalunya. Aquest fet es significatiu en tant que des de l'any 2000 fins al 2010 s'havia registrat

forts increments. És durant els anys 2011, 2013 i 2014 que s'observa una disminució progressivament més elevada -1,06%, -2,39% i -5,98%, respectivament, fet que ens porta a pensar en un possible canvi d'etapa en els corrents migratoris que estem vivint. Segons l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat), aquesta reducció afecta a totes les comarques del territori amb més o menys variació però a totes es pot parlar d'una variació negativa.

Concretament, segons dades de l' Idescat (2015), a Catalunya hi resideixen 1.089.214 ciutadans d'origens diversos que s'han assentat a Catalunya i representen el 21.72% del total d'immigrants de l'Estat i el 13,7% del total d'immigrants de Catalunya. D'aquest total, el col·lectiu que s'hi troba representat en major nombre és el que englobaria els immigrants procedents d'Àfrica, amb 306.825 persones (28,17%). A aquest grup li segueixen els originaris de la Unió Europea-28, amb 289.723 persones (26,60%), els d'Amèrica Central i del Sud, amb 284.270 persones (26,09%), els que provenen d'Àsia, amb 140.244 persones (12,88%), els que han migrat de la resta d'Europa, amb 60.407 persones (5,55%), els de Nord Amèrica, amb 7.004 persones (0,64%) i els que provindrien d'Oceania, amb 694 persones (0,06%). A nivell global de continents podem observar la taula 5 on s'hi plasma aquesta distribució i els percentatges que representen sobre el total d'estrangers empadronats de Catalunya al 2014.

Taula 5: Estrangers empadronats a Catalunya a 2014 en vigor segons la zona d'origen. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total d'immigrants.³

TOTAL CATALUNYA: 1.089.214		
PROCEDÈNCIA	FREQ. ABSOLUTA	PERCENTATGE
Europea	350.138	32,15%
Àfrica	319.385	28,17%
Amèrica	291.277	26,74%
Àsia	134.242	12,88%
Oceania	615	0,06%
Apàtrides	36	<0,01%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Idescat (2015).

Segons la zona d'origen, els estrangers empadronats a Catalunya es distribueixen pel conjunt del territori català tal com plasma la taula 6.

³ Donat que Idescat i INE utilitzen diferents sistemes categorials, s'ha pres la decisió d'agrupar les dades per continent ja que en facilitava la lectura.

Taula 6: Estrangers empadronats al conjunt del territori català a 2014 segons zona d'origen.⁴

	Europa	Àfrica	Amèrica	Àsia	Oceania	Apàtrides
Barcelona	203.112	175.111	232.415	118.403	604	22
Girona	55.852	55.708	28.432	10.243	65	9
Lleida	36.126	29.355	8.695	2.862	5	<4
Tarragona	55.048	46.651	21.735	8.736	20	<4
CATALUNYA	350.138	306.825	291.277	140.244	694	36

Font: Idescat (2015).

Com podem veure la presència de residents estrangers al territori de Catalunya evoluciona de manera diferent segons la seva nacionalitat. Segons la nacionalitat, els col·lectius majoritaris són el marroquí, el romanès, el xinès, l'italià, el pakistanès, el bolivià, l'equatorià, el francès, el colombià, el peruà, el dominicà i l'argentí. Les persones d'aquestes dotze nacionalitats representaven el 62,69% del total d'estrangers empadronats al 2014. La taula 7 indica el nombre d'estrangers empadronats segons nacionalitat i el percentatge que representa sobre el total.

Taula 7: Estrangers empadronats a Catalunya a 2014 segons les dotze nacionalitats més representatives. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total de residents estrangers empadronats.

ESTRANGERS A CATALUNYA: 1.089.214		
NACIONALITAT	FREQ. ABSOLUTA	PERCENTATGE
Marroquins	226.818	20,83%
Romanesos	98.239	9,02%
Xinesos	49.773	4,57%
Italianos	48.857	4,49%
Pakistanesos	44.449	4,08%
Bolivians	42.039	3,86%
Equatorians	41.834	3,86%
Francesos	32.071	2,94%
Colombians	31.671	2,91%
Peruans	24.269	2,23%
Dominicans	21.675	1,99%
Argentins	20.955	1,92%
Total de les 12	682.650	62,69%

Font: Idescat (2015).

⁴ Per realitzar aquesta taula s'ha utilitzat dades procedents de Idescat que utilitza un sistema de categories diferent que les dades procedents de INE utilitzades en la taula 2.

Pel que fa a l'edat, el 50% dels estrangers residents a Catalunya tenen de 25 a 44 anys. Les dades revelen que el 16,8% d'aquests estrangers són menors de 15 anys, el 62,86% tenen de 15 a 44 anys, el 17,24% tenen de 45 a 64 anys i el 3,1% superen els 65 anys.

Pel que fa al sexe, amb una representació del 52,35%, el grup més nombrós continua sent el dels homes. Tot i que, segons dades d' Idescat (2015), hi ha hagut una disminució de 39.798 homes entre el 2013 i el 2014, i en la població estrangera femenina la pèrdua ha estat de 29.460 dones.

A més, les dades ofertes pel Ministerio de Empleo y Seguridad Social (a juliol de 2015) mostraven que les afiliacions de treballadors estrangers a la Seguretat Social a Catalunya respecte a Espanya era del 23,82%, essent Catalunya la CC.AA. amb més afiliats seguida de la Comunitat de Madrid amb uns 20,21% d'afiliacions de treballadors estrangers. D'aquest 23,82% el 85,37% de les persones immigrants que ocupava treballs per compte aliè, mentre que el 14,63% ocupaven llocs de treball per compte propi. D'aquests treballadors estrangers per compte aliè, uns 85,15% estan afiliats al règim general total (on s'hi inclou SE Agrari i el SE Llar) i tan sols el 0,22% estan afiliats al règim de la Mar. L'activitat de dedicació principal d'aquests treballadors per compte aliè és l'hoteleria (19,61%). Mentre que els treballadors estrangers que estan en règim d'autònoms l'activitat amb més dedicació és el comerç i reparació de vehicles i bicicletes (27,10%). A nivell de sexes, de tots els treballadors estrangers afiliats a la Seguretat Social a Catalunya el 56,83% són homes, mentre que el 43,17% són dones.

Totes aquestes dades fotografien la situació de la nostra societat actual, en tant que l'escola és reflex de la societat i prepara als alumnes per esdevenir ciutadans, és inevitable la forta repercussió que totes aquestes dades comentades anteriorment influeixen al Sistema Educatiu actual. Així doncs, ens endinsem en l'observació i anàlisi d'aquesta influència.

3. L'ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU.

3.1. De l'Estat espanyol.

Els processos de reagrupament familiar, com ja hem anomenat anteriorment, d'aquests immigrants tenen el seu reflex a les nostres escoles. Així, segons dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), sembla que des del curs 2003/2004 podem apuntar que s'estan deixant de banda els descensos continuats d'escolarització que s'havien viscut a Espanya durant els quinze anys anteriors derivats de la reducció de la natalitat⁵. Indubtablement, una de

⁵ A partir de l'any 1999 el nombre de naixements ha anat augmentant, fet que es comença a reflectir a les etapes inicials del sistema educatiu (MEC, 2011).

les raons d'aquest canvi la trobem en l'increment d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de l'Estat. Si ens fixem en la matrícula d'alumnat a l'ensenyament no universitari durant la última dècada, podem constatar que s'ha passat d'escolaritzar 141.868 alumnes d'origen immigrant, durant l'any acadèmic 2000/2001, a 712.098 durant l'any acadèmic 2014/2015⁶, representant així un 8,8% del total de l'alumnat (MECD, 2015). L'evolució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari en la darrera dècada la podem veure a la taula 8.

Taula 8: Evolució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari a l'Estat Espanyol.

	2000/2001	2004/2005	2010/2011	2014/2015
Ed. Infantil	24.571	85.834	131.135	148.730
Ed. Primària/E.G.B.	59.387	199.023	284.426	245.684
Ed. Especial	428	1.588	3.653	3.981
Ed. Secundària Obligatoria	38.163	124.878	218.319	179.612
Batxillerats	7.061	19.202	42.833	46.327
F. Professional/ C. Formatius	3.575	15.390	44.760	66.293
P.C.P.I. /P. de Garantia Social i altres	999	4.021	394	7.759
EE Artístiques	349	1.772	4.767	4.472
EE Idiomes	4.275	8.792	26.013	19.273
EE Esportives	---	15	84	167
No consta	3.060	0	0	0
TOTAL	141.868	460.518	770.384	712.098

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MECD (2001, 2005, 2011, 2015).

Si s'observa la distribució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari segons la Comunitat Autònoma, s'evidencia diferències notables de la mateixa manera que passa amb la distribució de la població immigrant en general. De les diferents Comunitats, en destaquem la de La Rioja, la d'Aragó, la de Catalunya, la de Múrcia i la de Madrid on el percentatge supera o es situa entorn el 11% de la població escolar. La taula 9 il·lustra les diferents Comunitats amb llurs percentatges (de major a menor).

⁶ Xifres avanç del curs 2014-2015 (MECD, 2015).

Taula 9: Percentatge d'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari per Comunitat Autònoma (Curs 2014/2015).⁷

COMUNITAT AUT.	%
La Rioja	1
Aragó	1
Catalunya	1
Múrcia	1
Madrid	1
Comunitat Valenciana	1
Melilla	1
ESPANYA	8
Navarra	7
Castella – La Manxa	7
País Basc	6
Castella i Lleó	6
Cantàbria	6
Canàries	6
Andalusia	5
Ceuta	4
Astúries	3
Extremadura	2
Galícia	2

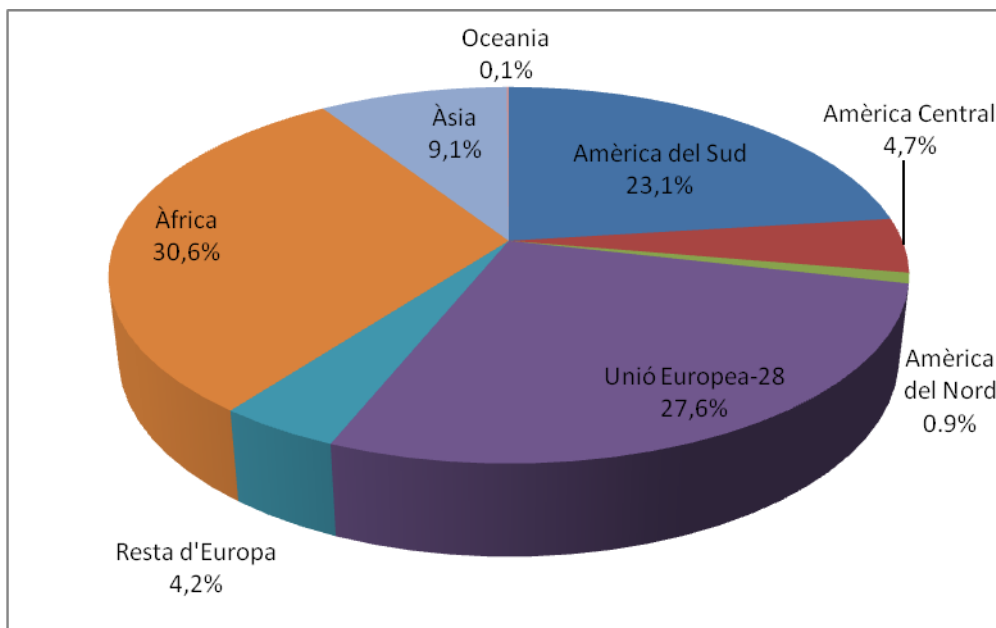
Font: MECD (2015).

També existeixen diferències considerables en la distribució d'aquest tipus d'alumnat segons la titularitat del centre on estan escolaritzats. Així, mentre en els centres de titularitat pública l'alumnat estranger representa el 10,4% del total de l'alumnat matriculat, en els centres de titularitat privada només és del 4,5%, menys de la meitat que en els centres de titularitat pública (MECD, 2015).

Quant a la zona d'origen de l'alumnat estranger matriculat a l'ensenyament no universitari, destaca l'alumnat procedent d'Europa amb un 31,7%, juntament amb el d'Àfrica en un 30,6%, superant tots dos al procedent d'Amèrica Central i del Sud, 27,7%, que venia sent el majoritari. Per països es pot destacar Marroc (172.236 alumnes), Romania (99.400 alumnes), Equador (44.985 alumnes), Xina (33.182 alumnes) i Colòmbia (27.944 alumnes). El gràfic 3 il·lustra la distribució de l'alumnat estranger segons llur zona d'origen a l'ensenyament no universitari de l'Estat.

⁷ Tal i com consta a les dades del MECD (2015), les Illes Balears en el curs 2013-2014 tenien un 14,6% d'alumnat estranger, però no estan disponibles les dades del curs 2014-2015.

Gràfic 3: Distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari segons procedència a l'Estat espanyol.



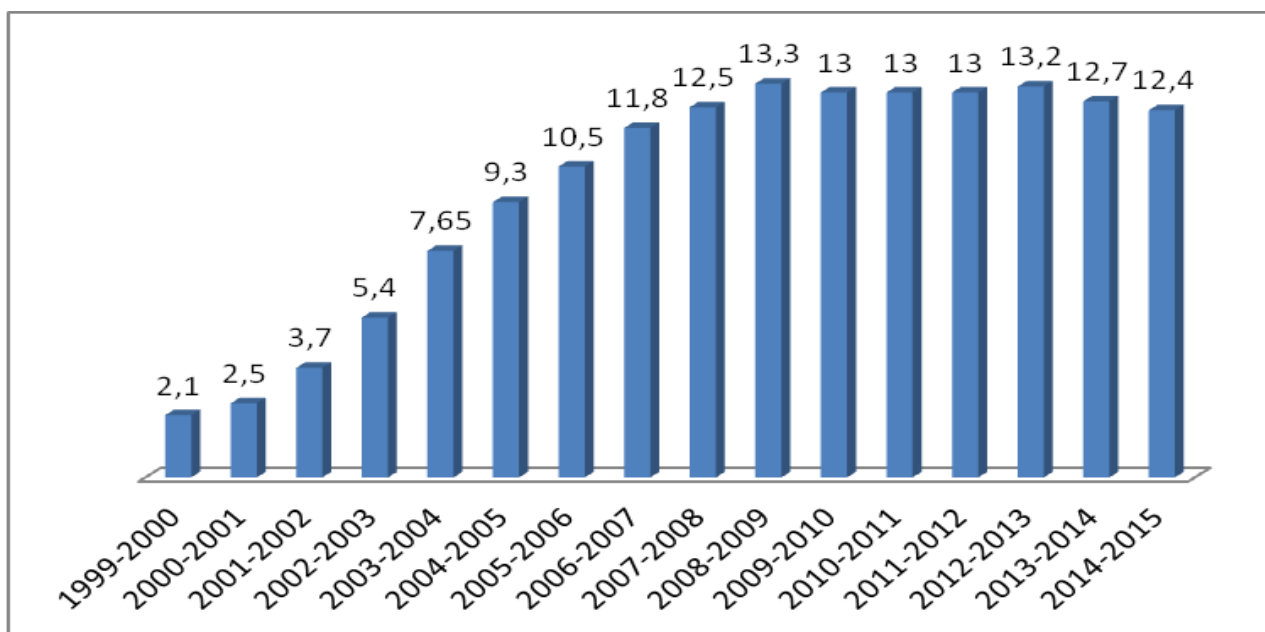
Font: MECD (2015).

Un cop hem fet un tomb pel Sistema Educatiu Espanyol, anem a concretar les dades a Catalunya i la seva Política Educativa.

3.2. De Catalunya i la seva Política Educativa.

Un dels canvis més evidents en el sistema educatiu de Catalunya que trobem a totes les aules és l'augment del nombre de criatures estrangeres escolaritzades, que ha dibuixat un nou mosaic de llengües i cultures dins les aules, guanyant en riquesa i diversitat. L'evolució del nombre d'alumnes d'origen estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya s'ha incrementat de forma exponencial al llarg dels anys, arribant als 164.862 estudiants en el curs 2014-2015, xifra que representa el 12,6% del total d'alumnes matriculats (Idescat, 2015). El nombre és encara més impactant si recordem que quinze anys enrere l'alumnat estranger només representava el 2% del total de l'alumnat, com se'ns mostra al gràfic 4.

Gràfic 4: Evolució del percentatge d'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya: 1999-2015.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MECD (1999- 2015).

Si bé l'augment del nombre de criatures estrangeres escolaritzades al sistema educatiu de Catalunya és un fenomen visible a tots els centres del territori, el seu repartiment ha estat desigual per les diferents etapes educatives. El curs 2013-2014 el major gruix de població estrangera escolaritzada a Catalunya es trobava a l'Educació Secundària Obligatòria (14,64%), seguida a l'Educació Infantil (12,83%) i per sota a l'Educació Primària (11,78%) (Idescat, 2015).

Taula 10: Evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats a l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Catalunya: 1999-2014.

Curs	Educació Infantil			Educació Primària			ESO		
	Alumnat estranger	Total alumnes	% estranger	Alumnat estranger	Total alumnes	% estranger	Alumnat estranger	Total alumnes	% estranger
1999-2000	3.678	208.820	1,76	8.002	347.457	2,30	6.338	266.467	2,38
2000-2001	4.804	216.393	2,22	9.618	346.604	2,77	8.177	257.318	3,18
2001-2002	7.519	224.892	3,34	14.656	348.665	4,20	11.103	253.340	4,38
2002-2003	9.640	237.488	4,06	22.634	354.597	6,38	15.002	253.424	5,92
2003-2004	15.088	251.419	6,00	32.760	362.817	9,03	20.267	256.268	7,91
2004-2005	20.178	264.355	7,63	40.245	368.267	10,93	23.532	258.746	9,09
2005-2006	22.297	276.743	8,06	47.020	376.585	12,49	31.160	260.966	11,94
2006-2007	24.127	288.104	8,37	53.901	389.878	13,83	35.864	264.829	13,54
2007-2008	26.505	304.809	8,69	59.992	404.456	14,83	42.444	269.442	15,75
2008-2009	28.542	318.158	8,97	63.159	418.914	15,07	47.528	271.847	17,48
2009-2010	28.434	324.843	8,75	60.489	428.845	14,10	48.454	274.134	17,67
2010-2011	31.226	330.427	9,45	60.446	442.494	13,66	49.149	276.689	17,76
2011-2012	35.805	338.979	10,56	58.579	452.887	12,93	48.253	281.272	17,15

2012-2013	39.063	329.718	11,84	56.598	460.584	12,28	45.712	285.461	16,01
2013-2014	41.537	323.686	12,83	55.009	466.813	11,78	42.064	287.145	14,64

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de MECD (2015) i Idescat (2015).

Com es pot observar, en el període 1999-2007, l'increment de l'alumnat estranger a Catalunya ha estat lleugerament més accelerat a l'Educació Primària que a l'ESO. En aquest temps, la representació de l'alumnat estranger a l'educació primària ha passat del 2,3% al 13,83% respectivament. Posteriorment aquestes dades s'inverteixen essent en el període 2007-2014 l'alumnat estranger a l'ESO lleugerament més elevat que a l'Educació Primària.

És important constatar que tot i l'augment del nombre d'alumnes estrangers escolaritzats a l'ensenyament privat, la majoria d'ells (el 84,4%) està matriculat en centres de titularitat pública.

Taula 11: Distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya segons la titularitat dels centres. Curs 2013-2014.

	Centres públics		Centres privats		Total
	Alumnes	Percentatge	Alumnes	Percentatge	
Tot l'alumnat	855.754	66,3%	434.004	33,6%	1.289.7
Alumnat	139.203	84,4%	25.659	15,5%	164.8

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Idescat (2015).

Així, per exemple, l'alumnat estranger escolaritzat el curs 2013-2014 en els nivells d'ensenyament no universitari dels centres públics representava el 16,2% del percentatge sobre el total d'estudiants, mentre que a la privada només representava el 5,9% (Idescat, 2015).

Per nivells d'ensenyament no universitari, la xarxa pública aglutina el 87% del total d'alumnat estranger matriculat a l'Educació infantil, el 86,5% a l'Educació primària i una mica menys, el 81,2% a l'ESO (Idescat, 2015).

3.2.1. Alumnat estranger i lloc de procedència.

En quan al país de procedència s'han identificat més de 100 nacionalitats de l'alumnat estranger a les aules catalanes, el qual posa de manifest la gran diversitat existent. Els col·lectius més nombrosos en xifres absolutes a l'ensenyament no universitari són els procedents del Marroc i de l'Amèrica Central i del Sud, tal i com mostra la taula següent:

Taula 12: Distribució de l'alumnat estranger per lloc de procedència. Catalunya. Curs 2013-2014.⁸

	CURS 2013-2014	
	Total alumnat estranger	% alumnat estranger
Unió Europea	24.219	14,7
Resta Europa	7.817	4,74
Magreb	56.338	34,17
Resta d'Àfrica	10.855	6,58
Amèrica Nord	601	0,36
Amèrica Central i Sud	44.319	26,88
Àsia i Oceania	20.713	12,56
Total estrangers	164.862	---

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Idescat (2015).

Les dades corresponents al curs 2013-2014 mostren que gairebé la meitat de l'alumnat estranger arriba d'Amèrica Central i del Sud (26,88%), seguits per aquells procedents dels països del Magreb, d'on venen el 34,17% dels estudiants. A continuació es situen els alumnes arribats de la Unió Europea (14,7%), seguits dels originaris d'Àsia i Oceania (12,56%), dels països de la resta d'Àfrica (6,58%), dels països de l'Europa no comunitària (4,74%), i els darrers són els alumnes

⁸ Per realitzar aquesta taula s'han utilitzat les mateixes categories que Idescat utilitzat en el tractament d'aquesta informació.

estrangers procedents d'Amèrica del Nord (0,36%).

Per països d'origen, l'alumnat estranger més nombrós (i antic en el nostre sistema educatiu) és el procedent de Marroc. Al curs 2013-14 es van comptabilitzar fins a 56.338 matrícules d'infants marroquins, poc més d'una quarta part del total d'alumnat estranger (28%). No obstant, tot i que el nombre d'escolars procedents del Magreb continua creixent en nombres absoluts, en els darrers cursos ha perdut pes sobre el conjunt d'alumnat estranger a causa de l'arribada d'infants procedents d'Amèrica Central i del Sud (especialment de l'Equador, Bolívia, Colòmbia i Argentina) i de l'Europa de l'Est, concretament de Romania. Aquests dos col·lectius escolars són els que més han crescut en els darrers anys (Idescat, 2015).

3.2.2. La distribució de l'alumnat estranger pel territori català. Concentracions escolar artificials i coneixement de la llengua de l'escola.

Finalment, dir que a part de la diversitat que caracteritza l'alumnat que arriba a Catalunya, l'altra característica que el defineix és la seva elevada mobilitat dins el territori català. Així, és habitual que aquest alumnat canviï de residència al llarg del curs escolar i, per tant, d'escola, el qual comporta alguns fenòmens associats a la incorporació tardana com les concentracions d'alumnat nouvingut en determinades escoles a causa de la "matrícula viva", és a dir, les places vacants que deixen els nens estrangers a les aules són ocupades per alumnat estranger acabat d'arribar, de manera que, en poc temps, aquests poden passar a tenir fins a un 80-90% d'alumnat estranger (Vila, 2002). Els efectes d'aquesta situació fan que en determinades zones apareguin concentracions escolars amb un elevat percentatge d'alumnat estranger que no es correspon amb la seva representació real en el territori, les anomenades concentracions escolars artificials (Carbonell, 2004). Les concentracions escolars artificials tendeixen a agrupar alumnat estranger de nivell sociocultural baix i es produeixen quan la seva proporció en un centre arriba al voltant del 15%. Quan un centre arriba a aquesta xifra crítica, l'alumnat autòcton -gradualment- abandona l'escola i es trasllada a escoles veïnes en el mateix territori o a territoris propers.

Les concentracions escolars artificials comporten problemes tant per les criatures que s'hi escolaritzen com pel professorat que els ha d'atendre. La primera dificultat és que aquests alumnes estrangers perden referents educatius i la possibilitat d'interaccionar amb altres companys autòctons, fet que facilitaria la seva adaptació a la llengua i cultura de la societat d'acollida. També significa l'estigmatització d'aquests centres a nivell social i per part de la comunitat educativa, fet

que provoca unes baixes expectatives vers l'alumnat en referència a les activitats que es poden desenvolupar a l'aula (l'anomenat efecte Pigmalí de Rosenthal i Jakobson, 1968), de manera que -inconscientment- es baixa el nivell d'exigència. El més preocupant, però, és que la societat acaba associant la presència d'alumnat estranger a l'escola amb una menor qualitat de l'ensenyament. En aquest cas, Vila (2005a) ens afirma que el nivell sociocultural i la pràctica educativa es confonen i el resultat sol ser lamentable.

No obstant, tot i conèixer els efectes de les concentracions escolars, hi ha pocs estudis empírics que analitzin el seu efecte a Catalunya.

Trobem a Moreno i Garcia (2006) que van analitzar la incidència de la concentració escolar de l'alumnat estranger en els resultats acadèmics de l'educació obligatòria en el sistema educatiu català amb finançament públic. En concret, van estimar l'efecte de l'augment dels estudiants estrangers sobre la proporció global d'aprovat en cada cicle de l'educació primària i secundària. La mostra constava de 1.680 centres d'educació primària i 919 d'educació secundària analitzats durant els cursos 2000-2001, 2001-2002 i 2002-2003, i les dades utilitzades eren del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Les conclusions principals a les que van arribar són les següents:

- Una proporció més elevada d'alumnes estrangers per curs disminueix la proporció d'aprovat generals al llarg de l'educació primària i al primer cicle de secundària. A més, els autors de l'estudi apunten que afecta de manera més important el percentatge mitjà d'estrangers (la concentració elevada) que el seu creixement en un any concret.
- Els resultats mostraven que la llengua inicial de l'alumnat estranger influïa en la proporció d'aprovat per curs, en el sentit que la proporció d'alumnat estranger amb una llengua familiar diferent al castellà disminuïa més les notes que el conjunt dels alumnes estrangers.
- Un percentatge superior al 6% d'alumnes estrangers afecta de manera negativa el rendiment acadèmic mitjà a cada cicle educatiu, de manera que a major concentració d'aquest alumnat la repercussió és més gran sobre els resultats escolars. Quan no es consideraven les dades de la privada concertada -és a dir, s'avaluaven els centres públics- el llinar pujava fins al 10%. L'explicació es troba en la distribució desigual d'aquest alumnat a les dues xarxes educatives.
- L'efecte de l'alumnat estranger sobre els resultats escolars és diferent depenent del seu país de procedència i en cada cicle. Al Cicle Inicial de l'educació primària de Catalunya, el percentatge d'estrangers que afectava de manera més important els resultats tenia com a origen

el Magreb, la resta d'Àfrica i, Àsia i Oceania. Els dos primers incidien de manera negativa i l'últim de manera positiva. En el Cicle Mitjà de primària el creixement de l'únic col·lectiu que importava era el dels estudiants procedents del Magreb, i en el Cicle Superior els estudiants que afectaven negativament la proporció d'aprovatats eren per ordre els llatinoamericans, marroquins i els procedents de la resta d'Àfrica.

Davant de tota aquesta informació què es planteja el Sistema Educatiu Català per donar resposta a totes les necessitats i atencions, què poden derivar-se d'aquestes dades?

4. EL PLA DE LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL AMB L'ALUMNAT NOUINGUT A CATALUNYA.

Una de les principals repercussions dels canvis demogràfics experimentats al llarg de la última dècada en el sistema educatiu de Catalunya és l'arribada d'alumnat estranger d'incorporació tardana. Aquest alumnat, que sol arribar al nostre país a conseqüència dels fenòmens de reagrupament familiar, s'incorpora en qualsevol moment del curs escolar, generalment al llarg de l'any, el qual comporta situacions noves pel professorat que ha d'atendre les necessitats educatives i lingüístiques d'aquest alumnat tan divers i que té nivells diferents respecte el domini de la llengua vehicular de l'ensenyament.

L'arribada de criatures estrangeres al sistema educatiu de Catalunya al llarg de l'última dècada ha transformat la realitat quotidiana de les aules catalanes, posant de relleu la necessitat d'ajustar les característiques del nostre sistema educatiu a la diversitat lingüística, cultural i social que caracteritza l'alumnat estranger, especialment quan es vol garantir per aquests infants les mateixes finalitats educatives que té la resta de criatures. Els principals reptes apareixen en relació a les característiques distintives de l'alumnat estranger que recentment arriba al nostre país, i fan referència a l'augment de l'heterogeneïtat lingüística i al fenomen de la incorporació tardana.

En concret, aquestes dues característiques han comportat l'aparició de situacions educatives fins ara desconegudes. Si tenim present que tota la infància estrangera s'escolaritza en català, en programes de canvi de la llengua de la llar a l'escola, una de les principals prioritats per a l'avenç escolar d'aquestes criatures resideix en el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en català que els permeti seguir el currículum escolar amb normalitat. En definitiva, l'objectiu és fer de les llengües un instrument d'adquisició de nous aprenentatges i de coneixement, en un context on el plurilingüisme és una de les finalitats, especialment per l'alumnat d'origen estranger, que ja té

altres llengües diferents a les que utilitza l'escola per a vehicular els continguts (Consejo de Europa, 2002). En aquest sentit, el problema central que ha d'afrontar l'escola des del punt de vista lingüístic consisteix en desenvolupar recursos pràctics i organitzatius per donar una resposta adequada, no a la diversitat lingüística en origen de l'alumnat, sinó a la seva diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola (Vila, 2006).

Les bases del sistema educatiu de Catalunya no estan pensades per a respondre a aquesta situació, sinó que s'organitzen per atendre la diversitat lingüística en origen de l'alumnat nacional castellanoparlant i catalanoparlant, i aquest fenomen fa trontollar algunes de les qüestions que aparentment teníem resoltes sobre les relacions entre llengua i escola (Serra i Vila, 2005). Durant molt temps, els problemes lingüístics escolars s'han referit a l'existència de dues llengües, el català i el castellà. Les qüestions que es plantejaven estaven relacionades amb quines eren les propostes didàctiques més adients, quin era el millor moment per introduir la llengua estrangera, quins models de l'educació bilingüe es mostraven més eficaços, i semblants. Avui en dia, gràcies als coneixements de l'educació bilingüe, sabem que el fet d'aprendre més d'una llengua des de l'escola no representa un problema infranquejable per a les criatures, sempre que es faci bé (Lambert i Tucker, 1972; Siguan i Mackey, 1986; Swain i Lapkin, 1982; Cummins, 1976, 1979, 1981, 1986). Per aquest motiu, els programes d'immersió lingüística han constituït i constitueixen la principal forma perquè l'alumnat de parla no catalana aprengui una nova llengua -el català- sense que el seu procés d'aprenentatge comporti limitacions en el desenvolupament de la llengua pròpia ni en el seu rendiment acadèmic (Vila, 1995, 2004, 2005b).

L'èxit de la immersió a Catalunya ha estat notable (Arnau, Comet, Serra i Vila, 1992; Bel, 1991; Bel, Serra i Vila, 1992, 1993, 1994; Boixaderas, Canal i Fernández, 1992; Guash, Clariana, Luna, Milian i Ribas, 1992) i, per això, s'ha utilitzat com a argument per justificar la política lingüística que es segueix amb l'alumnat d'origen estranger. Així, es defensa que de la mateixa manera que la immersió ha tingut èxit a l'hora d'ensenyar el català a l'alumnat de parla castellana, també pot tenir-ne per atendre l'alumnat que té una llengua pròpia diferent de la llengua de l'escola. D'una banda es sol pensar que l'escolarització de les criatures estrangeres als primers nivells del sistema educatiu garanteix -per sí mateixa- l'aprenentatge de la llengua catalana i que aquestes criatures es poden incorporar sense problemes a les activitats escolars⁹. I, de l'altra, es creu que les criatures hispanes com que tenen el castellà com a llengua pròpia poden rebre un tractament lingüístic

⁹ De fet, l'escolarització dels infants a l'etapa d'educació Infantil és, en sí mateixa, un factor de compensació preventiva de les desigualtats socials, tal i com posa de manifest el *Decret 299/1996 d'ordenació de les Accions Dirigides a la Compensació de Desigualtats en Educació* del sistema educatiu de Catalunya.

equiparable al que reben les criatures de parla castellana nascudes a Catalunya.

Per això el major èmfasi de l'Administració s'ha posat en el tractament de l'alumnat d'incorporació tardana, intentant adequar les condicions organitzatives dels centres escolars per tal de poder gestionar la diversitat de nivells respecte el coneixement de la

llengua catalana, fruit a la gran mobilitat de l'alumnat estranger. En aquest sentit, s'han disposat un seguit de mesures d'atenció lingüística (recollides en el Pla d'acollida i el Projecte lingüístic de centre), com les aules d'acollida (Departament d'Educació, 2004/2009) adreçades a l'alumnat estranger major de 8 anys que s'incorpora al sistema educatiu de Catalunya desconeixent de la llengua vehicular d'ensenyament, per tal que -abans d'incorporar-se a les activitats de l'aula ordinària- s'impliquin en un procés d'aprenentatge de la llengua catalana, que es vol que sigui el més curt possible.

Tot i els esforços invertits, però, les avaluacions escolars i les dades procedents de la recerca empírica mostren que els resultats escolars de la infància i l'adolescència estrangera són significativament més baixos que la dels seus companys nacionals. Les revisions realitzades per Huguet i Navarro (2006), o Huguet, Chireac, Ianos, Janés, Lapresta, Navarro i Sansó (2011) o Navarro, Huguet i Sansó (2014), en països de llarga tradició d'escolars immigrant mostren la complexitat del procés d'ensenyança aprenentatge d'una nova llengua i la forta relació amb el fracàs escolar. En aquest sentit, una de les principals preocupacions que emergeix del debat educatiu actual és conèixer fins a quin punt les institucions educatives donen resposta i acullen la diversitat existent (Tedesco, 2004; Vila, 2006), de manera que s'ha invertit un gran esforç en posar en funcionament mecanismes diversos per avaluar la seva adequació, tant a nivell nacional com a l'àmbit internacional. No obstant, no hi ha acord sobre l'explicació dels resultats, i mentre alguns estudis emfatitzen el pes dels factors socioculturals altres, en canvi, accentuen -entre altres factors- la manca de domini de la llengua de l'escola per explicar aquestes diferències.

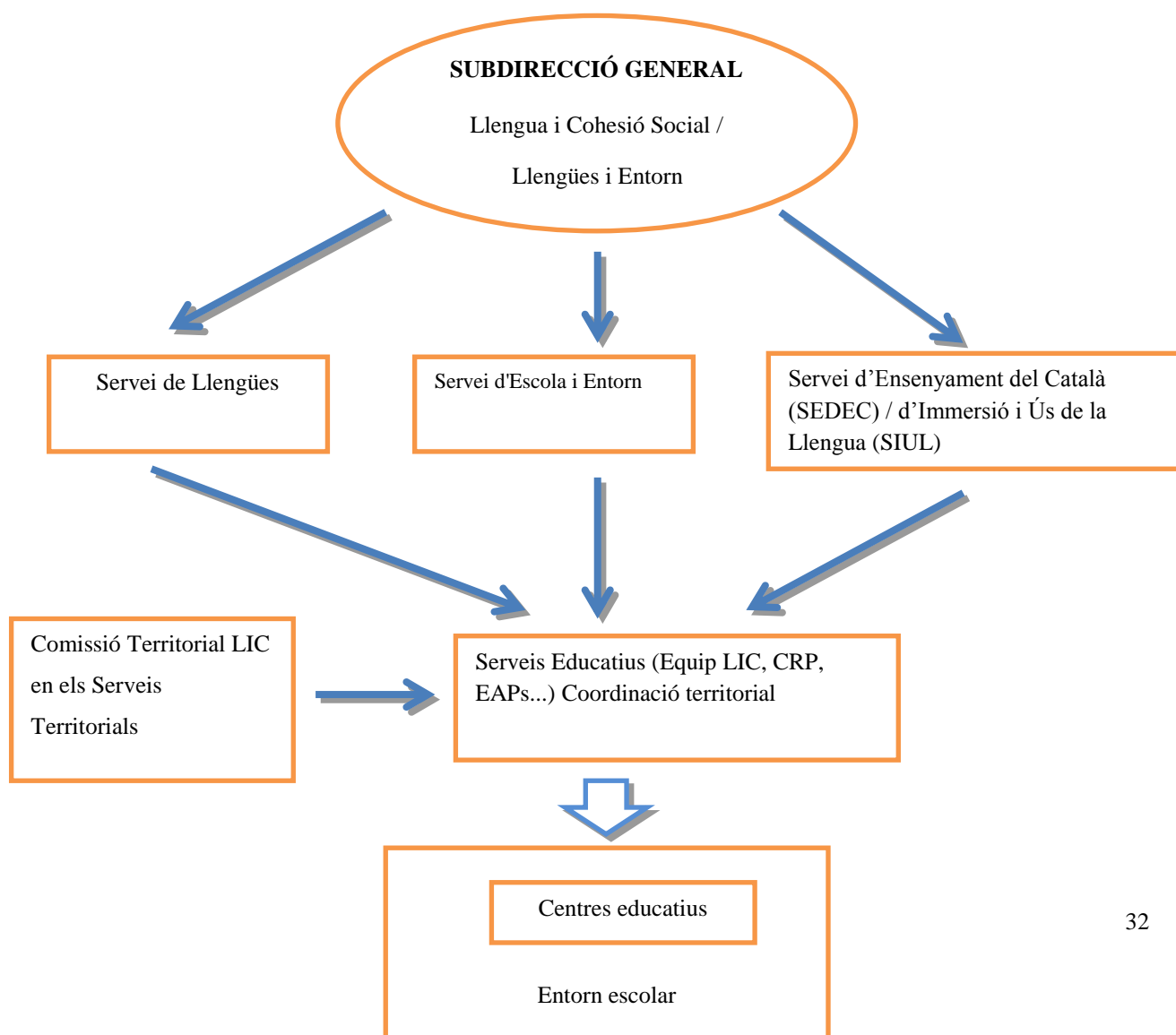
El sistema educatiu a Catalunya té com a eix vertebrador l'objectiu d'integrar escolarment i socialment a la totalitat de l'alumnat independentment de la seva llengua, cultura, condició social i origen.

D'acord amb aquest principi, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Departament d'Educació, 2004/2009) té en primera instància i com a objectiu general, el potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe, la llengua castellana i les llengües estrangeres.

L'origen d'aquest Pla el trobem en els plantejaments d'acollida i d'integració de l'alumnat nouvingut al sistema educatiu català, *“amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat per a tothom de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat”* (Pla per la Llengua i la Cohesió Social, Departament d'Educació, 2009: 15).

La Subdirecció General de Llengua (SGLCS) compta amb tres unitats administratives per tal d'impulsar coordinadament el Pla en els territoris: el Servei d'Immersion Lingüística (d'Ensenyament del Català (SEDEC)/ Servei d'Immersion i Ús de la Llengua (SIUL), el Servei de Llengües i el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS)/ d'Escola i Entorn (SEE). A més, per tal de dur a terme la seva tasca aquests tres serveis comptaran amb un equip de suport i assessorament de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC). El gràfic 5 recull d'una manera esquemàtica com s'organitza el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.

Gràfic 5: Organització del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.



Font: Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Departament d'Educació, 2009:15.

Per la seva banda, les Institucions educatives que tenen alumnes estrangers, han de considerar aquesta realitat en el Projecte Lingüístic de Centre que, tenint com a punt de partida la consideració de la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat, fa referència a tot el que va lligat amb l'ensenyament de les dues llengües oficials i les estrangeres.

A més, els centres educatius amb alumnat nouvingut tenen la responsabilitat i l'obligació d'elaborar el "Pla d'acollida i d'integració", que vindria a definir-se com el conjunt sistemàtic d'actuacions del centre per atendre la incorporació de tot l'alumnat. Actuacions que hauran d'estar recollides en els documents del centre: Projecte Educatiu, Projecte Lingüístic, Reglament de Règim interior i regulació de la convivència, Pla d'acció tutorial, Projecte Curricular de Centre, etc i de manera específica en el Projecte Lingüístic, que és on han de constar les actuacions lligades a l'ensenyament i l'ús de la llengua catalana.

El Pla d'acollida i d'integració, implica entre altres aspectes: un protocol d'actuació amb l'alumnat nouvingut, les mesures específiques per atendre les necessitats comunicatives de l'alumnat, el foment entre tot l'alumnat del coneixement de les diferents cultures i del respecte a la diversitat, l'organització de la formació per a tot el professorat en relació amb els aspectes didàctics, d'interculturalitat, de convivència, ciutadania, etc, l'elaboració de projectes plurilingües vers al diàleg intercultural, la sensibilització de tota la comunitat escolar per a l'educació intercultural, les estratègies per potenciar la participació de les famílies i definir els criteris d'avaluació del mateix.

Per tal de dur a terme el disseny i l'aplicació pràctica del Projecte lingüístic i coordinar-lo amb el Pla d'acollida i d'integració de l'alumnat nouvingut, es crea a cada centre la figura del/de la coordinador/a lingüístic/a, d'interculturalitat i de cohesió social, el/la coordinador/a LIC. A més, també es crea una "aula d'acollida" i la figura del/de la tutor/a d'acollida.

El/la coordinador/a LIC, entre altres tasques, coordina les actuacions curriculars i no curriculars de caire lingüístic i intercultural, es coordina amb els assessors de llengua, interculturalitat i cohesió

social dels Serveis Territorials, així com també, amb les institucions i entitats de l'entorn per a facilitar la integració lingüística i social de l'alumnat, etc.

Pel que fa el seguiment i l'avaluació del Pla, es partirà en cada cas de la realitat de l'entorn on s'ha portat a terme i serà la Inspecció educativa qui se'n farà càrrec. D'aquesta manera, el seguiment del Pla es realitzarà a partir de les diferents dades quantitatives i qualitatives que hi hagi en relació amb l'ús de la llengua catalana, amb el fet de si hi ha alumnes amb risc de marginació o exclusió social, amb la valoració de la situació inicial de les condicions d'escolarització i el grau d'integració de l'alumnat estranger i amb el grau d'assoliment de les competències. L'avaluació del Pla es farà a partir del seguiment i s'haurà d'estimar si les accions portades a terme han estat eficaces i quin ha estat el grau d'assoliment dels objectius inicialment proposats.

En tot cas, s'ha de remarcar que l'avaluació considerarà particularment les diferents circumstàncies socials i personals de l'alumnat, i de l'etapa i del cicle escolar (infantil, primària, secundària).

Coelho (1998) defineix el "model d'integració parcial". A grans trets, aquest model d'una banda permet que els docents puguin dissenyar un currículum específic per a aquells escolars que desconeixen totalment la llengua de l'escola, i per l'altra afavorir les possibilitats d'interacció amb la resta de companys/es i professionals del centre durant la resta de la jornada escolar. D'aquesta manera, en acabar les hores específiques dedicades a seguir el model, l'alumne nouvingut s'integra a llur aula ordinària de referència, potenciant-se així les situacions on es podrà comunicar amb el seu grup d'iguals i el personal docent emprant la nova llengua alhora que es facilita l'adaptació progressiva al nou medi escolar.

El Pla elaborat per a atendre l'acollida inicial de l'alumnat estranger és de vital importància, però d'acord amb el que exposa Arnau (2005) també ho és el programa de transició i el d'incorporació definitiva a l'aula ordinària. Així doncs, els centres haurien de dur a terme els projectes corresponents a aquestes fases. Si desitgem que aquests alumnes tinguin unes oportunitats similars a les de llurs parells autòctons, necessitaran un suport específic al llarg de bastants anys.

Des de la seva implementació, s'ha avaluat l'eficàcia de les aules d'acollida tant a primària com a secundària, amb bons resultats tant pel que fa a l'adaptació escolar i al coneixement de català. El primer treball que avaluava prop de 4.000 alumnes estrangers escolaritzats a l'educació primària durant el curs 2004-2005, amb més de 30 llengües diferents, el 80,1% dels quals havia tingut una escolaritat prèvia regular i el 76,6% del total portava entre 1 i 2 anys de residència a Catalunya. Els resultats van mostrar una estreta relació entre l'adaptació escolar de l'alumnat estranger i el fet d'assistir menys de 5 hores setmanals a l'aula d'acollida (Vila, Perera i Serra, 2006). La

segona avaluació feta amb 10.000 alumnes estrangers a l'educació primària al llarg del curs 2005-2006 mostrava resultats similars (Vila, Perera, Serra i Siqués, 2007).

En aquest apartat destaquem els estudis realitzats per Vila, Perera, Serra i Siqués (2007) que revisen quins factors individuals de l'alumnat que assisteix a l'aula d'acollida tenen més pes en l'explicació de les diferències en els resultats de català de l'alumnat estranger a primària. En l'avaluació de l'alumnat estranger a les aules d'acollida el curs 2005-2006 van analitzar els resultats en funció dels cinc grups lingüístics més importants: l'amazic, l'àrab, el castellà, el xinès i el romanès. Els resultats de coneixement de català (mesurats a través d'una prova A2, d'usuari bàsic, d'acord amb la gradació establerta pel Consell d'Europa) mostraven dos pols diferenciats en funció de la llengua inicial: l'alumnat de llengua romanesa era el que obtenia millors resultats, mentre que el de llengua xinesa obtenia les puntuacions més baixes. La resta de grups es situava a mig camí del continu.

Els resultats de llengua inicial s'amplificaven pels efectes de la variable integració escolar. Així, l'alumnat romanès estava àmpliament representat en els índexs d'integració escolar elevada, mentre que l'alumnat africà presentava mesures d'integració més baixes. L'alumnat hispà es representava de manera equitativa en el grup d'adaptació alta i el d'adaptació baixa, i es situava en segona posició respecte el coneixement de català. No obstant, independentment del nivell d'integració, l'alumnat xinès tenia pitjors resultats que els de llengua inicial romànica. Els autors apunten que una possible explicació de perquè l'alumnat xinès amb una elevada integració escolar obté resultats en català més baixos que els seus companys romanesos i castellans menys adaptats escolarment, radica en la distància lingüística entre les llengües, que fa referència a la relació que hi ha entre les categories gramaticals del llenguatge que una persona parla i la manera en que la persona entén i conceptualitza el món.

Altres factors relacionats amb l'adquisició de la llengua catalana a les aules d'acollida eren el temps de residència i l'escolaritat prèvia. El temps de residència i l'edat de l'alumnat es relacionen de manera inversa respecte l'adquisició del català. Les dades mostren que els nivells més alts de coneixement de la llengua catalana, en condicions similars, les adquireix l'alumnat de les aules d'acollida que porta entre un i dos anys de residència a Catalunya. No obstant, quan es mesuraven els efectes del temps d'estada juntament amb la variable adaptació escolar els resultats canviaven: quan l'adaptació era alta els millors resultats en català els obtenien els alumnes amb més temps de residència a Catalunya. L'escolaritat prèvia, en canvi, semblava ser més predictiva dels resultats i -independentment de l'adaptació- l'alumnat estranger amb una bona escolaritat

prèvia en la seva llengua tenia menys dificultats en català en comparació amb l'alumnat amb un pobre domini de la seva L1.

Aquesta realitat fa que en una mateixa aula convisquin alumnes amb diferents nivells de domini de la llengua de l'escola en funció del seu moment d'incorporació al sistema educatiu de Catalunya: des de l'alumnat que s'escolaritza a l'inici de primària i pot començar l'ensenyament de la lecto-escritura en català, fins el que arriba en els últims cursos de primària i ja té consolidades aquestes habilitats en la primera llengua, però desconeix com traslladar-les al català. Es pot afirmar que l'alumnat d'origen estranger s'incorpora al nostre sistema educatiu amb edats i amb un bagatge escolar i social molt divers.

5. LA IMPORTÀNCIA DE LA CONSTRUCCIÓ DE LA LLENGUA VEHICULAR A L'ESCOLA.

Aquesta diversitat de nacionalitats ha comportat un increment espectacular de les llengües presents a l'escola. Any rere any augmenta el nombre d'alumnat escolaritzat al nostre sistema educatiu amb una llengua pròpia diferent a les que utilitza l'escola per a vehicular els aprenentatges. Per això cada vegada és més normal trobar aules on conviuen entre 4 i 6 llengües diferents al català, el qual presenta dificultats afegides pel treball dels mestres ja que tot l'alumnat estranger que s'incorpora a Catalunya es troba en una situació de canvi de llengua de la llar a l'escola, i requereixen d'una didàctica específica perquè comporti el desenvolupament d'habilitats lingüístiques i cognitives per fer front a les demandes escolars (Vila, Siqués i Roig, 2006).

Segons Unamuno (2003), la diversitat radica en el seu coneixement. La gran homogeneïtzació cultural i lingüística que s'està produint ens presenta la uniformitat com a natural, quan lo natural és la diversitat i la variació.

La seva proposta té evidents punts de contacte amb els plantejaments d'altres autors (que anomenaré en el següent capítol) que, adopten punts de vista propers a enfocaments socioculturals i socio-històrics del desenvolupament i de l'aprenentatge, busquen en els intercanvis comunicatius i a la naturalesa semiòtica del llenguatge la clau per explicar la construcció individual i social de la ment humana (veure per exemple Wertsch, 1979, 1988, 1989). Amb una relació interessant en aquest aspecte, Wells (1993, 1994, 1995, 1999) és un autor que ha insistit en repetides ocasions en la conveniència d'articular la visió de Halliday de l'aprenentatge com procés semiòtic amb una teoria de l'activitat inspirada en els plantejaments de Vygotsky (1988).

El llenguatge no es sols el principal mitjà de comunicació entre docents i alumnat ni un dels continguts bàsics d'aprenentatge el domini del qual pels i per les alumnes tracta d'impulsar l'educació escolar; és a més a més, un poderós instrument psicològic i cultural (Mercer, 1997). Mitjançant l'ús del llenguatge els humans podem representar els propis coneixements i donar sentit a les nostres experiències i activitats. Però a aquesta funció psicològica - la funció de representar i pensar - , el llenguatge hi afegeix la funció cultural de comunicar, és a dir, la possibilitat de compartir els nostres coneixements i experiències amb altres. Totes dues funcions juntes converteixen al llenguatge, en paraules de Mercer, en una verdadera "forma social de pensament", en un instrument que ens permet presentar a altres els nostres coneixements, experiències, etc., contrastar-los amb els seus, negociar-los, i eventualment, modificar-los com a resultat d'aquest contrast o negociació; és en definitiva un instrument que ens permet pensar i aprendre dels altres i amb els altres.

Una educació lingüística podria crear espais de reflexió sobre l'avaluació que es realitza del comportament nostre i dels altres. En aquesta línia, aquesta tasca hauria de considerar que els i les docents són membres d'una determinada comunitat de parla no solament per que coneixen els aspectes formals de la llengua, sinó per que coneixen també situacions de comunicació i patrons compartits que guien la participació. Aquests coneixements formen part dels que s'anomena competència comunicativa, el desenvolupament de la qual està integrat a l'aprenentatge de les llengües. Un dels objectius d'una educació lingüística podria ser incidir sobre aquesta competència, creant contextos d'ús de les llengües que exigeixen, per la seva manipulació i participació, la resolució de problemes i un reequilibri entre el que ja es coneix i els que no es coneix.

Una revisió crítica sobre l'educació lingüística comporta, dins d'aquest marc, una revisió del paper del i de la docent. En lloc de considerar-los "contenedors" de coneixements, cal observar-los com a guies en la construcció de sabers (saber decidir, saber fer, etc). Des d'un punt de vista comunicatiu, aquesta guia es intrínsecament discursiva, és a dir, es basa en la coparticipació (dels que ensenyen i dels que aprenen) en situació de comunicació en les que es construeix universos de discursos particulars, marcs referencials que donen sentit a allò que es diu i es fa, permeten així l'aprenentatge.

Des dels inicis de l'escolarització els i les docents són més competents en l'ús de les llengües, i especialment en l'ús per a les finalitats i contextos escolars. Com a tal, van ajudant als i a les alumnes nouvinguts/des en l'adequació dels usos lingüístics a les noves situacions de comunicació, incidint en les seves competències comunicatives.

En aquest sentit, podem considerar que la interacció a l'aula és un espai privilegiat per veure l'acció. L'observació constant i crítica ens permet, a més a més, revisar la pràctica (nostra i/o d'altres), detectar problemes i proposar canvis (com aprofundiré en el capítol següent).

Docents i alumnes comparteixen diversos espais i situacions de comunicació on es posen en joc i s'amplien diverses competències. Mitjançant els usos lingüístics, els interlocutors van construint comprensions conjuntes, en un procés que implica la lectura d'indicis que els orientin en l'adequació comunicativa. Al mateix temps que s'adquireix una llengua, s'aprèn a utilitzar-la i a fer-ho de forma adequada a les fites comunicatives proposades.

Com ens diu Unamuno (2003), avui es sap que de la mateix manera que no hi ha llengües ineptes per a ninguna funció, totes les persones són capaces d'adaptar-se a noves situacions, com l'escola, si es compta amb una bona guia. En aquest sentit el paper de qui ensenya és fonamental. Guiar a qui arriba a les aules per les situacions de comunicació que proposa l'escolarització és una responsabilitat molt gran. Molts estudis sociolingüístics i educatius han proposat una mirada cap als altres des de la diferència, el que implica usos lingüístics i comunicatiu diferents a allò que l'escola exigeix o que dóna per suposat per la participació en els marcs educatius que proposa. La tasca no és fàcil, tenint en compte que com a persones s'està immers en xarxes socials, des de les quals es valora als altres i en fer-ho, s'adjudica diferents valors a l'ús que es fa de les llengües i a les formes d'actuar comunicativament. Unamuno (2003) ens parla del pas de la diferència a l'alteritat com a la idea que ens formem dels "altres", a la manera que ens els representem. Ens constituïm davant els altres als quals incloem o excloem, com a persones, com a part d'una determinada institució social, com a veïns, com a professionals, els fem part o no dels nostres grups de referència, etc. I en la construcció d'aquesta alteritat no sols es pren consciència de les diferències, sinó que s'emeten judicis que passen a formar part de la pròpia ideologia; és a dir, del propi sistema de creences. El concepte d'alteritat ens possibilita pensar que els altres no sols són diferents sinó que, a més a més ens permet pensar com a "altres", des de la mirada de qui ens observa, ens jutja i ens repta a comunicar-nos.

Dit tot això, en el següent capítol focalitzaré l'atenció en el tema de la interacció que es pot dur a terme en una aula, concretament, en el desenvolupament dels estudis de la interacció a l'aula fins arribar al sistema d'anàlisi de la interacció escollit per dur a terme aquesta investigació. Serà més endavant, en el tercer capítol, que reprendré el terme alteritat quan exposo l'escola on centro la recerca.

6. SÍNTESI.

L'any 2000 fou quan el Centro de Investigaciones Sociológicas va detectar la immigració com un problema social percebut pel ciutadans espanyols i és quan Espanya es posa entre els primers països receptors d'immigrants a nivell europeu. A partir d'aquí s'ha pogut observar un increment accelerat de ciutadans nouvinguts fins als nostres dies tant a nivell d'Espanya com de Catalunya. Les característiques demogràfiques de la població estrangera i els motius per emprendre el projecte migratori tenen importants conseqüències respecte la diversitat d'immigració que arriba i no es pot tractar com una població homogènia, és a dir, hi ha una gran diversitat en tant a l'origen d'aquesta en els residents estrangers.

Els processos de reagrupament familiar d'aquests immigrants tenen el seu reflex a les nostres escoles. Indubtablement, una de les raons d'aquest canvi la trobem en l'increment d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de l'Estat que durant l'any acadèmic 2014/2015 representa un 8,5% del total de l'alumnat (MECD, 2015). Si s'observa la distribució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari segons la Comunitat Autònoma, s'evidencia diferències notables de la mateixa manera que passa amb la distribució de la població immigrant en general. Les quatre CC.AA. que més acullen aquest alumnat són la Rioja, Aragó, Catalunya i Múrcia (MECD, 2015).

El repartiment d'alumnes estrangers escolaritzats ha estat desigual per les diferents etapes educatives. És important constatar que la majoria d'alumnat estranger (el 84,4% en el curs 2013-2014 estava matriculat en centres de titularitat pública. En els centres educatius, l'objectiu és fer de les llengües un instrument d'adquisició de nous aprenentatge i coneixement, en un context on el plurilingüisme és una de les finalitats (especialment per l'alumnat d'origen estranger) que ja té altres llengües diferents a les que utilitza l'escola per a vehicular els continguts. Els programes d'immersió lingüística han constituït i constitueixen la principal eina per a que l'alumnat de parla no catalana aprengui una nova llengua -el català- sense que el seu procés d'aprenentatge comporti limitacions en el desenvolupament de la llengua pròpia ni en el seu rendiment acadèmic (Vila, 1995, 2004, 2005b). A aquesta diversitat d'alumnat s'hi afegeix una altra característica molt present a les nostres escoles, i és la elevada mobilitat dins del territori català.

Per integrar escolarment i socialment l'alumnat estranger independentment de la seva llengua, cultura, condició social i origen, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004-2009) ha elaborat el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per tal de potenciar i consolidar la

cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe, la llengua castellana i les llengües estrangeres.

Tal com he anomenat en l'apartat anterior, el llenguatge té la funció psicològica i cultural. Psicològica en tant que permet representar el nostres coneixements i donar sentit a les nostres experiències i activitats; i cultural en tant que el llenguatge permet compartir els propis coneixements i experiències amb altres.

CAPÍTOL 2: LA INTERACCIÓ A L'AULA. ANTECEDENTS I MARC ACTUAL.

CAPÍTOL 2. LA INTERACCIÓ A L'AULA. ANTECEDENTS I MARC ACTUAL.

1. INTRODUCCIÓ.

1.1 Finalitats d'analitzar la interacció a l'aula.

2. ELS ORIGENS.

2.1 Les bases per als estudis de la interacció a l'aula.

2.2 Els primers estudis de la interacció a l'aula.

3. ELS ESTUDIS DE LA INTERACCIÓ A L'AULA MÉS ACTUALS.

4. SÍNTESI.

1. INTRODUCCIÓ.

Al llarg d'aquest capítol s'aprofundirà en conceptes com interacció, comunicació, llenguatge, educar. És per aquest motiu que he volgut iniciar-lo amb les seves definicions i a partir d'aquí i en endavant, s'aniran desenvolupant diferents teories de diferents autors entorn la temàtica a tractar.

Així doncs, segons els diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, interacció es defineix com el “procés social a través del qual els individus i els grups actuen, s'identifiquen, es comuniquen i reaccionen en relació els uns amb els altres”.

El mateix diccionari porta a definir comunicació com l'“acció de comunicar; l'efecte”. Entenent per comunicar, “fer que un altre participi (d'allò que posseïm), fer que sigui comú a ell i a nosaltres, transmetre”. Pel que fa al concepte de comunicació, la tercera definició que ofereix el diccionari de la Real Academia Española (RAE) ofereix més informació en tant que ho defineix com la “transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”. És aquest codi comú que ens porta a definir el llenguatge com el codi comú en la interacció a l'aula.

Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, es defineix llenguatge com la “facultat humana de comunicar els propis pensaments o sentiments a un receptor mitjançant un codi lingüístic compartit”.

Es parla molt del llenguatge en la nostra vida quotidiana. Es tracta de l'ús del llenguatge per a pensar conjuntament, per a comprendre de l'experiència i resoldre problemes col·lectivament. Aquesta activitat d'interpensar, que la majoria de nosaltres la dona per establerta, es troba en el nucli de tota fita humana. El llenguatge és un instrument per a realitzar una activitat intel·lectual conjunta, una característica distintiva de l'ésser humà dissenyada per satisfer les necessitats pràctiques i socials dels individus i de les comunitats que cada nen/a ha d'aprendre a emprar amb eficàcia. Es pot dir que és un mitjà per a construir coneixement i comprensió. A partir d'aquesta perspectiva deixem de parlar d'aprenentatge per parlar del procés d'ensenyament – aprenentatge.

És mitjançant aquest codi lingüístic compartit a les aules que es va construir aprenentatge en els contextos educatius, contextos on l'acció d'educar és intencional. Així doncs es defineix educar segons els diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, com d'acció d'ajudar (algú) a desenvolupar les seves facultats físiques, morals i intel·lectuals”.

Per Cubero, Cubero, Santamaria, de la Mata, Ignacio, Prados (2008) educar significa comunicar-se, intercanviar i compartir. Tot i que si ens pregunten què és educar probablement féssim referència a

molts altres conceptes, tots ells poden acabar definint-se com un procés de comunicació. L'aprenentatge en general i l'aprenentatge a l'escola, en particular, és una activitat social i com a tal, implica interacció entre els/les participants i els recursos que utilitzen, intercanvi d'informació, i un ús prioritari del llenguatge com a mitjà i com a acció.

Per analitzar la pràctica educativa necessitem saber que el coneixement existeix com entitat social i no sols com a possessió individual. Pensar en el coneixement únicament com a possessió mental de l'individu no fa justícia a les capacitats mentals de l'ésser humà. L'essència que té la comprensió i el coneixement humà és que es compartit. Cadascuna de les generacions anteriors, i cada nou descobriment només arriba a existir quan es comunica. És per aquest motiu que l'apartat següent vol deixar clar la importància de l'anàlisi de la interacció a l'aula en contextos educatius formals.

1.1 Finalitats d'analitzar la interacció a l'aula.

Per tal de saber què es vol aconseguir amb l'anàlisi de la pràctica educativa, cal partir dels objectius i finalitats que es volen assolir en la pròpia pràctica educativa: què es pretén analitzar?, des d'on s'analitza la pràctica educativa?, com s'analitza?, quines implicacions tenen els resultats per a la millora de les pràctiques educatives?. Segons Coll i Sánchez (2008) els objectius poden estar relacionats amb un "bon aprenentatge" o en "l'adquisició de determinades competències" en tot el procés d'ensenyament – aprenentatge o focalitzats en l'educació lingüística com ens comenta Unamuno (2003). Així doncs, els anàlisis poden ser d'una diversitat considerable. Depenent dels objectius que es determinen s'emfatitzarà en elements diferents de la situació en funció de l'esquema base escollit. És necessari que cadascú identifiqui les dimensions de la pràctica educativa que ha de posar en joc depenent de la metodologia utilitzada. Per exemple, utilitzant uns models cognitius, adonar-nos del curs de la interacció mitjançant l'ús del llenguatge, les bastides proporcionades i el desenvolupament intrínsec dels i de les alumnes, etc. L'anàlisi d'aquesta pràctica educativa a l'aula es porta a terme mitjançant gravacions del/de la mestre/a i els/les seus/seves alumnes durant la realització de les diferents activitats que es desenvolupin i que siguin d'interès de l'investigador segons sigui el seu objectiu. Les eines a utilitzar són els diferents protocols d'anàlisi del discurs que s'han dissenyat i que es desenvoluparan posteriorment en l'apartat 3 que l'investigador/a haurà d'escollir segons el seu marc conceptual de la seva investigació.

Els resultats dels anàlisis de les pràctiques educatives potencien i manifesten la millora de la pràctica educativa dels/de les docents i l'eficaç construcció del coneixement tant del/de la discent com del/de la docent partint del seu marc conceptual de referència. És a dir, a l'aula habitualment,

es manifesten una sèrie de fets que provoquen la realització d'unes accions o d'altres. Es té en compte tot el discurs entre els principals protagonistes (docents i discents). Mitjançant aquestes implicacions es pot aconseguir el desenvolupament de competències lingüístiques sòlides, la manifestació de diferents estils docents i la creació i construcció d'un bon aprenentatge significatiu mitjançant el llenguatge.

2. ELS ORIGENS.

“Necnanus, nisi intellectus, sibi permissus, multa valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur”
 (“la mano y la inteligencia humanas, privadas de los instrumentos necesarios y de los auxiliares, resultan bastante impotentes, al contrario, lo que fortalece su potencia son los instrumentos y los auxiliares que ofrece la cultura”)

F. Bacon

Tal i com ens comenten Coll i Sánchez (2008), hi ha una gran trajectòria en la investigació educativa i psicoeducativa sobre els estudis de les relacions i interaccions que s'estableixen entre professor/a i alumnes en el context de l'aula. Els objectius d'aquests/es investigadors/es han estat diversos: identificar els trets del professor “ideal”, descriure els “estils d'ensenyament”, analitzar el clima socioemocional de l'aula, descriure els comportaments del “professor eficaç”, etc. Dins d'aquesta gran trajectòria cal dir que inicialment, els estudis de principis de segle, relacionaven la pràctica educativa com una relació unidireccional i jeràrquica entre els procés d'ensenyament – aprenentatge (aspecte que es desenvoluparà a l'apartat 2.2); en canvi ara, en estudis actuals, manifesten que hi ha una relació bidireccional i d'interdependència durant el procés d'ensenyament – aprenentatge.

2.1. Les bases per als estudis de la interacció a l'aula.

Fins fa pocs anys, la pedagogia, la psicologia o la sociologia no consideraven el que succeïa dins de les aules com objecte per ser investigat. Els interessos eren molt variats: des de l'estudi d'aspectes “macro” com l'influència de l'organització i de l'estructura social i educativa en l'èxit o fracàs escolar fins l'estudi de factors estrictament individuals com el coeficient intel·lectual o les observacions de caràcter experimental. Ara bé, a partir dels nous enfocaments educatius es planteja la necessitat de deixar d'entendre l'ensenyament com una transmissió de coneixements per part

del/de la professor/a per a posar l'accent en la construcció del coneixement per part dels/de les estudiants/es.

Els treballs realitzats des de diferents perspectives fan que aparegui davant dels ulls de l'investigador/a una gran realitat: gran part del que succeeix a les aules es produeix mitjançant l'ús lingüístic oral i escrit.

La principal aportació que recolza l'ús del llenguatge escrit i oral ens la transmet el psicòleg Vygotsky (1982, 1988), afirmant la relació existent entre llenguatge i pensament. L'ésser humà es caracteritza per una sociabilitat primària. Wallon (1959) expressa la mateixa idea d'una manera més categòrica, ell afirma que l'individu és genèticament social.

Vygotsky va defensar diferents punts de mira sobre la sociabilitat primerenca dels infants i va deduir conseqüències al respecte de la teoria del desenvolupament. Segons les investigacions de Ivic (2000), Vygotsky escrivia:

“Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social (...) De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado” (Ivic, 2000:3).

La socialització de l'infant és el punt de partida de les seves interaccions socials amb el medi que l'envolta. Per origen i per naturalesa l'ésser humà no pot existir ni experimentar el desenvolupament propi de la seva espècie, per necessitat té la seva prolongació en els altres, ja que de manera aïllada no és un ésser complet. Des d'aquesta concepció és després que el desenvolupament del nen i de la nena, especialment en la seva infància, el que li dona primordial importància són les interaccions asimètriques, és a dir, les interaccions amb els/les adults/es portadors/es de tots els missatges de la cultura. En aquest tipus d'interacció el paper essencial correspon als signes, als distints sistemes, que, des del punt de vista genètic, tenen primer una funció de comunicació i després una funció individual: comencen a ser utilitzats com a instruments d'organització i de control del comportament individual.

La idea que emergeix de la interacció social de Vygotsky és que durant el procés del desenvolupament la interacció recau en un paper formador i constructor. És a dir, algunes categories de funcions mentals superiors (memòria, atenció selectiva, raonament, solució de problemes) no podrien sorgir i desenvolupar-se en el procés del desenvolupament sense la contribució constructora de les interaccions socials. El paper dels adults, en tant que representants de la cultura en el procés

d'adquisició del llenguatge per l' infant i de l'apropiació per aquest d'una part de la cultura (la llengua), porta a descriure una nova manera d'interacció que desenvolupa un paper determinant en la teoria de Vygotsky. A més a més de la interacció social, trobem la interacció amb altres productes de la cultura. Aquests dos tipus d'interacció no es poden separar ni diferenciar i es manifesten en forma d'interacció sociocultural.

Així Vygotsky (1982, 1988) planteja dos models de desenvolupament el “natural” (l'espontani, el biològic) i l'”artificial” (els social, el cultural). En el model de “desenvolupament natural” l'educació no és més que el mitjà per fer fort el procés natural, l'educació constitueix una font relativament independent del desenvolupament. En el segon model de desenvolupament, anomenat “desenvolupament artificial”, l'educació es converteix en el desenvolupament ja que reestructura totes les funcions del comportament. En aquest segon model Vygotsky defineix l'educació com el desenvolupament artificial de l'infant.

Per Vygotsky el llenguatge és també un instrument cultural essencial, ja que l'utilitzem per compartir l'experiència i, per tant, per a donar-li sentit conjunt i col·lectiu als aprenentatges, experiències i descobriments. És per aquest motiu que descriu el llenguatge com un instrument psicològic, és a dir, com les persones l'utilitzem per comprendre l'experiència.

És principalment mitjançant el llenguatge parlat i escrit com les generacions successives d'una societat és beneficien de l'experiència dels seus avantpassats. I és també mitjançant el llenguatge com cada generació nova comparteix, discuteix, resol la seva pròpia experiència. Per tant, el discurs no és només la representació del pensament en el llenguatge, si no, un mode social de pensar. Podem dir que les noves adquisicions (el llenguatge) d'origen social operen en interacció amb altres funcions mentals, per exemple, el pensament. El llenguatge és un mitjà per transformar l'experiència en coneixement i comprensió cultural. Per tant, no només és un mitjà pel qual els individus poden formular idees i comunicar-les, si no també és un mitjà per a que les persones pensin i aprenguin en societat. Com ho planteja Cazden (Candela, 2001) el discurs es vincula amb l'aspecte social i cognitiu.

Continuant amb aquesta idea, Chaves (2001) emfatitza que Vygotsky assenyala que en el desenvolupament psíquic del nen i de la nena tota funció apareix en primera instància en el pla social i posteriorment en el psicològic, és a dir, es dona al començament a nivell interpsíquic. En aquesta transició de fora a dins es transforma el mateix procés, canvia la seva estructura i les seves funcions. A aquest procés d'internalització, Vygotsky l'anomena Llei genètica general del desenvolupament psíquic (cultural), on el principi social està sobre el principi natural – biològic, per

tant les fonts del desenvolupament psíquic de la persona no estan en el subjecte mateix sinó en el sistema de relacions socials, en el sistema de la seva comunicació amb els altres, en la seva activitat col·lectiva i conjunta amb ells. Per tant cal tornar a parlar de llenguatge, de que Vygotsky afirma que té una forta influència sobre l'estructura del pensament individual i social. A més, considerava que el desenvolupament cognitiu és un procés social i comunicatiu. Emfatitzava que les funcions psíquiques superiors dels éssers humans (memòria, atenció selectiva, raonament, solució de problemes), dintre del desenvolupament ontogenètic de la psique de l'ésser humà, està determinat pels processos d'apropiació de les formes històriques – socials de la cultura. Aquest autor, des de la seva influència més educativa ens assenjala dos nivells educatius de tot ésser humà. El primer és el nivell evolutiu real, que comprèn el nivell de desenvolupament de les funcions mentals del l'infant, suposa aquelles activitats que els infants poden realitzar per ells mateixos i que són indicatives de les seves capacitats mentals. Per altra banda, si l'infant no aconsegueix una solució independentment del problema, sinó que arriba a la mateixa amb l'ajuda d'altres constitueix el seu nivell de desenvolupament potencial. El que els infants poden fer amb el suport "d'altres", en cert sentit, és més indicatiu del seu desenvolupament mental que no pas del que poden fer per sí mateixos. La base educativa del desenvolupament està inclosa en el que Vygotsky anomenava Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), definida com la diferència entre les activitats de l'infant limitat/da a les seves pròpies forces i les activitats de l'infant quan actua en col·laboració i amb l'ajuda de l'adult/a o bé d'una altra persona competent com pot ser un altre infant. Són moltes les maneres d'assistència adulta en la ZDP, entre elles figuren la imitació de les actituds, els exemples que es presenten als infants, les preguntes de caràcter maièutic, l'efecte de la vigilància per part de l'adult i la col·laboració en activitats compartides com a factor constructor del desenvolupament. Un altre aspecte a tenir en compte en l'aplicació d'aquest concepte de ZDP és l'educació en el si de la família i l'escola. Partint de la tesis de Vygotsky, l'educació s'ha d'orientar cap a la ZDP on tenen lloc les trobades de l'infant amb la cultura, amb el suport d'un adult que desenvolupa, primer, el paper de participant en les construccions comuns i, després, d'organitzador de l'aprenentatge. Es podria considerar l'educació escolar com un lloc on l'aprenentatge desenvolupa el rol d'un poderós medi d'enfortir el desenvolupament natural (aprenentatge natural) o com una font relativament independent (aprenentatge artificial).

Més contemporàniament, Mercer (2001) planteja que per a que un/a docent ensenyi i un/a discent aprengui, han d'utilitzar la conversa i l'activitat conjunta per crear un espai de comunicació compartit, una zona de desenvolupament intermental. Aquest nou concepte posa èmfasi amb la qualitat del procés d'ensenyament – aprenentatge, més que en l'avaluació del desenvolupament

intel·lectual que proposà Vygotsky amb la zona de desenvolupament pròxim (ZDP). Hi ha la mateixa base, el/la professor/a ajuda al/a la discent a operar més enllà de la seva potencia real, però s'emfatitza en que tots dos construeixen coneixement a partir de l'activitat conjunta on les capacitats, la motivació i el propi coneixement del/de la professor/a i el/la discent es trobarien en constant canvi a mesura que avança del diàleg.

Així doncs, podem constatar, que la teoria de Vygotsky es centra en l'individu com ésser social i cultural des del procés d'ensenyament – aprenentatge. Les implicacions educatives que la teoria de Vygotsky ens ha portat fins ara per a conèixer la vida de les aules, els suports, la contextualització de les pràctiques i discursos educatius, ens poden ajudar a entendre els àmbits cognitius i socials de tot ésser humà.

Com Gimeno i Pérez (2005) constaten, Bruner (1997) continuà amb la línia d'investigació de Vygotsky. Es per aquest motiu que ens dóna un resum del concepte de zona de desenvolupament proper, abans anomenat. Bruner ens diu que si es permet a l'infant avançar tutoritzat per un adult o per un infant més competent que ell, aquests esdevenen per l'infant una forma vicària de consciència fins que sigui capaç de dominar la seva pròpia acció mitjançant la seva pròpia consciència i control. Així doncs, l'infant aconsegueix interioritzar el coneixement extern i el converteix en una eina de control conscient.

Cal fer esment que Bruner estudià el llenguatge de l'ensenyament - aprenentatge mitjançant l'observació de la interacció, principalment, dels infants amb les seves mares. Va desenvolupar la teoria de l'aprenentatge per descobriment, que aposta per a que els/les discents s'involucrin de manera activa en l'aprenentatge mitjançant l'acció directa. La seva finalitat fou impulsar un desenvolupament de les habilitats que possibilitin la metacognició, fent referència així al coneixement del coneixement, a l'aprendre a aprendre. Es tracta de processos autoreguladors del funcionament dels processos cognitius i la construcció dels aprenentatges. L'eix fonamental de la teoria de l'aprenentatge per descobriment és la construcció del coneixement mitjançant la immersió de l'alumne en situacions d'aprenentatge difícils, concebudes per a reptar la capacitat de l'alumne en la resolució de problemes dissenyats per a que aprengui descobrint. Bruner utilitzà el concepte de bastida per a definir la forma que tenen les persones per implicar-se profundament i productivament en l'aprenentatge d'altres persones. La bastida, entesa com els passos que es dóna per reduir els graus de llibertat quan es porta a terme qualsevol tipus de tasca, de manera que l'infant es pot concentrar en la difícil habilitat que està adquirint, per a que tingui èxit requereix que l'adult sigui sensible a la competència de l'infant en la tasca. La bastida descriu una classe particular de suport

cognitiu que un/a adult/a pot proporcionar mitjançant el diàleg, de manera que l'infant pot donar sentit més fàcilment a una tasca difícil. El concepte de bastida presenta al/la docent i al/la discent com a participants actius de la construcció del coneixement.

Tant la noció de bastida com la de zona de desenvolupament proper són de gran importància per l'anàlisi de l'educació a l'aula. Aquests dos conceptes ens porten a la noció de traspàs. L'essència del procés consisteix en que els i les discents no han de romandre sempre recolzats per les bastides que ofereixen els i les docents sinó que han d'arribar a prendre el control de seu procés per si mateixos.

Cal destacar que Vygotsky i Bruner tornen la mirada a l'aprenentatge espontani, quotidià, que realitza l'infant en la seva experiència vital per trobar els models que poden orientar l'aprenentatge sistemàtic a l'aula. Per tant, la cultura és concepció com el conjunt de representacions individuals, de grup i col·lectives que donen sentit als intercanvis entre els membres d'una comunitat.

Tenint en compte les diferents mirades cap a l'aprenentatge cal complementar-ho amb la que visió que exposa Piaget. Piaget (1966 a, b) veia l'aprenentatge arrelat a les accions físiques. Mitjançant l'activitat s'aprèn quins estímuls es poden utilitzar per fer certes activitats i quins serien els resultats si es fan aquestes activitats. Piaget concebia l'adquisició de conceptes i habilitats com motivada de manera interna i dirigida de forma activa, no tan sols "provocada" pel medi extern. Per ell, l'acció era el fonament de tota activitat intel·lectual, des d'aquella més simple i relacionada a l'activitat observable, immediata, fins les operacions intel·lectuals més complexes, lligades a la representació interna del món. Delval (1997) afirma que per Piaget, el coneixement està lligat a l'acció, a les operacions, és a dir, a les transformacions que el subjecte realitza sobre el món que l'envolta. Piaget (1966 a, b) concep la intel·ligència humana com una construcció amb una funció adaptativa, equivalent a la funció adaptativa que presenten altres estructures vitals dels organismes vius. La major part de la teoria de Piaget es centra en les operacions i en la solució de problemes. Utilitzà el terme esquema per als marcs de referència cognoscitiu (interpretats com conceptes, imatges i capacitats de pensament com ara la comprensió, la imaginació i el raonament), verbal (que descriuen els significats de paraules i habilitats de comunicació com ara l'associació, la denominació) i sensoriomotors: perceptius i conductuals (definitos com formes intuïtives de coneixement, adquirides a l'observar i manipular l'ambient) que es desenvolupen per organitzar l'aprenentatge i per guiar la conducta. L'esquema descriu les accions mentals involucrades en la comprensió i el coneixement. Es pot dir, que són les categories que ens ajuden a interpretar i entendre el món.

Pel que fa a Piaget, atribuïa una importància molt gran a l'educació i, segons afirma Munari (2000), va declarar que sols l'educació pot salvar les nostres societats d'una possible dissolució, violenta o gradual. Un dels principis de l'educació de Piaget era la importància de la participació activa dels i de les alumnes.

Els autors i les teories fins ara esmentades, conformen els principis psicològics i socials de tot ésser humà partint de diferents disciplines. Una nova aportació a aquestes disciplines és la que realitzà Ausubel amb la Teoria de l'Aprenentatge Significatiu.

Segons Rodríguez (2004) considerà, la teoria de l'Aprenentatge Significatiu d'Ausubel com una teoria psicològica de l'aprenentatge a l'aula. Des del punt de vista d'Ausubel, a l'aula es produeixen uns mecanismes pels quals es porta a terme l'adquisició i la retenció dels significats que s'hi promouen. És una teoria psicològica per que s'ocupa dels processos mateixos que l'individu posa en joc per aprendre. Però no tracta temes relatius a la mateixa psicologia sinó que posa l'accent en lo que succeeix a l'aula quan els estudiants aprenen; en la naturalesa d'aquell aprenentatge; en les condicions que es requereix per a que es produeixi; en els seus resultats i, conseqüentment, en la seva avaluació (Ausubel, 1976). Va descriure l'aprenentatge significatiu com un procés segons el qual es relaciona un nou coneixement o informació amb l'estructura cognitiva de la persona que aprèn de forma no arbitrària i substantiva o no literal. Aquesta interacció amb l'estructura cognitiva no es produeix considerant-la com un tot, sinó amb aspectes rellevants presents en la mateixa, que reben el nom de coneixements previs o idees subsumidores. La presència d'idees, conceptes clars i disponibles en la ment de l'aprenent/a és el que dota de significat a aquest nou contingut en interacció amb el mateix. Aquest procés no es tracta d'una simple unió, sinó que els nous continguts adquireixen significat per al subjecte produint-se una transformació dels coneixements previs de la seva estructura cognitiva, que resulten així progressivament més diferenciats, elaborats i estables.

Per Ausubel, per a que es produeixi aprenentatge significatiu s'han de donar dues condicions fonamentals:

- Una actitud potencialment significativa d'aprenentatge per part de l'aprenent/a.
- La presentació d'un material potencialment significatiu. És a dir, amb significat lògic (relacionable amb l'estructura cognitiva de l'aprenent/a de manera arbitrària i substantiva) i que existeixin idees de coneixements previs adequades al subjecte que permeti la interacció amb el material nou que es presenta.

L'aprenentatge significatiu s'aconsegueix mitjançant l'acció de verbalitzar del llenguatge i requereix, per tant, comunicació entre diversos individus i amb un mateix.

A partir de la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, han sorgit noves aportacions complementaries. Novak (1982), seguidor de la perspectiva ausubeliana, considera que qualsevol fet educatiu és, una acció per intercanviar significats (pensar) i sentiments entre l'aprenent i el professor.

Continua González (1992) assenyalant que Novak sustenta que hi ha un gran potencial d'aprenentatge en els éssers humans que roman sense desenvolupar-se i que moltes pràctiques educatives entorpeixen més que faciliten l'expressió del mateix. Novak (1998) introdueix el terme mapa conceptual a la teoria de l'aprenentatge significatiu ausubeliana. Segons Aguilar (2006), el mapa conceptual, pel seu aspecte visual, s'assembla a altres formes de representació gràfica però l'única diferència que existeix són les teories cognitives i educatives que ho sostenen. L'objectiu bàsic del mapa conceptual és representar les relacions significatives entre conceptes.

Tanmateix, Novak explica que la paraula és una etiqueta que representa al concepte, així la representació que les persones tenen sobre les coses i els fets poden ser nomenats i comunicats mitjançant el llenguatge. Aquest autor anomena una sèrie d'elements per a construir un sòlid mapa conceptual: la jerarquia conceptual, relacions entre conceptes i proposicions, tots aquests donen lloc a estructures proposicionals que poden ser interpretades com una estructura de coneixement cognitiva.

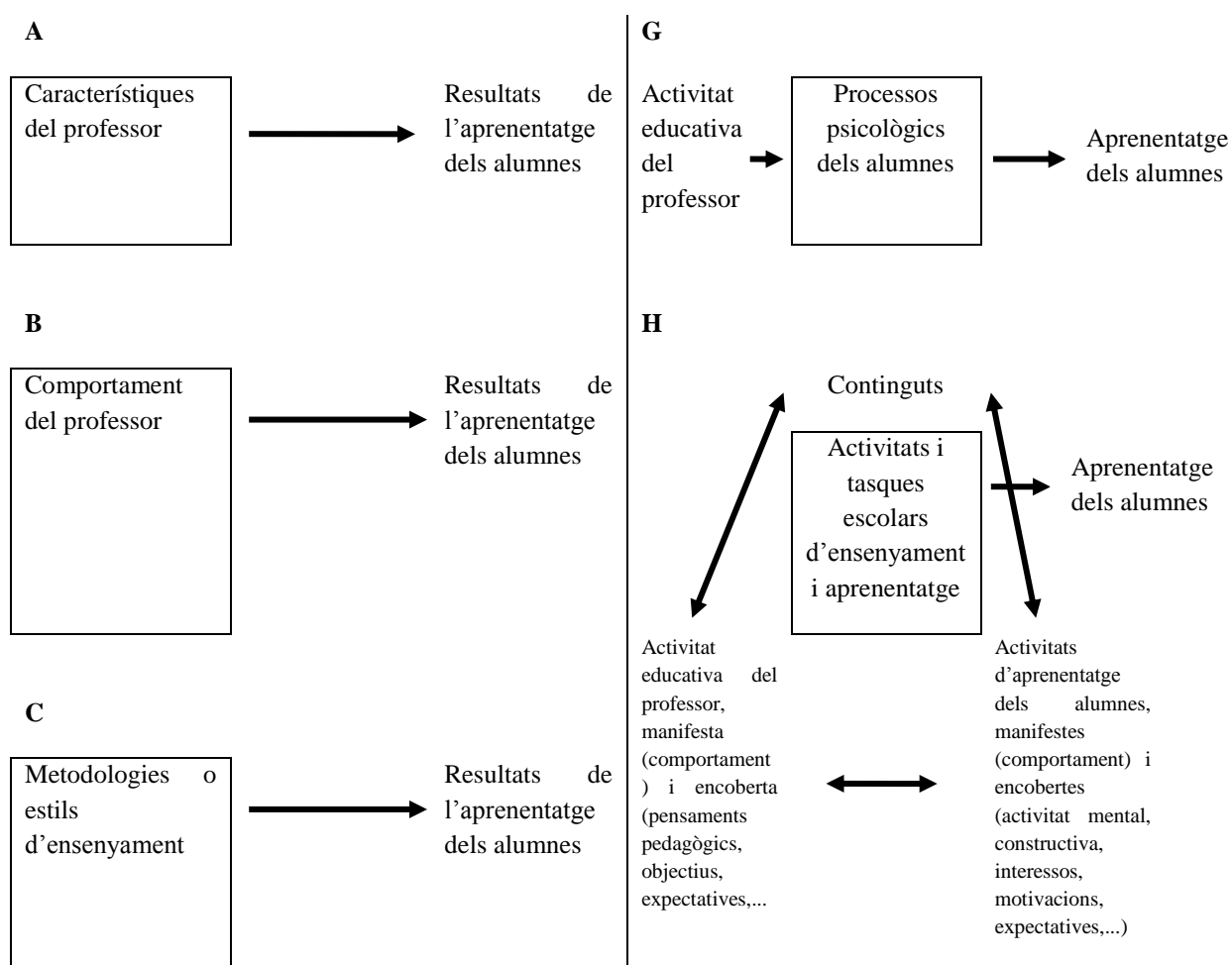
Les teories dels autors anomenats en aquest apartat han estat i són importants per entendre el desenvolupament en l'adquisició del llenguatge. He volgut anomenar-les breument en iniciar aquest capítol donat la importància i la relació directa que té el llenguatge amb la interacció a l'aula i en conseqüència en l'anàlisi d'aquesta. En l'apartat següent m'endinsaré en els primers estudis de la interacció a l'aula.

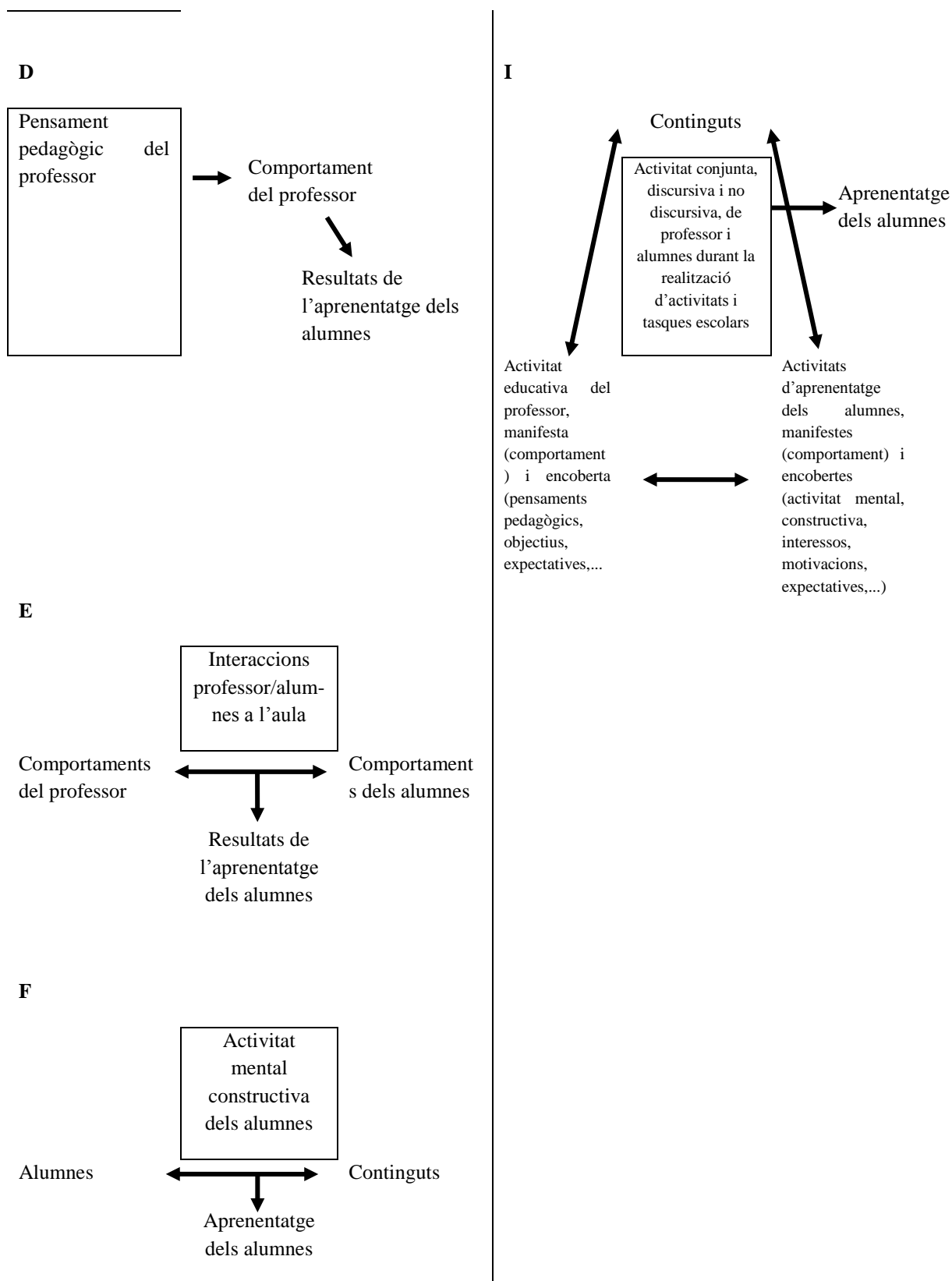
2.2. Els primers estudis de la interacció a l'aula.

Al llarg de les darreres dècades han estat diversos els factors que han fet despertar el creixent interès pel context/contextos que troben, modifiquen i creen a les aules professors/es i alumnes, i la repercussió d'aquests sobre els processos i resultats de l'aprenentatge dels/de les alumnes. Rep un lloc important la presa de consciència de la complexitat de l'aula i el fet d'evidenciar que el que allí hi succeeix incideix directament sobre el procés d'ensenyament – aprenentatge.

En aquesta introducció es pretenen identificar les formes bàsiques d'entendre les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge escolar que han orientat i segueixen orientant aquesta investigació i que es pot posar en relació amb les principals teories i paradigmes de treball d'aquest camp. A la següent taula apareixen representades esquemàticament algunes formes típiques d'entendre les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge a l'aula. Aquests esquemes admeten concessions molt diferents, cosa que fa que no sempre sigui possible, ni aconsellable, buscar una correspondència lineal estricta amb un o altre paradigma sobre l'ensenyança. Tot i així, agafats amb globalitat i amb els matisos oportuns, aquests esquemes són el reflex del nucli bàsic de les concepcions sobre com l'activitat educativa i instruccional del/de la professor/a es relaciona amb l'activitat i els processos d'aprenentatge dels/de les alumnes, és a dir, el nucli bàsic de les concepcions que han presidit i presideixen la investigació empírica sobre l'ensenyament.

Figura 1: Esquemes bàsics pels anàlisis dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge.





Font: Coll et al (2007:366). Els element emmarcats són aquells a qui els hi recau, a cada esquema, el pes explicatiu de les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge.

Aquest esquema mostra diferents maneres d'emmarcar l'acte educatiu i que a la vegada, marca els diferents paradigmes per entendre'l i viure'l. Així doncs, hi ha diferència entre els esquemes A-B-C-D-E i els esquemes F-G-H-I. Els esquemes A-B-C-D-E mostren el/la professor/a com a element clau de l'aprenentatge de la/l'alumne fent referència a un paradigma conductista de l'educació i marcant la investigació com a "procés – producte" on el comportament del /de la professor/a constitueix les variables del procés i els nivells de rendiment dels/ de les alumnes les variables del producte que es tracta de mesurar i posar en relació (anys seixanta, setanta i amplia presència als anys vuitanta – i també cal dir que als nostres dies-). I els esquemes F-G-H-I mostren l'alumne com agent, protagonista i responsable de l'aprenentatge fent referència a un paradigma cognitiu i constructivista de l'educació. Es concep l'aprenentatge com el resultat de les trobades i interaccions que es produeixen entre els/les alumnes i els continguts de les assignatures o matèries escolars. El paper que s'atribueix al/la professor/a és secundari, la seva responsabilitat pot recaure a planificar les trobades i interaccions entre els/les alumnes i els continguts escolars i a crear unes condicions favorables per promoure i impulsar l'activitat mental constructiva dels/de les alumnes.

Tant als Estats Units com a Anglaterra es porten a terme investigacions dirigides a estudiar com el llenguatge condiciona les oportunitats d'aprenentatge dels i de les alumnes. Cal anomenar les aportacions de Barnes (1994), Bernstein (1971, 1973), Cazden, John i Hymes (1972), Edwards i Furlong (1978), Edwards i Mercer (1988), Flanders (1977), Green i Wallat (1981), Heath (1983), Mehan (1979), Sinclair i Coulthard (1975), Stubbs (1983), Wilkinson (1982),...

En aquest apartat mostraré els estudis de la interacció a l'aula de Flanders (1977), Sinclair i Coulthard (1975), i Edwards i Mercer (1988). Aquests mostren l'evolució en l'estudi del discurs educatiu. I són referents en els estudis d'interacció actuals. Mentre que Flanders (1977) realitza un estudi més quantitatiu dels comportaments enregistrats, les seves categories estan definides de tal manera que sovint es necessari recórrer al discurs educatiu. Mitjançant el sistema de categories de Flanders (explicat més endavant) sorgeix una de les aportacions més destacades d'aquest tipus d'estudis, que és la regla del dos terços¹⁰. En canvi els estudis de Sinclair i Coulthard (1975) han apostat pels trets distintius del discurs educatiu. Les investigacions d'aquests autors analitzen les estructures del discurs i proporcionen més informació sobre la manera de parlar docents i discents que sobre el seu contingut, fet que proporciona limitacions a aquests estudis quan l'objectiu es comprendre com es construeixen comprensions conjuntes mitjançant l'activitat discursiva. I els darrers estudis que exposo en aquest apartat són els realitzats per Edwards i Mercer (1988), des

¹⁰ Aquesta regla reflecteix el fet que a la majoria de les classes és el/la professor/a el que parla aproximadament dos terços de la sessió i que durant aquest temps la parla d'aquests/es consisteix en explicar o preguntar.

d'una perspectiva teòrica sensiblement diferent als anteriors autors, aposten per unes regles bàsiques del discurs educatiu. Veuen l'aula com una situació comunicativa molt similar a altres situacions comunicatives (tot i tenir les seves particularitats). Per aquests autors tots els participants en una situació comunicativa han de respectar, compartir i practicar una sèrie de regles pragmàtiques per assegurar una conversa fluida. Tot seguit exposaré amb més detalls els estudis.

En primer lloc, Flanders (1977) extreu que l'anàlisi de la interacció és un mitjà per a l'autodesenvolupament professional dels i de les professors/es (el que s'espera que els/les professors/es facin amb els/les seus/seves alumnes). Les interaccions es redueixen a les interaccions verbals, d'aquesta manera, l'anàlisi de la interacció pot convertir-se per a cada professor/a en un instrument per a millorar la seva ensenyança i per al seu autodesenvolupament professional. L'anàlisi de la interacció de Flanders selecciona determinats successos, entre els fets que passen a l'aula. La seva finalitat (emmarcada dins de la perspectiva "procés – producte", anomenada anteriorment) és la de contribuir a millorar l'ensenyament i aprenentatge a l'aula incidint, especialment, en allò que el/la professor/a fa, no en allò que el/la professor/a o el/la alumne/a pensen sobre el que hauria, o no, de succeir.

Mitjançant els diferents episodis que sorgeixen a l'aula com ara la interacció del/ de la professor/a amb els/les alumnes, la repetició d'una sèrie de seqüències sorgeix la identificació de pautes o patrons. Per a Flanders, una pauta és una reduïda cadena de successos identificables que es produeixen contínuament per ser anomenada i entrar d'aquesta manera en el conjunt de conceptes que permeten pensar analíticament sobre l'ensenyament. El sistema d'anàlisi de les interaccions verbals proposat per Flanders consta de 10 categories. Les set primeres categories s'utilitzen quan el/la professor/a parla. Les categories vuit i nou s'utilitzen quan parla algun/a alumne/a. La categoria deu s'empra quan es produeix moments de silenci o confusió.

Taula 13: Categories per a l'anàlisi de la interacció de Flanders (FIAC).

Parla el/la professor/a	Respon	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Accepta sentiments.</i> Accepta i clarifica una actitud o el to afectiu d'un/a alumne/a d'una manera "no amenaçadora". Els sentiments poden ser positius o negatius. En aquesta categoria també s'hi inclou la predicció i evocació de sentiments. 2. <i>Alaba o anima.</i> Alaba o anima l'acció o comportament del /de la alumne/a. Fa bromes o acudits que alleugerin la tensió
-------------------------	--------	---

		<p>de la classe, aquestes mai a costa d'uns altres individu. S'inclouen els moviments afirmatius del cap i expressions com "um, um?" o "endavant".</p> <p>3. <i>Accepta o utilitza idees dels alumnes.</i> Aclariments, estructuració o desenvolupar idees suggerides per un/a alumne/a. S'hi inclou les ampliacions que el/la professor/a fa de les idees dels/de les alumnes, però quan el/la professor/a passa a aportar més elements de les seves pròpies idees, cal passar a la categoria nº5.</p>
		<p>4. <i>Formula preguntes.</i> Plantejament de preguntes sobre els continguts o el procediments i mètodes, el/la professor/a parteix de les seves pròpies idees amb la intenció que respongui un/a alumne/a.</p>
	Inicia	<p>5. <i>Exposa i explica.</i> Es refereix a fets i opinions sobre continguts o mètodes; expressa les seves idees, dóna les seves pròpies explicacions o cita una autoritat que no es l'alumne/a.</p> <p>6. <i>Dóna instruccions.</i> Directrius, normes i ordres que s'espera que l'alumne/a compleixi.</p> <p>7. <i>Critica o justifica la seva autoritat.</i> Frases que tendeixen a fer canviar la conducta de l'alumne/a, de maneres o pautes no acceptables a maneres acceptables; renya a algú; explica les raons de la seva conducta, per què fa el que fa; es referència molt a si mateix.</p>
Parla l'alumne/a		<p>8. <i>Resposta de l'alumne/a.</i> Els/les alumnes parlen per respondre al/la professor/a. És el/la professor/a qui inicia el procés, sol·licita que l'alumne/a s'expressi o estructuri la situació. La llibertat per expressar les idees pròpies és limitada.</p>
		<p>9. <i>L'alumne/a inicia el discurs.</i> Els/les alumnes inicien el discurs. Expressió d'idees pròpies; iniciar un nou tema; llibertat per exposar opinions i línies personals de pensament; formular preguntes pensades per compte propi; anar més enllà de l'estructura donada.</p>
		<p>10. <i>Silenci o confusió.</i> Pausas, períodes curts de silenci i</p>

Silenci		períodes de confusió on la comunicació resulta intel·ligible per l'observador.
---------	--	--

Font: Flanders (1977) (en Coll et al, 2007:440).

Tal com ens diu Coll et al (2007) aquest tipus de treballs va mostrar les seves limitacions a causa de les categories prèvies, ja que no donen sentit al que els/les alumnes fan i aporten a conclusions deformades. A més, les característiques de les intervencions discursives, separades dels continguts construïts i de la relació entre els/les mestres i els/les alumnes descontextualitzen els procediments, no permeten comprendre el sentit de les activitats per als subjectes involucrats i, per tant, no permeten estudiar els significats.

Els següents estudis a destacar són els de Sinclair i Coulthard (1975), aquests descriuen un esquema per a l'anàlisi i categorització de l'estructura de la parla en l'ensenyament i en l'aprenentatge en les classes d'educació obligatoria. Sobretot es fixen en com l'ordre social formal d'una classe d'ensenyament bàsic típica hi està incorporat a un ordre lingüístic, i una estructuració de la parla que representa la manera en que es porta a terme l'educació en aquest marc. L'esquema de Sinclair i Coulthard ofereix un mètode de categorització de la parla a l'aula sota les denominacions jeràrquiques de "llició", "transacció", "intercanvi", "moviment" i "acte". Per aquest autor, una llició consisteix en una o més transaccions, que a la vegada es tradueixen en un o més intercanvis, així successivament. La força d'aquest esquema radica en tota la parla que té lloc en qualsevol llició i pot adscriure's a un nombre finit de categories, tenint en compte totes les dades. A més, les diverses categories tenen una importància funcional, una qualitat significant tal que inclús una immersió casual en aquest procediment analític pot donar noves idees sobre el llenguatge a l'aula. L'estructura d'intercanvi bàsica a les pràctiques educatives, sol ser "I-R-F" identificada com una Iniciació per part del/de la mestre/a, que provoca una Resposta per part del/de la alumne/a, seguit d'un comentari d'avaluació o de Feedback del/de la mestre/a. Per aquests autors, aquesta unitat bàsica constitueix la unitat mínima d'anàlisi de la interacció i del discurs a l'aula.

Fins hi tot Stubbs (1983) arriba a mantenir que aquests mètodes proporcionen l'única base satisfactòria per un anàlisi sistemàtic de la parla a l'aula. L'argumentació de Stubbs consisteix en que estudiant la seqüència del discurs, es pot fer un estudi detallat empíric: de quina manera els/les mestres poden seleccionar parts de coneixement per a presentar-les als alumnes, de quina manera trenquen els temes i ordenen la seva presentació, de quina manera estan relacionats aquestes parts poc importants de coneixement... El sistema d'anàlisi de Sinclair i Coulthard està pensat per rellevar estructures lingüístiques i no processos educatius i cognitius, tracta més explícitament de la forma

en que es diu que no del seu contingut. D'aquest mode, les qüestions de Stubbs que identifica com importants són: la presentació parlada del contingut del currículum com “punts de coneixement” es troben fora del domini de l'anàlisi del discurs i de la teoria que li serveix de base. No hi ha dubte que l'anàlisi d'estructures del discurs poden destacar aspectes interessants i importants de la comunicació educativa. Wells (1993) ens parla que l'estructura IRF pot tenir una ampla gamma de funcions depenent de les tasques, dels objectius educatius que es vulguin aconseguir, i altres factors presents en les activitats escolars d'ensenyança i aprenentatge.

I finalitzaré aquest apartat amb els autors Edwards i Mercer (1988); Mercer (1997) que es qüestionen les vessants lingüístiques en l'estudi del discurs a l'aula a causa de l'èmfasi en la forma del discurs comparada amb una estructura ideal, no pren en consideració el context de producció ni permet analitzar la construcció social del contingut ni l'organització social de la parla. Interessa més el contingut que la forma. És a dir, interessa el que les persones es diuen unes a les altres, de què parlen, quines paraules utilitzen, què donen a entendre, i també la problemàtica de com s'estableixen aquests enteniments i es construeixen a partir del desenvolupament del discurs. La preocupació pel contingut de la parla més que per la forma, i per la interpretació del que volen dir els individus més que per una codificació dels seus torns de la parla, és una manera de tractar el discurs molt més rigorosa i objectiva. Edwards i Mercer ofereixen tres justificacions:

- Un nombre limitat de possibilitats d'elecció. L'anàlisi formal del discurs no està destinat a respondre a les preguntes que volem fer. Hem d'ocupar-nos del contingut, del significat i del context si volem examinar de quina manera s'estableix el coneixement compartit, sense ocupar-nos tant de com aconsegueixen les persones establir un diàleg en forma de seqüència.
- Per analitzar el discurs educatiu és necessari observar tots els elements implícits, és a dir, el què es diu, el com es diu i l'activitat contextualitzada dins el propi context.
- L'enfocament de la conversa natural, no és simplement alternativa a tractaments més qualitius que tracten del contingut i del significat. En tot cas, tant la interpretació de que volen dir les persones quan parlen, com del que intenten assolir amb el que diuen i dels supòsits previs amb que semblen estar treballant, són un requisit per a fer un anàlisi formal.

Segons Mercer (1997) una de les característiques claus de l'anàlisi del discurs en general és la noció d'informació donada i informació nova. Aquests conceptes són especialment importants perquè es refereixen a la construcció del coneixement compartit, i tenen una relació directa del contingut. Tots

aquests patrons d'interacció que es produeixen durant el discurs, on es desenvolupa una informació, es produeixen dins de contextos pedagògics. Pel que fa al context, Valsiner (1998) es preguntà què tenen de “natural” els contextos naturals a l'abordar diferents perspectives per estudiar aspectes del desenvolupament humà sensibles al context. Aquesta pregunta és igual de vàlida quan es tracta de desxifrar el que succeeix en l'àmbit pedagògic, en el qual és habitual escoltar que es fa observació en el context natural de la classe, o que s'investiga en el context natural de l'aula. Mercer identifica tres tipus de parla que sovint apareixen en la interacció entre docent – discent: la parla exploratòria, la parla de discussió i la parla acumulativa. Aquests constitueixen diverses formes socials de pensament, o diverses formes de conversar i pensar. Aquest autor manifesta que és la parla exploratòria la que afavoreix, significativament, a la compressió i la construcció del coneixement a l'aula, i consegüentment, la que els/les discents haurien de promoure i facilitar amb les seves intervencions.

Taula 14: Tres formes de conversar i pensar en la interacció entre alumnes.

Conversa de discussió	Conversa acumulativa	Conversa exploratòria
Els participants utilitzen el llenguatge per manifestar els seus desacords i prendre decisions individualment.	Els participants utilitzen el llenguatge per sumar les aportacions pròpies amb les dels altres, que són acceptades sense crítica.	Els participants utilitzen el llenguatge per parlar de forma crítica, però constructiva, de les aportacions pròpies i les dels altres.
Es produeixen breus intercanvis comunicatius orientats a afirmar el punt de vista propi i a discutir i rebutjar els dels altres.	Els intercanvis comunicatius tenen abundants repeticions, confirmacions i elaboracions.	Els intercanvis comunicatius contenen afirmacions, propostes i suggeriments que s'ofereixen a la consideració conjunta dels participants i l'acceptació d'aquests depenen de les justificacions tractades.
Hi ha intents esporàdics i puntuals de tenir en compte els punts de vista aliens i de sotmetre'ls a una crítica constructiva.	Els participants construeixen un coneixement comú mitjançant un procediment d'acumulació.	Els participants construeixen un coneixement compartit justificat obertament i manifestat de forma visible durant la conversa.

Font: Mercer (1997:116).

La capacitat d'utilitzar el llenguatge com a forma social de pensament requereix no solament que les activitats i les tasques tinguin les condicions necessàries, sinó que també d'un aprenentatge

específic, sobretot en el cas dels/de les alumnes que no han pogut desenvolupar aquestes capacitats mitjançant les seves experiències i activitats.

Degut als estudis realitzats des de diferents disciplines (que he anat citant al llarg d'aquest apartat) he cregut convenient analitzar la interacció des d'una visió educativa i constructora de coneixement. En l'apartat posterior mostro d'una manera més extensa els sistemes d'anàlisi de la interacció creats i realitzats per Lemke (1997); Coll, Onrubia i Mauri (2008); Edwards i Mercer (1988, 1989); Cubero, Cubero, Santamaria, de la Mata, Ignacio i Prados (2008); Sánchez, García i Rosales (2010).

3. ELS ESTUDIS DE LA INTERACCIÓ A L'AULA MÉS ACTUALS.

En els últims anys, en la temàtica de la interacció, han sorgit noves propostes de caire més psicològic i amb preocupacions més properes al món educatiu. Aquest tipus de propostes ens ajudaran a comprendre millor les pràctiques educatives i analitzar els factors que intervenen en les mateixes.

Els diferents treballs portats a terme ens fan veure el paper fonamental que tenen els/les docents a l'hora d'estructurar la participació dels/de les aprenents en les situacions d'ensenyament – aprenentatge. Rogoff (1993) ens diu que per organitzar la participació dels/de les aprenents els/les hem de mantenir identificats/des amb el propòsit general de l'activitat i, a més, els/les hem d'ajudar a integrar aquells aspectes implicats en la realització de la tasca d'una manera senzilla i manejable. En paraules de Wertsch (1988), la resolució conjunta de qualsevol tasca es caracteritza pel fet que els/les docents orienten als/a les aprenents fins la fita general des d'una perspectiva adulta.

D'aquí en endavant mostraré els estudis sobre l'anàlisi de la interacció a l'aula desenvolupats per Edwards i Mercer (1988, 1989); Lemke (1997); Coll, Onrubia i Mauri (2008); Cubero, Cubero, Santamaria, de la Mata, Ignacio i Prados (2008); Sánchez, García i Rosales (2010). Tot i que ho facin des de diferents visions, Sánchez i Rosales (2005) expliquen que comparteixen un objectiu comú com és aconseguir duu a terme un bon procés d'ensenyament – aprenentatge partint del llenguatge, com a instrument important, per arribar a construir el coneixement compartit i que aquest s'arribi a transferir-se a altres situacions. He escollit el contingut teòric que desenvoluparé tot seguit, tenint en compte la temàtica de l'anàlisi de les activitats com a punt comú dins l'anàlisi de la interacció a l'aula dels diferents investigadors i equips investigadors de la temàtica.

He escollit la proposta d' Edwards i Mercer (1988); Mercer (1997, 2001), ja iniciada en l'apartat anterior, com a nexa d'unió entre els primers estudis d'interacció a l'aula i els estudis més contemporanis, en tant que focalitza la importància del contingut dins de la interacció, per compartir i construir coneixement. Com més endavant es podrà llegir, aquest punt destacat l'he tingut en compte en la presa de decisions per l'elecció de l'instrument d'anàlisi i és per aquest motiu que l'utilitzo com a connector entre apartats. Aquesta proposta va més enllà de la descripció de les regularitats i característiques típiques de la vida a les aules i tracta d'il·lustrar-nos com es produeixen, realment, els aprenentatges durant la interacció docent – discents. Aquests autors investiguen el coneixement (concretament aquell que constitueix el currículum escolar), com es presenta, com es descriu, com es comparteix, com es controla, com es discuteix, com s'entén o s'entén incorrectament pels /per les docents i els/ les discents a l'aula. Els interessa el significat d'aquell coneixement per la gent, i com i en quina mesura es converteix en part del seu coneixement compartit, de la seva comprensió conjunta.

Aquests autors consideren diferents enfocament en l'estudi del discurs educatiu sempre tenint en compte la manera de com informen sobre l'interès que ells tenen de com s'estableix el coneixement compartit. Segons la disciplina que s'escull es dona més importància a unes qüestions o a unes altres. Aquests autors aposten per una vessant interdisciplinària. Seguint en aquesta línia Mercer (1997) té en compte tres nivells d'anàlisi de la conversa:

- L'anàlisi lingüístic: on s'examinen les converses com a texts parlats, tenint en compte els tipus d'intercanvis, com es respon i com es reacciona, quins són els temes de conversa,...
- L'anàlisi psicològic: on s'analitza les converses com a pensament i acció amb el propòsit de descriure les regles bàsiques que segueixen els parlants . És a dir, com les interaccions verbals reflecteixen els interessos i les motivacions dels participants, com es segueix un raonament mitjançant la conversa,...
- L'anàlisi cultural: on es determina el valor educatiu dels raonaments i la naturalesa del discurs educatiu. És a dir, en quina mesura les converses aconseguen els objectius que es proposa l'educació.

Aquests autors conceben l'ensenyament com un procés comunicatiu en el qual els interlocutors que participen en el mateix col·laboren per la construcció de comprensions conjuntes. No obstant, proposen que el focus de la investigació sigui l'estudi dels vincles que s'estableixen entre els que diu el/la docent a l'aula i les comprensions prèvies i seguides dels /de les seus/seves discents. Per

aquest motiu, Edwards i Mercer, han estudiat les regles educatives bàsiques, generalment implícites, que permeten als interlocutors assolir un cert èxit comunicatiu i, per tant, un cert èxit en la seva participació en el discurs educatiu. L'objectiu prioritari de tot el seu treball consisteix en estudiar com els/les professors/es i els/les alumnes utilitzen els llenguatge per a construir i compartir el coneixement. Ens parlen també del context mental compartit i ho defineixen com una funció de les accions conjuntes i de la comprensió dels participants (Edwards i Mercer, 1988, 1989). Aquest “compartir amb altres” és una qualitat inherent a la intervenció educativa, l'objectiu de la qual, pot estar entès com la creació de una mutualitat de perspectives (Edwards i Mercer, 1986, 1988). Per la participació en les activitats educatives, els/les alumnes arriben a compartir una versió legitimada del coneixement i les experiències comuns (Edwards i Mercer, 1989).

Edwards i Mercer (1988) proposen una classificació de les ajudes. Les ajudes que ells anomenen, constitueixen el que el/la docent ha de respondre quan els/les alumnes participen en la interacció. Aquests autors anomenen a ajudes “tècniques” aquelles que utilitza el/la professor/a en una conversa intencional i dirigides a una fita, on es mostren les obligacions de l'escenari institucional on treballen els/les mestres. Segons Edwards i Mercer, els/les docents utilitzen la conversa per duu a terme tres aspectes:

- Obtenir coneixement rellevant dels/de les estudiants, per a que puguin detectar què és el que els/les estudiants ja saben i comprenen i per a què el coneixement sigui contemplat tant com propietat dels/de les estudiants com pel/per la professor/a.
- Respondre al que diuen els/les estudiants, no sols per a que els/les estudiants obtinguin feedback en els seus intents sinó també per a que el/la professor/a pugui incorporar en el procés del discurs el que els/les estudiants diuen i pugui reunir les contribucions dels/de les estudiants per a construir significats més generalitzats.
- Descriure les experiències de classe que comparteixen amb els/les estudiants de manera que la significació educativa d'aquestes experiències conjuntes sigui revelada i se li doni importància.

Per obtenir coneixement rellevant dels/de les estudiants, els/les professors/es sol·liciten informació que els/les estudiants saben però ells desconeixen. Però els/les professors/es també fan preguntes de les que ja saben les respostes però necessiten saber si els/les alumnes també ho saben. Si fan una pregunta a una classe o a un/a alumne/a i no és capaç de proporcionar la resposta adequada, el/la professor/a preguntarà, com és habitual, a un/a altre/a alumne/a, i potser a un/a altre/a si la resposta

“correcta” encara no ha arribat. Si sembla que ningú és capaç de contestar, s’esperarà que el/la professor/a simplement doni a la classe una resposta.

Però, segons Edward i Mercer, proporcionar la resposta no és un fet que els hi agradi als/a les docents. En lloc de donar la resposta, poden recórrer al que anomenen obtenció mitjançant pistes, que és una forma d’extreure dels/de les estudiants la informació que està cercant, les respostes “correctes” a les seves preguntes, al proporcionar evidents claus visuals, o claus indirectes verbals per la resposta que és requereix.

Habitualment, els/les docents confirmen el que han dit els/les alumnes com, per exemple, “sí, és correcte” sobre la resposta del/de la discent. Alguns cops, trobem que els/les professors/es repeteixen el que han dit els/les alumnes que permeten al/a la professor/a cridar l’atenció de tota una classe sobre una resposta o una observació que segons l’opinió del/de la professor/a té una significació educativa.

Finalment, els/les docents reformulen l’observació d’un/a alumne/a, per oferir a la classe una visió revisada i ordenada del que s’ha dit per a que sigui més adequat amb el que el/la professor/a desitja tractar. També hi ha elaboracions, quan un/a professor/a pren la manifestació crítica d’un/a alumne/a i explica el seu significat a la resta de la classe. Les respostes incorrectes o les contribucions inadequades que, normalment apareixen a l’aula poden ser explícitament rebutjades pel/per la docent.

Per altra banda, una tasca important per al/la professor/a és ajudar als/les alumnes a veure que les diverses activitats que fan, en el temps, contribueixen al desenvolupament de la seva comprensió. Aquí, es parla de com els/les mestres ajuden als/a les alumnes a percebre la continuïtat del que s’està fent. Amb el llenguatge, hi ha la possibilitat de revisar i reinterpretar repetidament l’experiència, i d’utilitzar-la com la base de les conversacions, activitats i aprenentatges futurs.

Les frases del tipus “nosaltres” s’utilitzen normalment quan els/les professors/es intenten representar una experiència passada com rellevant per a l’activitat present. Demostren que el/la professor/a ajuda als/a les alumnes a veure que tenen experiències significants en comú i que per tant, aconsegueixen un coneixement compartit i una comprensió conjunta que serà la base per al progrés posterior. Els/les professors/es habitualment recapitulen en benefici de la classe el que s’ha fet en la lliçó anterior. Una variant interessant d’aquesta és la recapitulació reconstructiva del que han dit i fet els/les professors/es i els/les alumnes en ocasions anteriors, “reescriure la història” per encaixar millor els fets dins del marc pedagògic.

La taula següent és una llista de tècniques que utilitzen els/les docents per a construir versions conjuntes i compartides del coneixement educatiu.

Taula 15: Algunes tècniques que utilitzen els/ les docents.

<i>...per obtenir coneixement els/les estudiants</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Obtencions directes. - Obtenció mitjançant pistes
<i>...per respondre al que diuen els/les estudiants</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmació - Rebuig - Repeticions - Elaboracions - Reformulacions
<i>...per descriure aspectes importants de l'experiència compartida</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Frases del tipus “nosaltres” - Recapitulacions literals - Recapitulacions reconstructives

Font: Mercer (1997: 45).

Pel que fa la visió que ofereix Lemke (1997) de l'anàlisi de la interacció, ens descriu la manera com es comuniquen les idees científiques a l'aula i el procés de la transmissió del coneixement durant la interacció. El seu treball està dedicat a la descripció dels llenguatges especialitzats de la física, la química o la biologia, com sistemes de recursos semiòtics que permeten als/a les docents i discents construir significats científics. No obstant, tracta de comprovar la correspondència que s'estableix entre els continguts desenvolupats a les aules i el llenguatge científic emprat pels llibres de text o pels professionals de la ciència, amb l'objectiu de posar de relleu la possible distància que limita entre uns/unes i altres.

El sistema d'anàlisi que utilitza Lemke (1997) comprèn tres moments:

- Cada classe es divideix en episodis a partir dels canvis de tema o canvis d'estructura de l'activitat que es produeix.
- S'analitza cada episodi per identificar les estructures de l'activitat, les accions i les estratègies utilitzades per docents i discents.

- Cada episodi s'analitza semànticament per a descobrir els temes tractats i les estratègies lingüístiques emprades per al seu desenvolupament.

Lemke proposa una sèrie de conceptes bàsics per analitzar la pràctica educativa, que són: episodi, impugnació, estratègies de desenvolupament temàtic, patrons temàtics i, dins d'aquest últim, conceptes.

A partir dels estudis que va realitzar va extreure tota una tipologia d'activitats que es realitzen durant les classes de ciències.

Taula 16: Els tipus d'activitats de la classe de ciències.

<p>Activitats preclasse: abans de que soni el timbre o de percebre's un altre tipus d'esforç per donar inici a una classe, hi ha diversos tipus d'activitats comuns. No requereix un focus únic d'atenció i poden succeir simultàniament.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conferències professor/a - alumne/a - Converses alumne/a – alumne/a - Posar-se a treballar
<p>Començar: el/la professor/a una o més invitacions a començar en forma verbal y/o no verbal que generalment són ratificades pels/per les alumnes. Creant així un focus d'atenció comú en el treball d'aula, és l'inici de la classe.</p>	
<p>Activitats preliminars: aquelles activitats que succeeixen abans de la introducció d'un nou contingut temàtic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assignacions a classe - Passar llista - Assumptes de classe - Revisar la classe - Revisar els deures - Recollir els deures - Repàs - Demostració - Motivació - Càtedra

<p>Activitat diagnòstica: un/a professor/a pot fer la transició als fonaments d'un tema nou fent preguntes en diàleg triàdic¹¹ inclús amb un exercici escrit de treball individual per conèixer allò que els/les alumnes saben o pensen sobre el tema.</p>	
<p>Activitats de la classe principal: el/la professor/a pot senyalar el final de les activitats preliminars amb una nova invitació a iniciar les activitats de la classe principal. Aquestes tenen a veure amb el nou contingut temàtic de la classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar les assignacions, revisar els deures, repàs narratiu del/la professor/a i demostració - Exposició del/la professor/a - Diàleg triàdic - Diàleg de text extern - Diàleg de preguntes d'alumnes - Diàleg a duo professor/a – alumne/a - Debat professor/a – alumne/a - Diàleg verdader - Discussió general - Copiar apunts - Presentació audiovisual - Treball individual - Treball de pissarra - Treball en grups - Treball de laboratori - Resum del/la professor/a - Examen
<p>Activitats interpolades: en qualsevol moment durant les altres activitats de classe, pot passar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interrupcions

¹¹ Diàleg triàdic: es l'estructura d'activitat més comú de la classe. Els i les professors/es plantegen preguntes, demanen als i a les alumnes que les responguin i avaluen les respostes (Lemke, 1997:229).

certes tipus de situacions especials.	<ul style="list-style-type: none"> - Períodes “liminales” - Desorientació - Confrontació
---------------------------------------	---

Font: Lemke (1997:227-230).

Aquestes activitats estan formades per una seqüència d'accions identificables, que és el que Lemke anomena estructura d'activitat. Una seqüència d'accions en si mateixa és el resultat d'executar una determinada estructura d'activitat. La mateixa estructura d'activitat pot concretar-se de moltes maneres, per mitjà de diverses possibilitats de seqüències d'acció. Una estructura d'activitat ha de ser realitzable, en el sentit de que es pot aconseguir o arribar a la fi de l'estructura i tenir la sensació de fi de l'activitat. Les estructures d'activitat són repetibles en una comunitat i la majoria d'elles s'executen amb freqüència, encara que cada seqüència d'acció particular no es realitzi de la mateixa manera com es va fer en altres ocasions. És per aquest motiu que és útil definir l'estructura d'activitat en forma abstracta. Les estructures d'activitat més amples o complexes, poden dividir-se en estructures d'activitat més petites o simples i analitzar-se. A més a més, aquestes poden ser comuns o especials, algunes d'elles involucren l'ús del llenguatge o de les matemàtiques, altres utilitzen altres recursos semiòtics (inclou el recurs bàsic de l'acció amb significat). Cal dir que part del treball de l'anàlisi social i cultural és identificar les regularitats de l'acció humana.

A més a més, Lemke complementa les activitats anteriors amb estratègies de desenvolupament temàtic definides com les tècniques específiques utilitzades pels/per les professors/es i els/les alumnes per construir una xarxa de relacions semàntiques entre els termes claus d'una matèria (patró temàtic). Les més comuns són les següents:

Taula 17: Estratègies de desenvolupament temàtic.

Estratègies de diàleg	<ul style="list-style-type: none"> - Sèrie de preguntes del/la professor/a - Selecció i modificació - Recontextualització retroactiva - Construcció conjunta
-----------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Diàleg de text extern
Estratègies de monòleg	<ul style="list-style-type: none"> - Exposició lògica - Narrativa - Resum selectiu - Donar el fons i el primer pla - Connexió anafòrica i connexió catafòrica
Estratègies estructurals generals	<ul style="list-style-type: none"> - Connexió sintàctica - Connexió retòrica - Connexió genèrica
Equivalència i contrast	<ul style="list-style-type: none"> - Aposició - Concòrdia - Glosar - Èmfasis contrastant - Ambients paral·lels - Autocorrecció
Estratègies temàtiques globals	<ul style="list-style-type: none"> - Repetició amb variació - Condensació - Nexe temàtic - Entreteixits de temes - Al·lusió intertextual
Altres estratègies	<ul style="list-style-type: none"> - Metadiscurs - Senyalar informació antiga - Senyalar informació important - Trencament de marcs

Font: Lemke (1997: 239-242).

Retornant als patrons temàtics anomenats anteriorment, Lemke ens diu que per trobar la ciència en el diàleg és necessari identificar el que denomina el patró temàtic del contingut científic. Aquest patró temàtic mostra el que hi ha en comú i les diferents formes de dir la mateixa cosa. Algunes de les tècniques fonamentals descrites per Lemke per establir patrons temàtics són les següents:

Taula 18: Tècniques fonamentals per establir patrons temàtics.

<p>Equivalència i contrast:</p> <p>Són les dues relacions semàntiques més fonamentals pel desenvolupament temàtic. L'equivalència no es basa simplement en els sinònims i el contrast amb els anònims. Aquests constitueixen tan sols un mitjà per establir que en una discussió en particular o per un sistema temàtic en particular, dos expressions han de ser interpretades amb el mateix significat o amb significat oposat, complementari o contrastant.</p>
<p>Repetició amb variació:</p> <p>Durant el transcurs d'uns minuts o d'un període complet, les mateixes relacions temàtiques s'expressen amb paraules lleugerament diferents. Amb la variació es possible que els/les alumnes inconscientment facin comparacions intertextuals, que escoltin cada expressió dins del context d'altres. Això no comporta tan sols el domini dels significats en contraposició a la memorització de paraules específiques, sinó també proporciona als/a les alumnes models de formes flexibles i diferents de construir relacions temàtiques amb paraules.</p>
<p>Estratègies estructurals:</p> <p>Utilitza estructures gramaticals de sintaxis, retòriques i genèriques. Analitzar aquestes tècniques sovint requereix un entrenament formal en lingüística o teoria del discurs. Utilitzar-les no ho requereix sempre, podem utilitzar la sintaxis al parlar sense estudiar-la formalment. Solament quan volem canviar la manera d'utilitzar aquestes tècniques per adaptar-les a les necessitats dels/les nostres alumnes o per ser més conscients del que estem fent necessitem aprendre més sobre els fonaments del llenguatge en sí.</p>
<p>Metadiscurs:</p> <p>És una parla sobre la parla. Es utilitza en el llenguatge diari quan comentem o expliquem el que anem a fer.</p>
<p>Estratègies globals:</p> <p>Aquelles estratègies que es suporten sobre la construcció de les relacions entre les coses que han dit al llarg d'un text o una classe. Les estratègies globals determinen quins temes es sondejaran en primera instància i com i quan s'uniran amb cadascun dels altres, dins d'un ordre particular, per a completar el patró.</p>

Font: Lemke (1997: 123-134).

La visió que ens ofereix el grup d'investigació de la Universitat de Barcelona, Coll, Onrubia i Mauri (2008) sobre l'anàlisi de la interacció a l'aula, insisteix en analitzar el tipus d'activitat que porten a terme docents i discents a les aules, tractant l'establir quines connexions es produeixen entre ells. Un dels seus objectius prioritaris ha estat l'estudi de l'avaluació que experimenten les activitats desenvolupades al llarg d'una Unitat Didàctica, tenint en compte sobretot al procés de transferència de control sobre l'execució de les tasques del/de la docent als seus/seves alumnes.

El sistema d'anàlisi establert és el següent:

- Seqüència Didàctica (SD): És el procés complet d'ensenyament – aprenentatge amb tots els seus components i fases: la planificació, el desenvolupament i l'avaluació. Si utilitzem l'expressió manifestada per Wells (2001), és l'equivalent a la unitat didàctica. L'organització de les mateixes activitats correspon al/a la professor/a que és qui les planifica, determinant els continguts i les tasques a treballar així com el temps que s'ha de dedicar.
- Seqüència d'Activitats Conjunta (SAC): Constitueix l'equivalència de la seqüència didàctica en contextos socio – institucionals concretament definit i on es realitzen activitats conjuntament. Correspon al temps total dedicat pels participants en l'activitat que és objecte de la situació d'observació. Presenta un inici, un desenvolupament i un final amb sentit pels participants.
- Sessions: Són enteses com unitats d'anàlisi menors i, segons Wells, s'atribueixen a les activitats. Les sessions suposen talls en el temps en el desenvolupament de la seqüència didàctica o en l'activitat conjunta. Les sessions proporcionen informació rellevant sobre la manipulació, per part dels participants, de les discontinuïtats temporals en l'activitat conjunta.
- Sistemes d'Interactivitat (SI): Són formes específiques d'organització de l'activitat conjunta, caracteritzada per determinats patrons d'actuacions articulades entre professor i alumnes, i per una cohesió temàtica interna. Els sistemes d'interactivitat defineixen què poden fer i dir els/les discents en un moment concret de l'activitat conjunta, i compleixen funcions instruccionals específiques. Fan referència al conjunt d'accions esperades i que, per tant, són acceptades per part del/de la docent i dels/de les discents i que venen determinats per la unitat temàtica o contingut i per un patró de comportament dominant.
- Missatges: És l'expressió, per part dels alumnes en l'activitat conjunta d'una unitat d'informació que té sentit en sí mateixa, en el seu context d'enunciació i, que per tant, no pot descompondre's en unitats més elementals sense perdre la seva potencialitat comunicativa en el seu context.

Pel que fa a aquests cinc conceptes, es deriven unes unitats d'anàlisi més petites o de segon ordre que són:

- Configuració de Segments d'Interactivitat (CSI): Són agrupacions de segments d'interactivitat que apareixen de manera regular i sistemàtica en el mateix ordre al llarg de la seqüència didàctica i seqüència d'activitats conjunta.
- Configuracions de Missatges (CM): Són agrupacions de missatges vinculats entre sí per criteris tant semàntics com pragmàtics. Poden adoptar formes molt diverses en diferents situacions i tipus de discurs.

El procediment d'anàlisi es descriu a continuació:

1. Identificació i descripció dels sistemes d'interactivitat.
2. Identificació dels patrons d'actuació dominants dels participants per a cada tipus de sistemes d'interactivitat.
3. Descripció, si existeix, de les configuracions de segments d'interactivitat.
4. Anàlisi de l'evolució dels sistemes d'interactivitat i configuracions d'aquests (presència/absència, freqüència i distribució al llarg de les sessions i del conjunt de seqüència didàctica o seqüència d'activitat conjunta).
5. Elaboració de mapes d'interactivitat de la seqüència didàctica.
6. Anàlisi de l'evolució dels patrons d'actuació dominants per a cada tipus de sistema d'activitat.
7. Interpretació dinàmica des del punt de vista de l'exercici de la influència educativa, de l'evolució dels sistemes d'interactivitat, configuració dels segments d'interactivitat i patrons d'actuació.
8. Interpretació del conjunt del primer nivell d'anàlisi.
9. Identificació dels missatges.
10. Identificació i caracterització dels significats que es negocien i construeixen mitjançant els missatges i d'algunes característiques del mode en que es presenten i representen aquest significats: identificació d'àmbits referencials i ítems de contingut i identificació de la força dels missatges.

11. Identificació i descripció de configuracions de missatges, si existeixen com estructures temàtiques, estructures conversacionals, etc.
12. Interpretació des del punt de vista de l'exercici de la influència educativa, dels significats que es negocien i construeixen mitjançant els missatges, i d'algunes característiques de la manera en que es presenten i representen els significats.
13. Interpretació del conjunt del primer i segon nivell d'anàlisi.
14. Interpretació del conjunt global d'anàlisi.

Aquest sistema d'anàlisi de l'activitat fou creat per veure la interacció educativa entre docents i discents. És un sistema d'anàlisi d'una gran complexitat ja que desglossa fil per randa tots els sistemes i subsistemes.

Respecte a la proposta realitzada pel grup d'investigació de la Universitat de Sevilla, Cubero, Cubero, Santamaria, de la Mata, Ignacio, i Prados (2008), és important ressaltar que analitzen els processos d'ensenyament – aprenentatge, tal i com succeeixen a l'aula. Han optat per entrar a l'estudi de la construcció del coneixement a partir de les interaccions que tenen lloc entre docents i discents en l'elaboració de continguts escolars (des de la perspectiva de la construcció conjunta de significats), específicament, a partir de les interaccions i les pràctiques discursives característiques de l'aula com escenari sociocultural. Ofereix una altra concepció de les dimensions de l'activitat i el discurs en la construcció del coneixement a l'aula. Aquestes les descriu de la següent manera:

Taula 19: Dimensions de l'activitat i el discurs.

Organització de l'activitat	<p>Coneixement de les pròpies idees, reflexió individual i recollida per escrit, posada en comú i reflexió sobre les diferents idees que apareixen a classe.</p> <p>Coneixement de les concepcions personals, contrasta amb fonts de coneixement autoritzades i vàlides, diàleg col·lectiu utilitzant diverses experiències, com lectura de text, investigació en laboratori, resultats d'observació, vídeos, etc.</p> <p>Reflexió sobre el coneixement previ i la informació contrastada, validesa d'unes i altres concepcions, i diàleg col·lectiu i reflexió individual per escrit.</p>
-----------------------------	--

Lògica del discurs	El discurs és l'acció. La lògica del discurs és la lògica de l'acció. Els coneixements es construeixen d'acord amb la lògica, el que permet canviar les idees contrastant-les amb informació que ve dels companys/es, del /de la professor/a, dels llibres de text o de les experiències d'investigació. Els canvis en les idees estan argumentats i es fonamenten en el consens i la validesa del coneixement científic. La cerca del consens i la validesa suposen mantenir la pregunta "què significa?" com una constant de tot el procés de construcció del coneixement.
Recursos discursius: la retòrica	La lògica del discurs és la lògica de la construcció del coneixement en la pràctica. Canviar uns coneixements per altres està justificat per la validesa i el consens sobre els mateixos.
Organització social de la narració	Convèncer implica presentar uns coneixements i assegurar que aquests s'han assolit. Es tracta de definir, exposar i preguntar per les definicions i les explicacions. Docent i discents construeixen una narració amb la lògica d'unes preguntes fonamentals que es van responen en el discurs. Mitjançant el diàleg, el/la docent va convencent d'unes respostes, assegurant-se que els/les alumnes recorden els arguments, les descripcions i les explicacions sobre el contingut.
Lògica funcional dels continguts	L'organització dels continguts del discurs a la classe obeeix a la lògica funcional. La presència de continguts en el discurs, el lloc que ocupen, té a veure amb la lògica. Aquesta és desenvolupa com a diàleg col·lectiu amb la finalitat de comprendre el "per a què".
Apropiació de les activitats i dels continguts	Els/les alumnes s'apropien de la lògica del discurs, de l'organització i del sentit de la tasca en els diàlegs col·lectius.
Fonts de validesa del coneixement	A l'aula, trobem moltes veus, cadascuna amb diferents matisos. La versió correcta prové de la pràctica social de la ciència, dels documents que recullen els acords de la pràctica o professionals que s'han apropiat al discurs (els/les docents).

L'acord: un assumpte important en la construcció del coneixement	Convèncer implica esbrinar si s'accepten o no els arguments aportats, si els interlocutors que intervenen en el diàleg, la classe, els considera correctes.
La continuïtat en el relat	El coneixement construït a l'aula, lliçó rere lliçó, és un relat en el que participen varis narradors. El que es conta un dia és una continuació del que s'ha parlat el dia abans. No obstant, no és un relat obert, ja que un dels narradors te el guió.
El meta – coneixement	En el discurs, es parla del què és una creença i un coneixement, de les pràctiques socials de la ciència i d'on venen les creences, el que pensem i el coneixement. És parla, per tant, de tipus de coneixements, i, també de la necessitat de parlar amb propietat i amb precisió, i de ser rigorosos al raonar.
Llenguatge quotidià/ Llenguatge científic. Coneixement quotidià/ Coneixement científic	En la narració, es comença parlant en termes col·loquials i s'acaba parlant en propietat, tant de les coses visibles, com de les invisibles. Però, durant aquest trajecte, es succeeixen les anades i tornades amb les paraules des del coneixement quotidià fins el coneixement científic.
El llenguatge de la ciència	El llenguatge de la ciència és el coneixement científic. Aprendre ciència és aprendre a parlar de ciència.
Les il·lustracions de la narració	La narració del contingut porta les seves pròpies accions. Necessitem “veure per a saber”, a més d'escoltar i parlar. Necessitem metàfores, analogies i dibuixos per poder imaginar.
Els fets empírics en el discurs	A vegades, els fets empírics estan en el discurs i en les seves il·lustracions: el llibre, els dibuixos, la pissarra, imatges mentals d'experiència, etc.
Treballar amb idees dels/de les alumnes	Tenir en compte les idees dels/de les alumnes implica considerar els interlocutors en qualsevol acte de comunicació, és a dir, en cada moment de l'activitat de la classe.
La negociació dels significats: la compressió	El fet de prestar atenció a les idees dels alumnes significa considerar-los, a propòsit, interlocutors en la comunicació, per així, convèncer-los de nous conceptes: significa tenir

	en compte diferents punts de vista, distintes veus i cercar l'acord.
Les analogies	Les analogies serveixen per arribar al significat, a la comprensió d'allò nou a partir d'allò conegut.
La construcció del coneixement: la narració	Les classes són una continua narració de com succeeixen determinats processos. Aquest relat té un narrador i una audiència que interroga el relat i és interrogada sobre el mateix. Apareixen nous termes, nous fets. A la vegada, fets coneguts es presenten des d'un altre punt de vista, que, a vegades, ens pot semblar distant.
El canvi conceptual: les aproximacions conceptuals	Els conceptes canvien en la parla de la classe amb la guia de les interrogacions del professor, amb els significats situats en el discurs, amb la incorporació de dades, amb la interrogació de la validesa del que s'està dient, amb la precisió del llenguatge, o amb el canvi de temes. Això, succeeix pas a pas, en el devenir dels diàlegs i en la lògica de la conversa; en la lògica de l'organització de la conversa.

Font: Cubero et al (2008:95-96).

A més, Cubero et al (2008), tal com Edwards i Mercer (1988) han ofert anteriorment, proposen uns mecanismes i dispositius (allò que fan les persones amb la seva parla i com ho fan) utilitzats en el discurs docent per a l'establiment de la intersubjectivitat. Entenent per intersubjectivitat els processos pels que es creen i es mantenen els significats en el desenvolupament de les activitats a l'aula. Les ajudes proposades per Cubero et al es mostren en la taula següent:

Taula 20: Mecanismes i dispositius utilitzats en el discurs per a l'establiment de la intersubjectivitat.

Ús de formes plurals	<p>Definició: Enunciats que es presenten amb fórmules verbals com primera o segona persona del plural.</p> <p>Funcions: Mostrar la continuïtat entre les diferents sessions, incloure als/a les oients en el discurs i convertir-los/les en agents, afavorir el sentiment de</p>
----------------------	--

	<p>pertinença al grup i centrar l'atenció dels/de les oients.</p>
Preguntes retòriques	<p>Definició: Enunciats interrogatius que no van seguits d'una pausa o silenci. La pregunta és contestada pel parlant que la formula o bé no és contestada. Aquest enunciat poden adoptar un estil directe o indirecte.</p> <p>Funcions: Fer més dialògic, guiar a l'/la oient en la línia de raonament que s'explica.</p>
Preguntes de continuïtat	<p>Definició: Preguntes, generalment breus, seguides d'una pausa o silenci, i que possibiliten la incorporació de l'/la oient com parlant. Algunes de les formes més habituals que adopten aquestes preguntes són del tipus: d'acord?, bé?, saps?</p> <p>Funcions: Cridar l'atenció dels interlocutors i assegurar la continuïtat del discurs.</p>
Preguntes explicades	<p>Definició: Enunciats que recullen diverses preguntes i/o aclariments sobre les mateixes.</p> <p>Funcions: Guiar als alumnes oferint-los-hi preguntes i aclariments, i explicitar la línia de raonament que cal seguir.</p>
Repetició	<p>Definició: Tornar a emetre enunciats ja expressats, literalment o no, sense incorporar nova informació.</p> <p>Funcions: Cridar o dirigir l'atenció sobre les aportacions d'alres participants, recollir i destacar les contribucions d'altres participants i controlar els significats que s'elaboren en el discurs.</p>
Parafrasejar constructiu	<p>Definició: Enunciats que elaboren el prèviament dit pel/per la parlant i altres interlocutors/es.</p> <p>Funcions: Proporcionar una visió més ordenada dels significats que s'elaboren a l'aula, reformular les explicacions aportades pels/per les participants, recollir i destacar les contribucions d'altres participants, i controlar els significats que</p>

	s'elaboren en el discurs.
Recapitulació	<p>Definició: Enunciats que resumeixen emissions manifestades prèviament. Aquests enunciats solen ser introduïts per connectors del tipus: doncs, bé, d'acord.</p> <p>Funcions: Cridar o dirigir l'atenció sobre uns determinats significats, establir la continuïtat entre diferents sessions, privilegiar una determinats significats i controlar els significats que s'elaboren en el discurs.</p>
Contra – argumentació	<p>Definició: Enunciats que responen a emissions prèvies que no es comparteixen total o parcialment o a les que s'incorpora un matís nou. Aquests enunciats solen ser introduïts per connectors del tipus: però, anem a veure.</p> <p>Funcions: Marcar la distinció entre els significats que són compartits i els que no ho són, i oferir una argumentació alternativa.</p>

Font: Cubero et al. (2008: 90).

I per finalitzar l'apartat dels estudis de la interacció a l'aula més actuals, ho faig amb el grup d'investigació de la Universitat de Salamanca, Rosales, Iturra, Sánchez i Sixte (2006); Rosales, Orrantia, Vicente i Chamoso (2008a,b); Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos i García-Rodico (2008); Sánchez, García, de Sixte, Castellano i Rosales, 2007; Sánchez, García i Rosales (2010); Sánchez, García, Rosales, de Sixte i Castellano, (2008); Sánchez, Rosales i Cañedo (1999). Aquest grup utilitza un sistema d'anàlisi semblant per analitzar la interacció a l'aula. Ells també analitzen els processos d'ensenyament – aprenentatge tal i com succeeixen a l'aula, com els autors anteriors, i també tenen en compte els continguts escolars, però focalitzen els seus estudis en la comprensió de textos, en la resolució de problemes matemàtics i en l'anàlisi de la pràctica educativa. És a dir, l'objectiu de tots ells és tractar d'operar amb el contingut, els/les discent i el/la docent. La proposta que fan aquests autors està marcada per tres canvis que han suposat un trencament dels principis que precedien tradicionalment la investigació en aquest àmbit. El primer, fa referència a la crisi del model que estableix una relació epistemològica jeràrquica i unidireccional entre investigació acadèmica i pràctica professional. El segon, amb la creixent

acceptació dels paradigmes socioculturals i situats en la cognició, l'aprenentatge i l'ensenyança. I el tercer, amb la creixent importància es dona al context aula (Coll i Sánchez, 2008). Segons aquest sistema per analitzar l'anàlisi de la interacció s'ha de descompondre la tasca en unitats i després centrar-se en les dimensions o aspectes que s'ha decidit estudiar. L'instrument d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al. (2010) el formen diferents components:

Taula 21: Unitats d'anàlisi.

UNITATS D'ANÀLISI: Cóm segmentar la interacció?	
GLOBALITAT	+
	Unitat didàctica (UD): Tema d'una assignatura, per exemple.
	Sessió, classe o lliçó: Cadascuna de les unitats temporals en les que es desenvolupa la unitat didàctica.
	Activitat típica d'aula (ATA): Activitats regular amb un objectiu i un pla de treball conegut que conformen cada una de les sessions i que es repeteix habitualment al llarg d'una UD. Per exemple: la lectura comprensiva, la explicació, la revisió de tasques, ... Cadascuna de les ATA té un nucli d'episodis relativament constant.
	Episodis: Si l'ATA és molt complexa, cal diferenciar diverses fites diferents que solen ser necessàries per al seu desenvolupament. El desenvolupament de cadascuna d'aquestes fites principals constitueix un episodi que sol tenir una estructura de participació reconeguda.
	Acció¹²: Si l'episodi és complex, encara es pot diferenciar diferents subfites que són necessàries per aconseguir la fita d'un episodi: per exemple, a l'episodi de lectura en veu alta, hi cap l'acció de llegir primer en veu baixa, identificar paraules noves, llegir per torns parts del text,...
-	
Cicles: Conjunt d'intercanvis necessaris per a que dues o més persones arribin a un acord o, al menys, creguin haver arribat a un acord respecte del desenvolupament d'una fita (o subfita).	

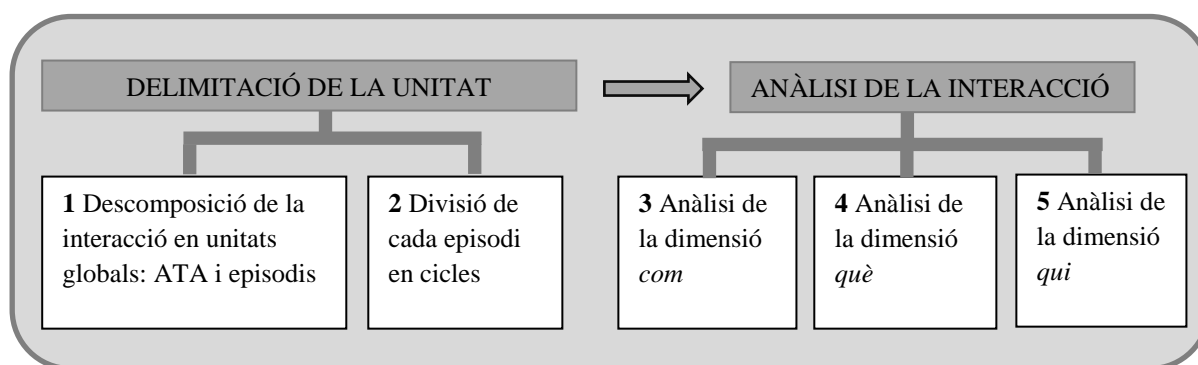
Font: Sánchez et al. (2010:130).

El desenvolupament de tots aquests components no solament són útils per analitzar la interacció educativa, sinó també per desenvolupar-la i construir-la.

¹² Aquesta unitat d'anàlisi no es té en compte en aquest sistema d'anàlisi de la interacció, però els autors l'han volgut incloure en aquesta taula ja que l'ús és comú en alguns dels sistemes d'anàlisi de la interacció que han agafat de referència.

Després cal fixar-se en les dimensions d'anàlisi, que es refereixen als aspectes que poden ser estructurats en analitzar la pràctica educativa i la manera en que aquesta es materialitza en la interacció docent – discent. Segons aquest sistema, un cop identificades les unitats d'anàlisi amb les que es vol operar i un cop s'ha descompost la interacció segons aquestes unitats, es passa a la part que es considera l'anàlisi en sí mateix, que permet valorar les dimensions què, qui i com.

TAULA 22: Procediment d'anàlisi.



Font: Sánchez et al. (2010:131).

Cal descompondre la tasca en unitats i després centrar-se en les dimensions o aspectes que s'han decidit estudiar. Es parla de tres dimensions:

- La dimensió “com” es refereix al format o patró organitzatiu d'una interacció i de cada una de les unitats en que es pot descompondre, és a dir, s'identifica l'estructura de participació. Aquests patrons contribueixen a configurar el context de la interacció docent-discents. Si es treballa amb cicles, es tractarà d'aclarir si hi ha alguna pauta comunicativa reconeguda en ells. El mateix passaria si s'escull com unitat d'anàlisi l'episodi (tindríem un conjunt d'episodis que podrien prendre una determinada estructura de participació). I el mateix passaria i ho segmentéssim en ATA. En el cas dels cicles, Sánchez et al. (2010:124,137-139, 180-191), reconeixen quatre pautes diferents:

- 1- Estructura monològica; quan solament intervé el professor.
- 2- IRE (I=Indagació, R=Resposta, E=Avaluació) (Sinclair i Coulthard, 1975); primer el/la docent pregunta quelcom al/la discent o suggereix la necessitat de dur a terme una acció, després el/la discent escollit pel propi docent respon o dur a terme l'acció suggerida i finalment, el/la docent avalua el que ha passat.

- 3- IRF(I=Indagació, R=Resposta, F=Feedback) (Wells, 2001); correspon a un patró de discurs més obert que l'estructura IRE entre docent i discent, s'espera que el/la discent elabori una resposta i no es limiti a recordar-la, tot i que l'intercanvi comunicatiu continua estant sota control del/de la docent que és qui formula les preguntes i determina el valor de les respostes.
 - 4- Estructures dialògiques o simètriques; és l'estructura de cicles més oberta on el/la discent pot iniciar l'intercanvi (I) o contribuir activament en el procés de confirmació (F) o en tots dos.
- La segona dimensió “què”, on es posa en joc el contingut públic generat al llarg de la interacció docent-discents. Primer es pretén captar el contingut elaborat a partir dels episodis que ordenen el conjunt de la interacció. Es considerarà el contingut dels episodis de planificació, d'activació de coneixements previs, d'avaluació, d'interpretació, d'anàlisi d'experiències i de mapa conceptual, s'anomenen aquest donat que són els més freqüents. I de la dimensió què, s'exclouen episodis com els de lectura i d'aclarir significats. El motiu és que durant els episodis de lectura no tenen constància de que es faci públic cap contingut: els alumnes descodifiquen un text, però això no garanteix que estiguin construint significats a partir del mateix. I no inclouen els episodis d'aclarir significats donat que com el seu propi nom indica, aquí tan sols es comparteix definicions de les paraules (Sánchez et al., 2010: 197).

Després per poder operar amb aquesta dimensió cal anar al component cicles i distingir entre els cicles procedimentals i els de contingut (Sánchez et al., 2010: 136,139).

- Un cicle *procedimental* és aquell que la ordre o la pregunta requereix fer quelcom, ja sigui llegir, realitzar una operació matemàtica, omplir un mapa conceptual,...
 - Un cicle de *contingut* és aquell on s'elaboren idees i conceptes, i per tant és en aquest tipus de cicles on podem extreure el contingut públic generat.
- I la tercera i darrera dimensió és la dimensió “qui”, on s'identifiquen les ajudes i fa referència al grau de responsabilitat que assumeix el/la discent en el desenvolupament d'una activitat concreta. Aquest grau de responsabilitat dependrà de les ajudes (quantitat i tipus) que els/les docents proporcionin (Sánchez et al., 2010: 139). Es poden interpretar les ajudes des de dos punts de vista diferents:

- 1- Com elements movilitzadors de certs processos implicats en la comprensió (de naturalesa cognitiva). És a dir, una determinada ajuda serveix per a que un/a alumne pugui seleccionar una determinada idea global, i una altra ajuda permeti a un/a alumne a percebre de certa fita és desitjable. Això suposa processos exigents cognitiva i emocionalment.
- 2- Com ajudes (ponts) transitoris que gràcies a ells els aprenentatges poden participar en activitats potencialment significatives (de naturalesa socicultural). Tenint en compte aquest punt de vista es pot entendre com es possible que alumnes amb recursos lectors pobre i amb manca de coneixements apropiats sobre el contingut i l'organització dels textos, poden, amb l'ajuda del/de la discent, experimentar el que suposa comprendre, regular-se o prendre consciència del que un/a està fent. Aquest préstec de consciència que fa el/la docent, pot ser a la llarga interioritzat, fet que farà que l'alumne pugui tractar-se a sí mateix com ho està fent el/la docent.

A les ajudes es poden diferenciar dues dimensions, fredes i càlides, i a la vegada diferents components a cadascuna d'elles. Cal trobar ajudes per mobilitzar qualsevol procés cognitiu, tan “fred” (els relacionats amb la comprensió del material), com “càlids” (emocionals – motivacionals), que intervenen en una tasca complexa com és la lectura. Arribat en aquest punt cal dir que més endavant trobarem desglossades les ajudes “fredes” que són les que tindrè en compte pels anàlisis de les sessions d'aquesta investigació. Aquesta decisió ve donada pel fet que les ajudes “càlides” són, per definició, regulatòries: faran més o menys provable l'èxit de l'alumne/a, però sense aportar res als continguts públics generats a la interacció.

Sánchez et al. (2010), desglossen aquests components per ajudar a clarificar la interacció. A les taules següents es mostren els subgrups dels components: episodis, cicles (dimensió “com”) i ajudes (dimensió “qui”).

LES ATA: Lemke (1997, en Sánchez, 2010:128) utilitza l'expressió Activitat Típica d'Aula o ATA per referir-se a activitats que es repeteixen amb certa regularitat al llarg de les unitats didàctiques: revisar les tasques escolars, explicar, debatre,... Totes elles es defineixen per un macro-objectiu que requereix ser aconseguit mitjançant altres més específics, que són els propis de cada episodi. Al llarg de les diferents unitats didàctiques analitzades per aquest grup sorgeixen diferents ATA: de planificació de la unitat didàctica, de lectura silenciosa, de lectura col·lectiva, de resolució d'activitats, d'explicació, de manar tasques per a casa, de revisió de tasques, de lectura comentada,

etc. Una d'aquestes ATA és la *de lectura col·lectiva d'un text* en la que Sánchez et al. (2010) es basen per realitzar les seves investigacions de la documentació citada. D'aquesta ATA identifiquen sis tipus d'estructures:

Taula 23: Tipus d'ATA de lectura col·lectiva.

SIMPLES	<i>Tipus 1.</i> Lineal (un episodi de lectura seguit d'un episodi d'avaluació –interpretació).
	<i>Tipus 2.</i> Intercalades (episodis de lectura i avaluació – interpretació alterns).
	<i>Tipus 3.</i> Amb recerca posteriorment d'un ordre (lectura i avaluació – interpretació més mapa conceptual).
COMPLEXES	<i>Tipus 4.</i> Guiades per plans (episodi de planificació, activació de coneixements previs, lectura, avaluació – interpretació).
	<i>Tipus 5.</i> Projecte pel text (episodi de planificació amb justificació, lectura i interpretació – avaluació).
	<i>Tipus 6.</i> Doble projecte ¹³ (episodi de planificació amb justificació connectant amb els plans de la unitat didàctica, lectura i interpretació – avaluació).

Font: Sánchez et al. (2010:173)

ELS EPISODIS: Hi ha dos indicadors per identificar quan un episodi acaba i en comença un altre: canvia l'objectiu que es perseguia (llegir, avaluar, resumir,...), i canvia també les regles que canalitzen la participació d'una i altres, és a dir, l'estructura de participació (Sánchez et al., 2010:128). Aquesta idea d'episodis és molt similar al de Coll et al. (1992, 1995). A la taula següent mostro alguns exemples d'episodis de l'ATA lectura col·lectiva segons Sánchez et al. (2010) tenint en compte l'objectiu i l'estructura de participació.

Taula 24: Alguns episodis de lectura col·lectiva.

EP PLANIFICACIÓ	<u>Objectiu:</u> oferir un mapa que guiï els passos posteriors. <u>Repartiment de rols/ estructura de participació:</u> el professor assumeix tota responsabilitat i als alumnes solament els queda acceptar el proposat.
EP ACTIVACIÓ CONEIXEMENTS PREVIS	<u>Objectiu:</u> Recordar temes relacionats amb el projecte. <u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor planteja el

¹³ “Consistiria en plantear la lectura de un texto concreto como un medio para resolver un problema más amplio propuesto de antemano. En otras palabras, en un doble proyecto hay un objetivo general previamente establecido (quizá para la unidad didáctica) y otro específico, articulado con aquél, que orienta la lectura de un texto particular.” (Sánchez et al., 2010:172).

	tema a recordar i els alumnes tenen llibertat per fer aportacions.
EP LECTURA VEU ALTA	<u>Objectiu:</u> Llegir en veu alta. <u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> la tasca dels alumnes és llegir en veu alta i el professor podria intervenir per corregir algunes paraules llegides incorrectament o dirigir els torns de lectura si els alumnes tenen dubtes al respecte.
EP INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	<u>Objectiu:</u> Haver entès el que acaba de llegir. <u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor pregunta i els alumnes responen. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració del significat del text. El professor planteja una pregunta que reclama a l'alumne haver entès el que s'acaba de llegir.
EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES	<u>Objectiu:</u> Resoldre problemes o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits en llegir un text. <u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor pregunta i els alumnes responen els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració del significat.
AVALUACIÓ DE LA LECTURA	<u>Objectiu:</u> Valorar en quina mesura els alumnes han arribat al contingut treballat anteriorment. <u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor pregunta i els alumnes responen.
EP MAPA CONCEPTUAL	<u>Objectiu:</u> Plasmar la informació i organització del text llegit en un esquema. <u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius entre professor – alumne.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Sánchez et al. (2010: 168-170).

ELS CICLES: Operativament, un cicle comença amb una ordre o pregunta inicial i finalitza quan aquesta està satisfeta, això succeeix quan hi ha un acord compartit pels interlocutors (Sánchez et al., 2010:136).

Taula 25: Els cicles segons la seva estructura de participació.

CICLOS FRUSTRADOS	IRE	IRF incompleta	IRF	SIMÉTRICA
El profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria.	Criterio obligatorio: Pregunta que no requiere elaboración (intención	Criterio obligatorio: Pregunta que requiere elaboración (la intervención es	Criterio obligatorio: Pregunta que requiere elaboración (la intención es	Debe cumplirse al menos uno de estos criterios: -El alumno inicia el

	evaluativa o recitativa). Criterios opcionales: -No aproximación sucesiva. -Feedback simple (sí/no, bien/mal).	construir conocimiento). Pero no aparece ninguno de estos elementos: -Aproximaciones sucesivas. -Feedback complejo.	construir conocimiento). + Un criterio adicional: -Aproximaciones sucesivas. - Feedback complejo.	intercambio (se hace responsable de la I). -El alumno evalúa la adecuación de la respuesta (se hace responsable de la E/F).
--	--	---	--	--

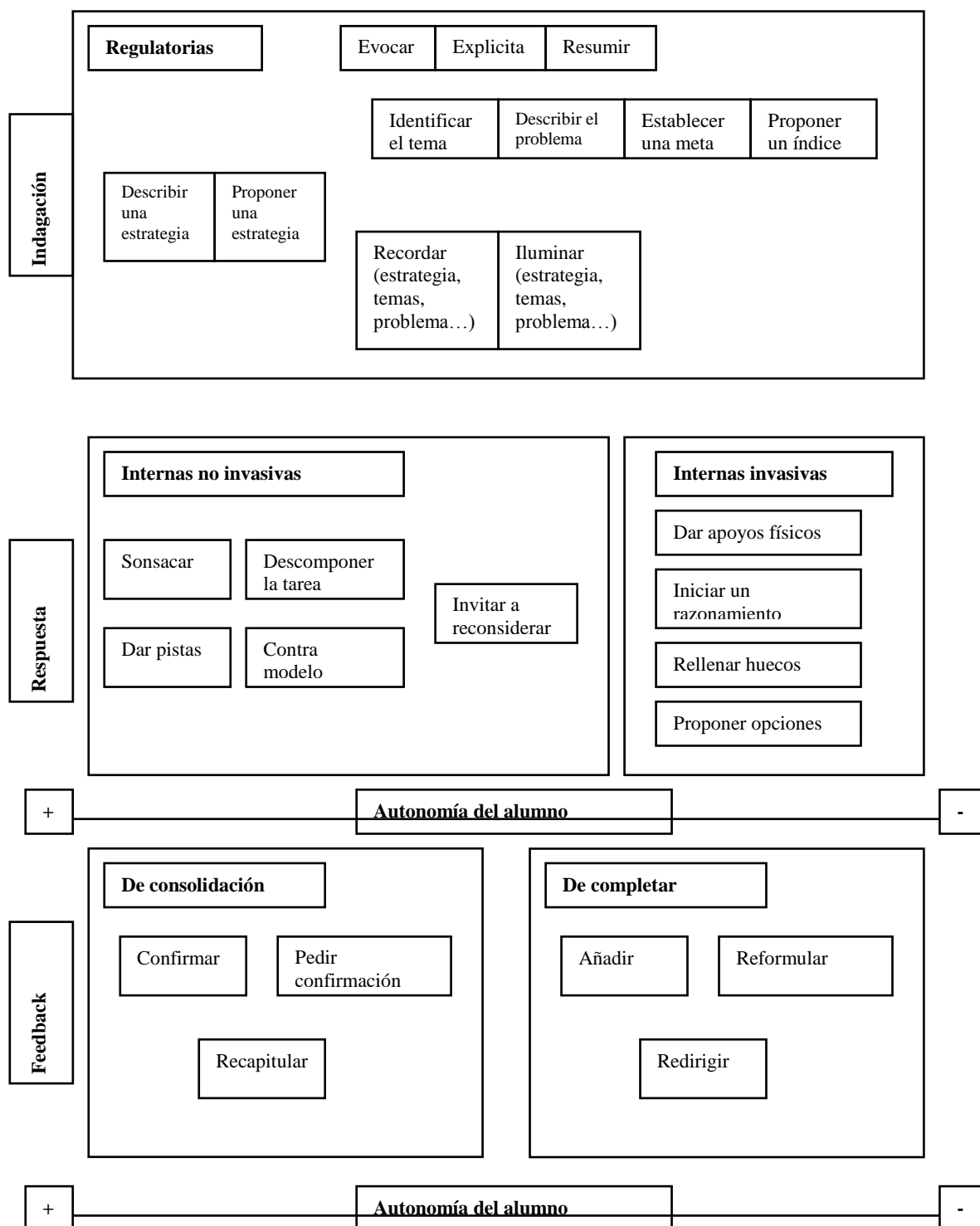
Font: Sánchez, García i Rosales (2010:182)

LES AJUDES : Tota ajuda és un préstec de consciència que fan els/les docents al seus/seves alumnes per facilitar la realització d'alguns dels múltiples processos que intervenen en la comprensió lectora (Sánchez et al., 2010:250). Les ajudes que aquí esmentaré són les que afecten als processos mobilitzats en un cicle comunicatiu, fent més viable l'èxit del/de la alumne/a en relació amb el que se li està demanant. Per treballar amb les ajudes s'opera des de les següents distincions (Sánchez, 2010:263-263):

1. *Ajudes regulatòries*: qualsevol acció intencionada del/de la professor/a que orienti o organitzi als alumnes en l'elaboració de la resposta, sense proporcionar els elements que poden formar-la. També es pot dir que proporcionen una plataforma conceptual o procedimental per afrontar la tasca. Normalment, aquesta tipologia d'ajudes solen estar a la posició d'indagació (proactiva), però també pot aparèixer per una resposta no del tot satisfactòria (reactiva).
2. *Ajudes internes*: són accions que, davant les dificultats experimentades o anticipades en donar la resposta, proporcionen un part o, pot ser, tots els elements necessaris per elaborar-la. Les ajudes internes estan a la posició de resposta. Cal distingir:
 - Ajudes internes no invasives: on els elements proporcionats donen pistes per generar la resposta però no, estrictament parlant, els elements en sí que finalment la compondran. Són ajudes lliures de contingut. La diferència amb les regulatòries es que, en aquest cas, no es crea un context cognitiu (regulatori) que faci més probable l'èxit, sinó solament eines associatives per intentar-ho de nou.
 - Ajudes internes invasives: l'ajuda conté directament elements de la resposta finalment acceptada. Són ajudes que contribueixen a la resposta i per aquest fet envaeixen l'espai de l'alumne/a.

3. *Ajudes de feedback*: són ajudes dedicades a tancar el cicle fixant la resposta correcta. Poden servir per consolidar el que ha elaborat l'alumne/a o per completar. Es sobreentén que consolidar és una forma de regular, mentre que enriquir és una forma d'envair.

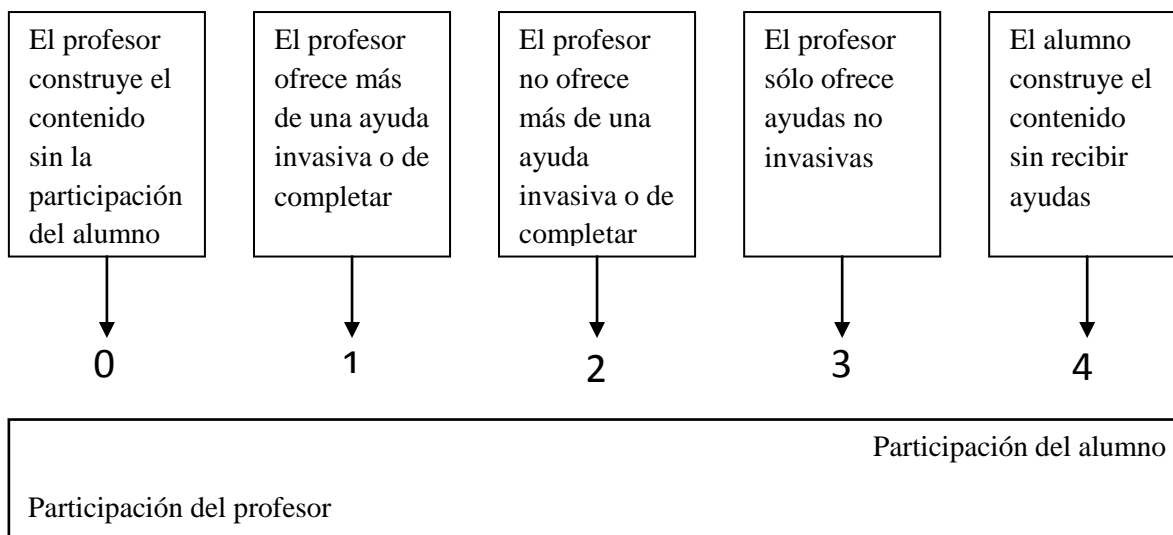
Taula 26: La relació entre l'autonomia de l'alumne i les ajudes (moves).



Font: Sánchez, García i Rosales (2010:264)

Tenint en compte el component ajudes, Sánchez et al.(2010) desenvolupen els nivells de participació de professor-alumne que mostro a la següent taula:

Taula 27:Classificació segons el grau de participació.



Font: Sánchez, García i Rosales (2010:273)

Després de tot aquest ventall de components cal ressaltar que tal com afirma Sánchez et al. (2010:126), hi ha poderoses raons per considerar que el cicle constitueix una bona unitat d'anàlisi:

- 1- Ens permet diferenciar entre idees errades i idees acceptades, que són les que formen el contingut públic de les interaccions o el “què”.
- 2- Ens permet ponderar el paper dels i de les discents i del/ de la docent en generar cadascuna de les idees finalment acceptades; això és la dimensió “qui”.
- 3- I potser el més important, un cicle respon a una estructura conversacional natural: un moviment d'iniciació, un segon moviment de reacció i un altre de cloenda. Una estructura tripartita que pot desenvolupar-se de múltiples formes (IRE, IRF i dialògica o simètrica) i el seu estudi forma part de la dimensió “com”.

Aquest últim sistema d'anàlisi de la interacció anomenat és el que s'ha emprat per l'anàlisi de les sessions enregistrades utilitzades en aquesta recerca. És l'eina que posteriorment s'ha adaptat per analitzar la interacció que es produeix quan la metodologia emprada a l'aula és el treball per projectes de tipus globalitzat i transdisciplinar. L'he escollit per que la informació que d'ell se n'extreu en analitzar les tres dimensions, extreu uns resultats que fàcilment pots realitzar una

“fotografia” de la realitat, que es fa pública, objecte d’estudi. A més a més, mostra flexibilitat d’anàlisis i d’adequació segons l’objectiu d’anàlisis, és a dir, es pot analitzar una dimensió sense necessitat de passar per les altres.

Abans de tancar aquest capítol cal dir que els tres darrers grups d’investigadors anomenats són els que actualment són els més representatius de la recerca sobre interacció en el context espanyol.

4. SÍNTESI.

Al llarg de la història han estat diversos els autors que s’han dedicat a l’estudi de com aprèn l’infant i com aprèn amb interacció. En aquest capítol he ressaltat Vygotsky (1982, 1988), amb la relació entre pensament i llenguatge i amb la interacció sociocultural on el context cultural que envolta l’infant esdevé el punt de partida per les seves interaccions socials. Aquest autor juntament amb Bruner (1997) focalitzen la mirada a l’aprenentatge quotidià que realitza l’infant en la seva experiència vital per trobar els models que poden orientar l’aprenentatge sistemàtic a l’aula. El següent autor que he anomenat, Piaget (1966), he volgut que hi sigui present donada la importància dels seus estudis sobre l’aprenentatge i que atribueix una importància molt gran a l’educació essent la participació activa dels/de les alumnes un dels seu principis. Tenint en compte les idees de Piaget, Ausubel (1976) va més enllà i ho complementa amb la teoria de l’aprenentatge significatiu, que més endavant va ser completada per Novak (1982, 1998) introduint el terme de mapa conceptual per representar les relacions significatives entre conceptes.

Continuant amb els estudis de com aprèn l’infant, en els darrers temps ha estat prenent un lloc important la presa de consciència de la complexitat de l’aula i que el que allí hi succeeix incideix directament sobre el procés d’ensenyament – aprenentatge, posant èmfasi a les interaccions que allí es creen. En l’evolució d’aquests estudis he anomenat estudiosos del tema com Flanders (1977) que fa ús de l’anàlisi de la interacció com a mitjà per a l’autodesenvolupament professional dels i de les professors/es. En canvi Sinclair i Coulthard (1975) amb el seu sistema d’anàlisi està pensat per rellevar estructures lingüístiques i processos educatius i cognitius. Més endavant he exposat els estudis d’ Edwards i Mercer (1988) que es qüestionen la preocupació pel contingut de la parla més que per la forma, i per la interacció del que volen dir els individus. En els seus estudis focalitzen el fet de com professor/a i alumnes utilitzen el llenguatge per a construir i compartir coneixement. Seguint amb el tema de la comunicació entre professor/a i alumnes, Lemke (1997) descriu la manera que es comuniquen les idees científiques a l’aula i la transmissió del coneixement durant la

interacció. Fins ara he estat parlant d'estudis a nivell internacional, però pel que fa a la temàtica d'interès, en el context espanyol hi ha diferents grups d'investigació. Així hi ha el grup de la Universitat de Barcelona (Coll, Onrubia i Mauri, 2008) que analitzen el tipus d'activitat que porten a terme docent i discents a les aules, tractant d'establir quines connexions es produeixen entre ells, l'avaluació d'aquestes activitats, i la transferència de control entre docent – discent durant l'execució d'aquestes. Un altre grup investigador és el de la Universitat de Sevilla (Cubero, Cubero, Santamaria, de la Mata, Ignacio, i Prados, 2008) que ens ofereixen una altra concepció de les dimensions de l'activitat i el discurs en la construcció del coneixement a l'aula com a escenari sociocultural. I el darrer grup d'investigació que he exposat és el de la Universitat de Salamanca (Sánchez, García i Rosales, 2010; Rosales, Orrantia, Vicente i Chamoso, 2008a,b; Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos, García-Rodico, 2008; Sánchez, García, Rosales, de Sixte i Castellano, 2007, 2008; Rosales, Iturra, Sánchez i Sixte, 2006; Sánchez, Rosales i Cañedo, 1999) que operen amb tres dimensions: la “com” (contribueix a configurar el context de la interacció docent – discents), la “què” (es posa en joc el contingut públic generat), i la “qui” (sobre el grau de responsabilitat que assumeix el/la discent en el desenvolupament de l'activitat). Com ja he dit anteriorment, aquest sistema ha estat el que he escollit per analitzar la interacció a l'aula quan es realitzen les sessions de treball per projectes globalitzat i transdisciplinar objecte d'estudi (el Projecte Àlber).

CAPÍTOL 3: L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA I EL PROJECTE ÀLBER.

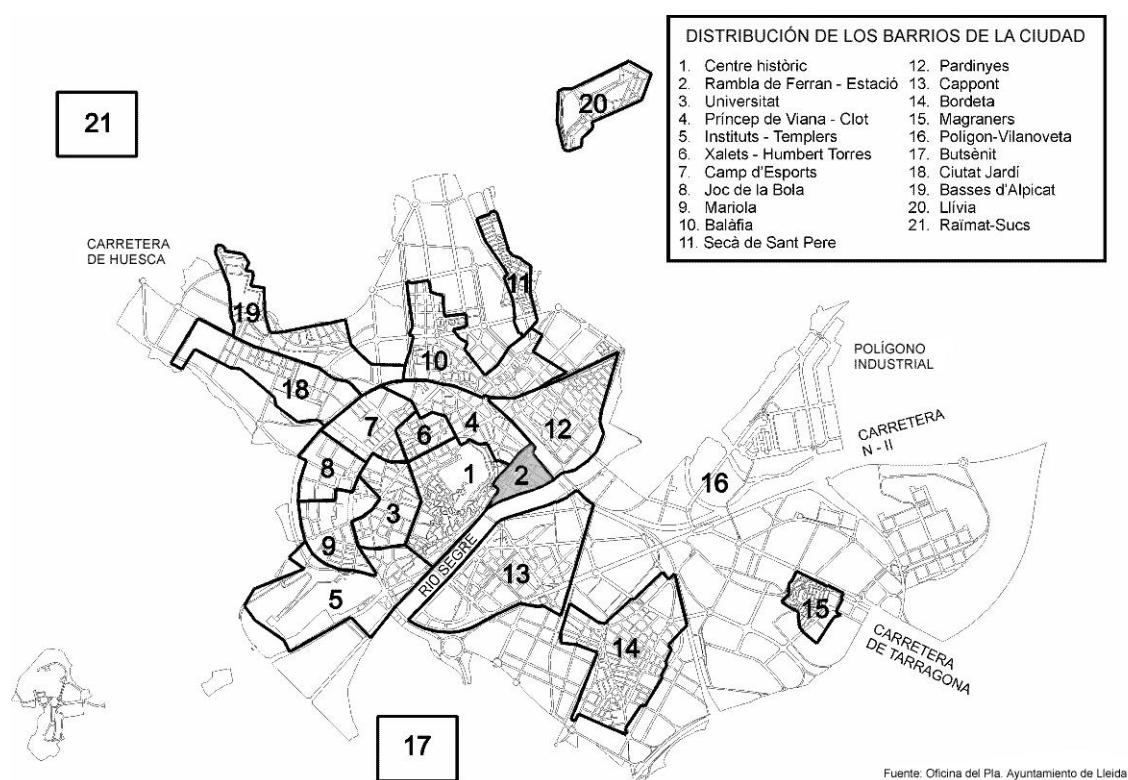
CAPÍTOL 3. L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA I EL PROJECTE ÀLBER.

- 1. L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA, PRESENTACIÓ DEL CENTRE.**
- 2. CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROJECTE ÀLBER EN L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA.**
- 3. EL DEVENIR ORGANITZATIU I METODOLÒGIC.**
- 4. LA RELACIÓ AMB L'ART I EL TREBALL EN XARXA COM A FACTORS IMPORTANTS EN EL DEVENIR DEL PROJECTE ÀLBER CONCRETAT A L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA.**
- 5. MOMENTS DE CANVI: L'EVOLUCIÓ DELS PROJECTES DE L'ESCOLA.**
- 6. EL PROJECTE ÀLBER I EL PROJECTE “EDUC-ARTE – EDUCA(R)T: ESPAI HÍBRID” APOSTEN PER LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.**
- 7. SÍNTESI.**

1. L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA, PRESENTACIÓ DEL CENTRE.

El nostre estudi es concreta a l'escola pública d'educació infantil i primària Príncep de Viana ubicada al carrer Anselm Claver número 22. L'escola està situada al centre de la ciutat de Lleida, barri Rambla Ferran-Estació. El barri és antic i l'heterogeneïtat dels seus habitants és molt elevada fet que es veu reflectit a l'escola.

Imatge 1: Els barris que constitueixen la ciutat de Lleida. Ubicació del barri Rambla Ferran – Estació.



Font: Adaptació pròpia del Google Imatges.

Al barri hi ha dues escoles, l'escola Príncep de Viana i l'escola Sagrada Família, de titularitat concertada. Totes dues estan a uns 120 metres de distància. Els i les alumnes de famílies amb major poder adquisitiu tendeixen a anar a l'escola concertada. La mobilitat del barri és alta, fet que fa que també ho sigui la de l'escola pública. Durant aquests anys la gent del barri ha canviat i amb ella també han canviat els infants de l'escola Príncep de Viana, aquesta realitat ha fet sorgir l'heterogeneïtat present en la societat i la vida quotidiana. La majoria dels infants que van a l'escola Príncep de Viana han nascut a Lleida i conviuen en diferents entorns culturals, ja que moltes de les famílies tenen la llengua materna diferent al català, que és la llengua vehicular d'aprenentatge.

Concretament les dades estadístiques de l'escola durant els cursos 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 i 2014/2015 són les següents:

Taula 28: Dades estadístiques de l'Escola Príncep de Viana segons lloc d'origen de l'alumnat.¹⁴

	CURS 2009/2010	CURS 2010/2011	CURS 2011/2012	CURS 2014/2015
Unió Europea	70	89	73	51
Resta d'Europa	0	3	2	1
Magreb	65	79	90	88
Resta d'Àfrica	54	38	43	50
Centre i Sudamèrica	29	20	17	7
Àsia i Oceania	6	3	4	8
TOTAL D'ALUMNAT	224	234	229	205

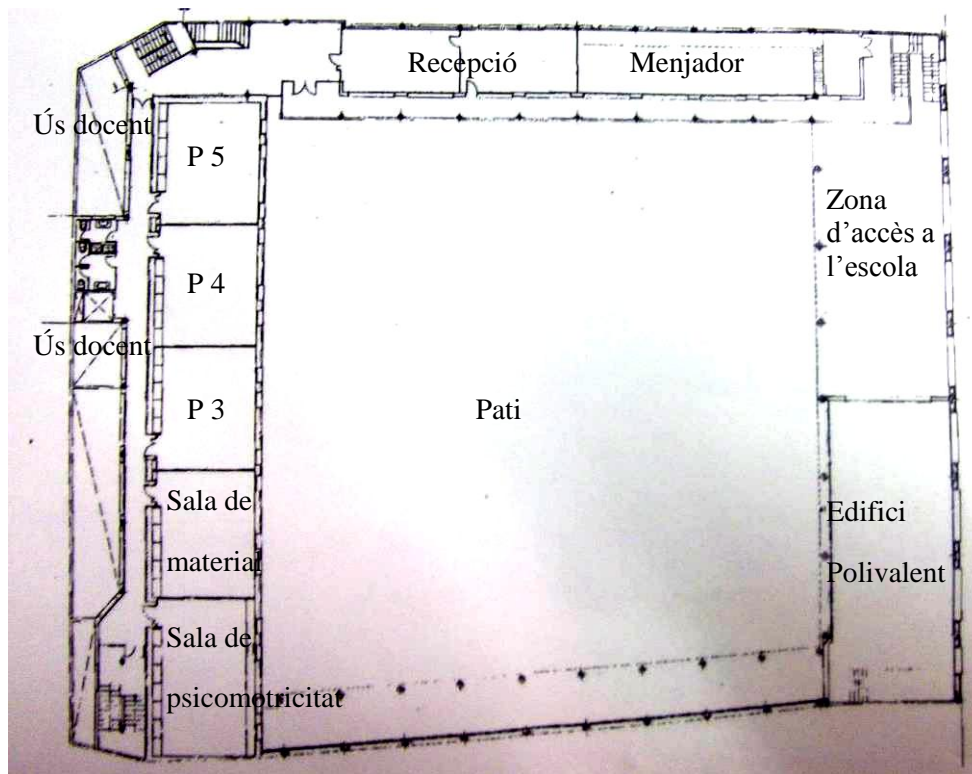
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per l'escola Príncep de Viana.

L'escola Príncep de Viana es va inaugurar l'any 1929 al carrer Príncep de Viana, que li va donar el nom. Aquest carrer està situat paral·lelament al carrer Anselm Claver (on està l'escola en l'actualitat). L'escola inicial va ser creada per a que hi assistissin els fills dels treballadors de RENFE, ja que l'estació estava a pocs metres. En aquells temps l'escola també es coneixia pel nom del "Col·legi dels Ferroviaris". Amb el temps les instal·lacions van quedar obsoletes i van canviar a l'edifici actual. L'edifici actual fou la primera escola de Maristes de la ciutat. Posteriorment en va convertir en la Facultat de Medicina de Lleida. L'edifici va estar tancat durant uns quants anys fins que va tornar-se a obrir per realitzar-hi exposicions. Finalment, i a partir de les demandes de la comunitat, l'edifici es va convertir amb la nova escola Príncep de Viana.

L'escola Príncep de Viana és un centre educatiu d'una sola línia ubicat en un edifici de tres plantes. A la planta baixa hi podem trobar recepció, espai d'ús exclusiu pels docents, les tres classes d'Educació Infantil (P3, P4 i P5), psicomotricitat, el pati interior, el menjador i un altre edifici polivalent que s'utilitza com a sala d'actes i gimnàs.

¹⁴ Per realitzar aquesta taula he utilitzat les dades que em va proporcionar el centre durant els tres cursos de seguiment dels projectes, més les dades que el centre tenia més recents en el moment del tancament d'aquesta treball.

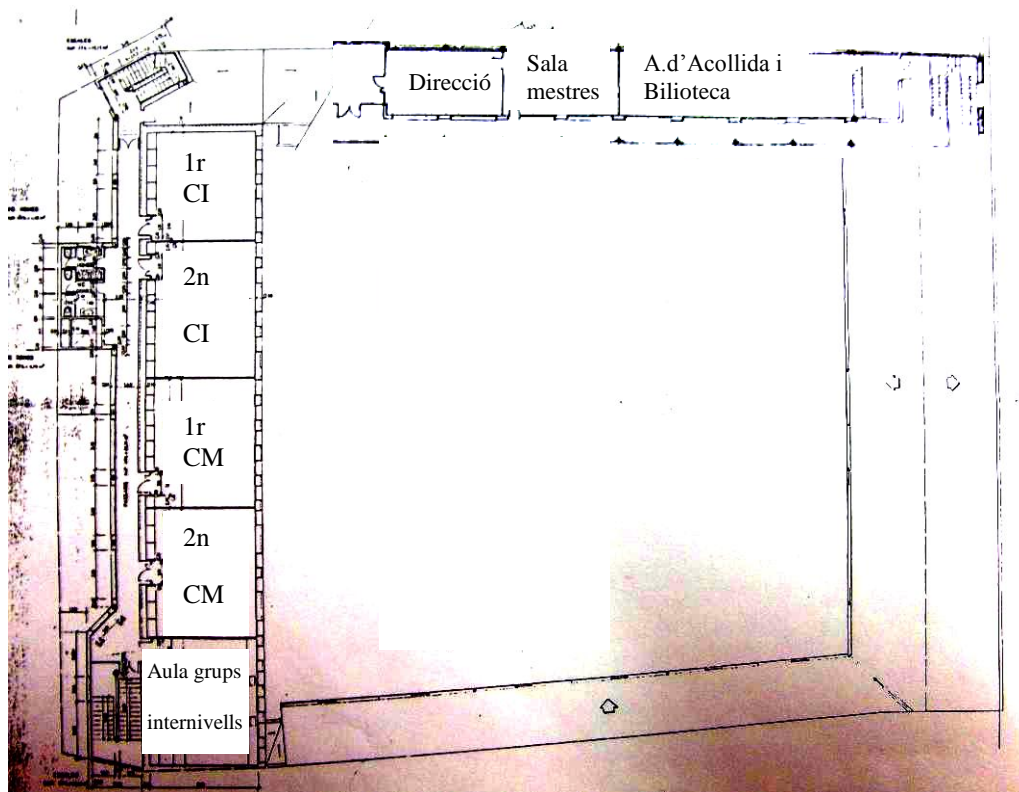
Imatge2: Plànol de la planta baixa de l'escola Príncep de Viana.



Font: Plànol d'evacuació d'incendis de l'escola Príncep de Viana.

A la primera planta hi està situat Cicle Inicial i Cicle Mitjà d'Educació Primària, una aula (que va ser educació especial per ara ser una aula més on es realitzen els agrupaments internivells), la zona direcció i sala de professors/es i una sortida a l'exterior per on es pot accedir a l'aula d'acollida i a la biblioteca (que tenen ús multifuncional).

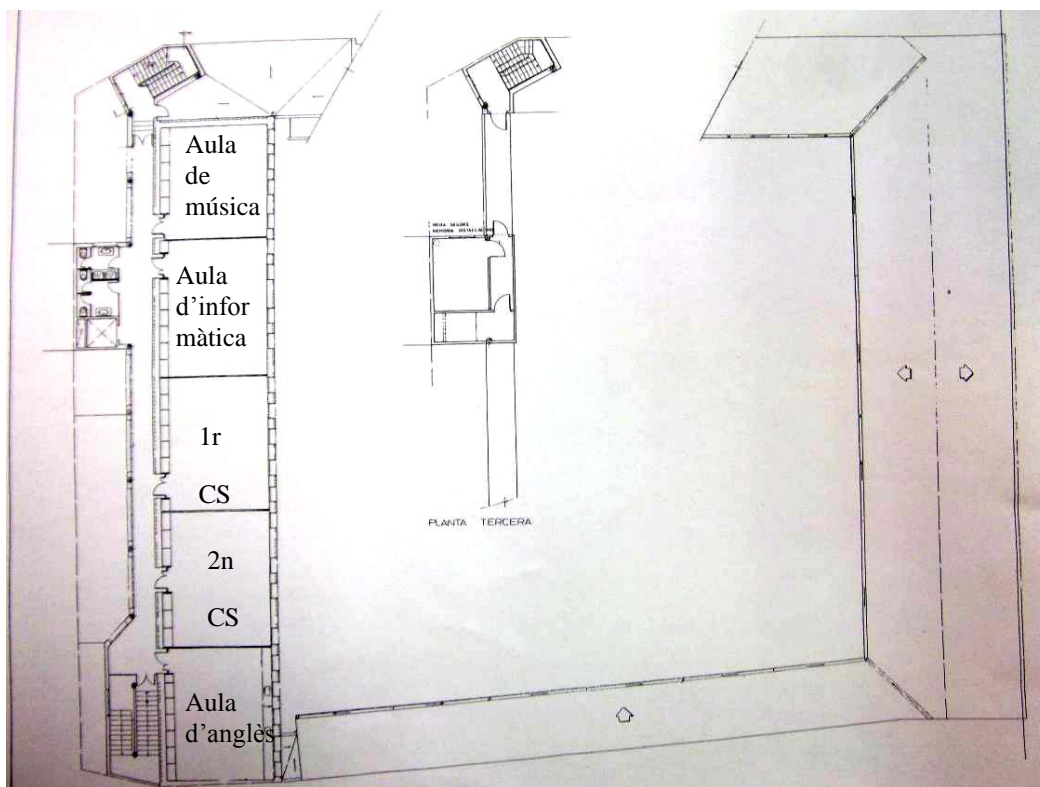
Imatge 3: Plànol de la primer planta de l'escola Príncep de Viana.



Font: Plànol d'evacuació d'incendis de l'escola Príncep de Viana.

A la segona planta hi podem trobar les classes de Cicle Superior, l'aula d'anglès, l'aula de música i l'aula d'informàtica.

Imatge 4: Plànol de la segona planta de l'escola Príncep de Viana.



Font: Plànol d'evacuació d'incendis de l'escola Príncep de Viana.

Tot i que cada grup té un espai (aula) de referència, a l'escola s'aprofita tots els espais com a contextos d'aprenentatge, creant el que s'anomena espai total. L'espai total (Ruiz de Velasco i Abad, 2011) proposen un espai obert on s'ofereixen els elements indispensables que permeten realitzar projectes de jocs (ambients o materials que permeten establir un diàleg entre sí o que es complementen). En aquests espais s'integra elements sensorials i perceptius, incloent-hi l'"espai buit" d'elements físics, però ple de llum, color, moviment, so, temperatura, imatge o reflex,... Per tant, en els plànols mostrats anteriorment, no només són importants per situar-hi les aules, sinó, que a més a més hi podem trobar espais amb múltiples possibilitats per devenir espais totals en el desenvolupament dels processos d'ensenyament – aprenentatge.

Com totes les escoles, té uns signes d'identitat que la defineixen i que són presents en el seu Projecte Educatiu de Centre.

- *Catalana*. El català és la llengua vehicular i d'aprenentatge. S'afavoreix el coneixement de la realitat nostra, al mateix lloc que es vetlla pel coneixement adequat de la llengua i cultura castellana.
- *Pluralista i democràtica*. Fomenta els valors democràtics. És aconfessional, respecta les creences sense cap mena de discriminació.
- *Coeducativa*. S'allunya de les imatges convencionals dels rols dels sexes. És integradora i atén l'heterogeneïtat dins de l'entorn sociocultural on es troba.
- *Activa*. Potenciadora de les capacitats i competències rellevants per a la vida.
- *Participativa*. Valora i potencia la participació en la vida escolar de tots els membres de la comunitat educativa.
- *Oberta*. A les exigències de la societat on es troba, i a la vida cultural del barri i de la ciutat.

Però a nivell particular, l'escola recull uns trets d'identitat propis en forma de decàleg que són presents en el seu Projecte Educatiu:

Decàleg de l'escola Príncep de Viana de Lleida:

1. Gaudir del plaer d'aprendre.
2. Desenvolupar una actitud d'atenció a allò que jo sento, a allò que hem passa i a allò que necessito (necessitats fisiològiques, socials, emocionals i experiències).
3. Desenvolupar la capacitat d'esforç, de superació personal, de responsabilitat, d'autogestió del propi aprenentatge per anar aconseguint processos d'autodeterminació.
4. Tenir el desig d'alteritat. "Conviure" al context d'aprendre de totes les diferents cultures, de les diferents maneres de veure les coses, de fer i de pensar.
5. Crear contextos alfabetitzadors que permetin ajudar als infants "a pensar" i "a conviure".
6. Desenvolupar una actitud activa, crítica i creativa per poder modificar i resoldre problemes, conflictes, dificultats i necessitats que apareixen cada dia en relació amb els altres.
7. Partir del coneixements previs dels alumnes, dissenyar, aplicar i avaluar processos d'ensenyança-aprenentatge per reconstruir aquests coneixements i transformar les teories intuïtives dels infants a teories científiques.

8. Tenir la necessitat de comunicar-nos (comprensió i expressió) en un entorn (persones, materials, contextos...) amb diferents tipus de llenguatge i maneres.
9. Convertir l'escola en una comunitat d'investigació basada en la pedagogia interactiva, amb la finalitat que els alumnes arribin a desenvolupar aquelles capacitats, que els hi permeti, amb interacció social, fer aprenentatges profunds en lloc de superficials.
10. Aprofitar i utilitzar els recursos que ofereixin la comunitat, tant institucionals (associacions, Ajuntament, casals,...) com naturals (pares, família, paraprofessionals, voluntaris...) per donar resposta a l'heterogeneïtat dels alumnes i que tots puguin tenir èxit.

A més a més com a equip docent:

- Es té sempre present les capacitats i competències que cal desenvolupar en els processos d'ensenyament – aprenentatge, capacitats i competències per als i les alumnes i també per als propis docents com a professionals. Com diu Eisner (2004) hem de cercar els paral·lelismes entre quan els nostres alumnes aprenen i la nostra docència, per explorar les situacions i espais d'aprenentatge que som capaços de generar.
- Es té sempre present els continguts curriculars, interrelacionats amb el que som, amb el context que estem, i amb els altres contextos que els que formen part de la comunitat educativa hi tenen experiències, vivències i aprenentatges.
- Es té sempre present que cal sistematitzar la tasca realitzada i cal avaluar els processos d'ensenyament aprenentatge que s'és capaç de concretar.
- Es concreta diferents estratègies organitzatives i metodològiques que permet atendre a l'heterogeneïtat i a les necessitats de tots des del grup: projectes, racons, treball per parelles, cooperatiu, tallers, agrupaments heterogenis per internivells¹⁵.
- Es treballa de forma col·laborativa tot el professorat. L'estructura internivells permet que part de la franja horària els grups siguin de 12 o 13 nens i nenes i el professorat implicat treballa conjuntament tant en el moment preactiu, interactiu i postactiu.

¹⁵ Els internivells es concreten a l'educació infantil (3 hores setmanals) i a l'educació primària (8 hores al CI, 4 hores al CM i 4 hores al CS)

- Es concreta una docència i un aprenentatge que parteix de l'entorn i dels recursos comunitaris per retornar a aquest entorn i a la comunitat.

Per poder continuar endinsant-nos en aquesta escola cal parlar del Projecte Àlber i la relació que hi ha entre l'escola Príncep de Viana i aquest. És per aquest motiu que es planteja l'apartat següent.

2. CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROJECTE ÀLBER EN L'ESCOLA PRÍNCEP DE VIANA.

Fou en el curs 2001-2002 que s'inicià el Projecte Àlber (Jové et al., 2006). En aquests orígens van tenir un pes important la mestra d'educació especial, la professora de la Facultat de Ciències de l'Educació de Lleida i la mestra tutora de P3 com a impulsores del Projecte. Com a trets d'identitat d'aquest Projecte cal dir que és un Projecte preventiu dirigit a tota la població basat en la construcció de les habilitats bàsiques d'accés al currículum (capacitats, habilitats i competències socio-emocionals, cognitives i comunicatives de forma transversal i sempre mitjançant els continguts curriculars). Anys anteriors les impulsores del Projecte Àlber ja havien pres consciència de la importància que tenia el desenvolupar les habilitats bàsiques d'accés al currículum i fou en el curs 2001-2002 que van passar a l'acció. Anys després, el Departament d'Educació també aposta per les pràctiques educatives competencials i ho emmarca a la Llei Orgànica d'Educació (2/2006, de 3 de maig). En el preàmbul d'aquesta llei anomena amb un interès especial en el tema de la inclusió la importància de les competències bàsiques entre els components del currículum ja que han de permetre ser una característica en la formació que han de rebre els i les estudiants. És més endavant, en el capítol III article 6 dedicat al currículum que defineix currículum com “...*el conjunt d'objectiu, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació...*” (LOE, 2006).

Com s'ha resolt el tema de les habilitat d'accés al currículum del Projecte Àlber 2001-2002 amb l'adequació de les competències bàsiques en el currículum LOE? En aquest sentit, si anem al significat, s'entén com habilitats bàsiques d'accés al currículum aquelles competències que ajuden als i a les alumnes a tenir èxit en el currículum escolar. Aquestes habilitats són les que es mostren a la taula següent:

Taula 29: Les habilitats bàsiques d'accés al currículum en el Projecte Àlber, 2001-2006.

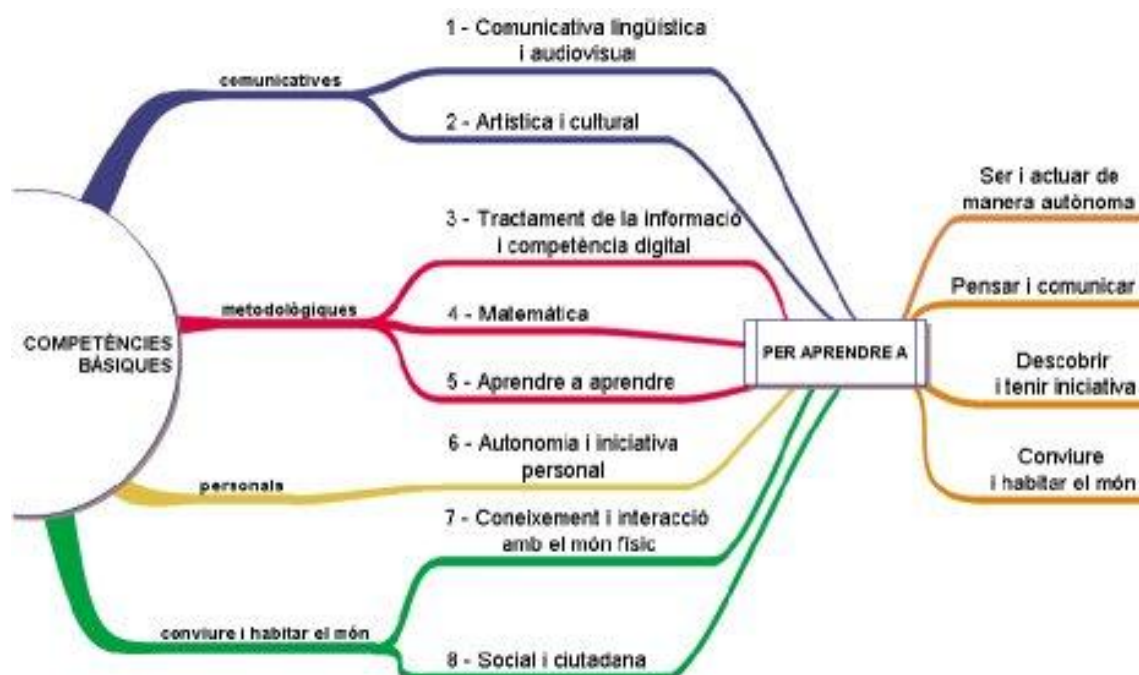
HABILITATS BàSIQUES (Transversals al currículum)
1.- Habilitats bàsiques d'interacció social
▪ Salutacions
▪ Cortesia (si us plau, gràcies, complements...)
▪ Converses (que hem vist (veure), que hem fet (memòria), que hem sentit (oïda))
▪ Iniciar, mantenir i acabar una conversa
▪ Afegir-se a converses ja iniciades
▪ Expressar l'opinió
▪ Presentacions i interpretacions (expressió facial, somriure, emoció, observació...)
▪ Saber preguntar el per què?
▪ Autoafirmació, saber defensar-se
▪ Dir que no
▪ Argumentar
▪ Prendre decisions
▪ Identificar, afrontar i resoldre conflictes
▪ Anticipar conseqüències i elegir solucions, opcions, provar-les i valorar-les
▪ Buscar solucions
▪ Saber demanar i atrevir-se a fer-ho
▪ Sol·licitar canvis de conducta
▪ Relacionar-se amb els iguals-lideratge
▪ Ajudar, reforçar als altres, cooperar, compartir
2. Habilitats per relacionar-se entre iguals
▪ Compartir
▪ Joc cooperatiu
▪ Representacions
▪ Converses
▪ Actuar per torns
▪ Saber quan s'ha de parlar
▪ Interacció amb el joc
▪ Ajudar i deixar-se ajudar
3. Habilitats per expressar sentiments, emocions i opinions
▪ Formular queixes.
▪ Acceptar crítiques.
▪ Consciència i autogestió de les emocions.
▪ Expressar emocions
▪ Autoafirmació i autoconeixement, autoestima i autonomia emocional.
4. Habilitats cognitives
▪ Organització
▪ Comparació
▪ Classificació
▪ Programació analítica
▪ Anàlisi de les il·lustracions
▪ Relacions
▪ Progressions
▪ Canvis, transformacions
▪ Retroalimentació, autoconeixement, autoavaluació
▪ Formulació d'hipòtesis
▪ Veure els detalls
▪ Arriscar-nos intel·lectualment
▪ Veure les coses des de diferents perspectives
▪ Ensenyar a marcar fites

▪ Aprendre dels fracassos i dels èxits
▪ Aprendre a fer preguntes
▪ Respondre adequadament a les qüestions dels nens (crear-los inquietud cognitiva)
5. Habilitats comunicatives (diferents tipus de llenguatge)
▪ Codi oral: competència fonètica-fonològica, competència morfosintàctica, competència semàntica i competència sintàctica.
▪ Codi escrit: competències lingüístiques-semàntiques, tipogràfiques, textuals...
▪ Codi lògic-matemàtic: nombres i operacions, mesura, geometria, probabilitat i estadística...
▪ Codi artístic: percepció, producció, composició,...
▪ Codi musical: percepció, producció, composició,...
▪ Codi cinestèsic-corporal: control corporal, sensibilitat al ritme, expressivitat, generació d'idees de moviment,...
▪ Codi espacial: raonament espacial, comprensió de la perspectiva física,...

Font: Documentació interna de l'escola Príncep de Viana 2001-2006 (PEC).

En connexió entre les habilitats amb les competències bàsiques, segons Pavón (2009) en els Reals Decrets del Ministeri Educació i Ciència (MEC) les competències bàsiques són aquelles que ha d'haver desenvolupat un jove o una jove en finalitzar l'ensenyament obligatori per poder aconseguir la seva realització personal, exercir la ciutadania activament, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida. Per a que això es doni, la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació (LOE) inclou les competències bàsiques entre els components del currículum. La seva incorporació permet accentuar aquells aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientador a l'aplicació dels sabers adquirits. D'aquí el seu caràcter de bàsiques. En el marc de la proposta realitzada per la Unió Europea, i d'acord amb el MEC s'identifiquen vuit competències bàsiques:

Figura 2: Llei Orgànica d'Educació: les competències del currículum, 2006.



Font: LOE (2006)

Davant el desplegament competencial de la LOE, l'equip docent de l'escola Príncep de Viana, en el marc del Projecte Àlber, va realitzar una adequació de la taula d'habilitats d'accés al currículum a les competències de la LOE:

Taula 30: Les habilitats bàsiques d'accés al currículum agrupades en les competències segons la LOE, 2006.

HABILITATS BÀSIQUES D'ACCÉS AL CURRÍCULUM, 2001-2006	COMPETÈNCIES BÀSIQUES LOE, 2006 - Actualitat.
Habilitats bàsiques d'interacció social: <ul style="list-style-type: none"> • Saludar • Respondre bé als altres • Prendre iniciativa • Compartir • Joc cooperatiu,... 	Competència personal: 6. Autonomia i iniciativa personal. Competència de conviure i habitar el món: 7. Coneixement i interacció amb el món físic. 8. Social i ciutadana.
Habilitats per expressar sentiments, emocions i opinions:	Competència personal: 6. Autonomia i iniciativa personal.

<ul style="list-style-type: none"> • Formular queixes • Acceptar crítiques • Realitzar preguntes,... 	<p>Competència de conviure i habitar el món:</p> <p>7.Coneixement i interacció amb el món físic.</p> <p>8.Social i ciutadania.</p>
<p>Habilitats cognitives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organització • Comparació • Categorització • Projecció analítica,... 	<p>Competència metodològica:</p> <p>3.Tractament de la informació i competència digital.</p> <p>4.Matemàtica.</p> <p>5.Aprendre a aprendre.</p>
<p>Habilitats comunicatives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lingüístiques • Tipogràfiques • Textuals • Iniciar, mantenir i finalitzar una conversa,... 	<p>Competència comunicativa:</p> <p>1.Comunicació lingüística.</p> <p>2.Artística cultural.</p>

Font: Documentació interna de l'escola Príncep de Viana a partir de l'any 2006 (PEC).

En les bases psicopedagògiques del Projecte Àlber es segueix les idees constructivistes de Vygotsky, Bruner i Piaget destacades en els següents punts:

- Les habilitats socials en estreta relació amb el desenvolupament cognitiu i els aprenentatges de l'escola.
- La relació social com a eina per “resolució de conflictes que capacita a l’infant per conèixer el seu entorn social”.
- La figura del mestre com a mediador que potencia intenses experiències d’aprenentatge.
- Valorar significativament la conducta d’entrada a l’escola.
- Cura en acompanyar les transicions ecològiques-canvis de rols.

A partir del marc teòric en el que s'emmarca el projecte cal destacar-ne els següents principis:

1. Funció preventiva de l'escola.

Per dur a terme la funció preventiva, cal una visió curricular interactiva i sociocultural que arrenqui de les necessitats i dels interessos del context sociocultural (de la Torre, 2000). Dissenyar situacions d'ensenyament-aprenentatge plenes de situacions d'aprenentatge potents

per estructurar la ment dels alumnes a través de les teories intuïtives. Treballar diferents habilitats i competències a partir de les intel·ligències múltiples (Gardner, 2001). En la prevenció es destaca també la pedagogia interactiva (Molina, 2001), en la que s'aposta per la prevenció a través de la interacció social. Seguint a Gimeno, per tal de treballar amb un grup heterogeni, cal fer-ho des de la pedagogia de la complexitat (Gimeno, 1999).

Al llarg de tot el projecte el treball preventiu i competencial és constant. Per exemple en la competència de conviure i habitar el món, concretament en la resolució de conflictes dins l'aula quan un alumne molesta a un altre alumne, es realitzen unes actuacions comuns a tota l'escola. Primer es deixa que aquests alumnes resolguin per ells mateixos el conflicte (el mestre se n'adona però no interromp la classe). Si encara no s'ha resolt potser que un dels alumnes afectats pel conflicte aixequi la mà i demani exposar a la classe el que li està passant i que no pot estar pel que s'està aprenen. Aquesta actuació també la pot fer un alumne que no formi part del conflicte però que la no resolució del conflicte l'hi està impedit seguir la classe, llavors aixeca la mà i ho fa saber a tot el grup. Si s'arriba a aquest punt es para la classe, l'alumne que ha aixecat la mà exposa la seva situació i el/la docent mitjançant intervencions com “i tu saps per què t'ho fa?”, “doncs, no ser què hem de fer ara? (i dóna peu a la intervenció d'altres alumnes)”, “caldria trobar una solució ja que així no podem continuar, no? Tu no pots continuar, no...”,etc. En aquests suggeriments/provocacions de resolució de conflicte entre iguals és necessari que el o els provocadors del conflicte manifestin públicament per què molestaven i quina solució realitzen. A les dades treballades he pogut seleccionar algun exemple de diàleg on es poden evidenciar diferents moments d'aquest principi:

-En la sessió d'internivells de Cicle Inicial 2, hi trobem que s'hi treballa el tema del saber estar:

Taula 31: Diàleg temàtica del saber estar.

1-Professora: I com es que heu canviat? Que ha passat que ara heu canviat?

2-Alumne 1: Ara som de segon i ara som més grans.

3-Professora: Ahh... ara sou una mica més grans?

4-Alumna 2: Es que el temps cada vez nos va donant coses i coses... i va canviant i ens portem millor i millor...

5-Alumne 3: No se vale!

6-Alumnes 2: Si que es val!

(L'alumne 4 es gira de la cadira i molesta amb el soroll que fa)

7-Professora: Escolta alumna 2, l'haurem de donar la raó per què guaita... aquest del

teu costa l'alumne 4, fa primer i de veritat que no ho diria ningú que fa primer se gira, fa soroll, es mou, no t'escolta, no respecta, ... haurem d'esperar a veure si el curs vinent al fer segon les coses han canviat un mica. Però a mi em sembla que ho podria començar a aprendre ara.

8-Professora: A veure alumne 4, que et sembla... ho podries intentar?

9-Alumne 4: Sí.

(L'alumne 1 aixeca el braç)

10-Professora: Digues.

11-Alumne 1: Jo crec que no ho intentaria, jo sí que ho crec perquè alguns dies ho veig que no escolta i que parla amb els altres!

12-Professora: I tu li has dit amb ell, això? Potser li hauríem de preguntar per què ho fa, i buscar alguna solució per què potser hi ha una problema.

13-Alumne 1: Per què ho fas? M'ho pots dir?

(L'alumne 4 el mira però no contesta)

14-Professora: Alumne 4, t'ha fet una pregunta. Alumne 4, què et sembla la pregunta que t'ha fet el teu company?

15-Alumne 4: Bé.

16-Professora: Li has de donar una resposta.

17-Professora: Tornar-li a fer perquè no sap el que li has dit.

18-Alumne 1: Per què te portes sempre així, tu?

19-Alumne 4: No ho sé.

20-Alumne 2: Ma mare també li diu això.

21-Professora: No ho saps? I com te podem ajudar, doncs?

22-Alumne 2: Donant-li un exemple!

23-Professora: Amb l'exemple, seria bo... però mira (i assenyala a tots els altres companys callats)... l'exemple és preciós. Més exemple que això... és preciós.

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 2 (Annex carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

-En la sessió d'internivells de Cicle Mitjà 1, hi trobem que s'hi treballa el tema del conflicte a l'aula:

Taula 32: Diàleg temàtica del conflicte a l'aula.

58.Professora: Mira, no se'n assabenten ells del que està passant aquí.

59.Alumne: Senyoo, m'estan empenyent tot el rato la taula.

60. Professora: Ja comencem, A. A? Estem esperant a l'A de moment no hi sent, de moment, a veure, esperarem...

61. Alumne: A, pots respectar al J?

62. Alumne AL.: No.

63. Alumne: Bueno hasta que no me respete jo no, mientras jo...

64. Professora: A, d'acord, pots tornar ha dir què és el que et passava A? Que així mos en

assabentem tots.

65. Alumne AL.: Què no para de mover la mesa...

66. Professora: És que no et sento. Mira'm-os quan, quan parlis. Digues.

67. Alumne AL.: M'estan moviendo todo el rato la mesa.

68. Professora: Qui, qui l'està movent la taula?

69. Alumne AL.: Yo que sé, la estan moviendo.

70. Professora: Estan movent, a tu què et sembla A? A, a tu qui et sembla que està movent la taula?

71. Alumne AL.: Uno de estos dos

72. Professora: Qui, qui són? Digues.

73. Alumne AL.: La S o el T.

74. Professora: O el T. I els hi podries dir amb ells, si us plau, per exemple....

75. Alumne: Es que yo no he sido.

76. Alumne AL.: Podéis parar de mover la mesa.

77. Professora: T'ha preguntat alguna cosa? A, els hi podries preguntar? Com els hi pots, com els hi podries dir? A, com els hi podries dir?

78. Alumne: Amb si us plau.

79. Alumne AL.: Si us plau, podeu parar de moure la mesa?

(...)

92. Professora: Amb d'acord, d'acord, d'acord, gràcies A. Eh S, S, què li dius a l'A?

93. Alumne SOR.: Jo no la no l'he mogut.

94. Professora: Tu no has mogut la taula. T, tu què li dius a l'A?

95. Alumne TAU.: Que yo no he sido quien ha movido.

96. Professora: Que ningú ha mogut, T, T, que tu no has mogut la taula, què a lo millor, no, no pot ser.

97. Alumne: És un fantasma, no te digo.

98. Professora: No pot ser que sense voler haguem tocat la taula i molesti quan un està escrivint? Però pot ser això? Mira S. de la manera com estàs tan amorrada aquí, és tan fàcil, és tan fàcil S, que és tant senzill de poder-ho solucionar com posar-ho bé, ben assegurada, seu bé a la cadira, seu bé. Sense estar tant amorrada aquí, d'acord?

99. Alumne: Sí.

100. Professora: T, tu estàs ben assegut ja?

101. Alumne TAU.: Sí.

102. Professora: A, no et sembla millor que ho heu pogut parlar, perquè és que sinó, si només, J, estem acabant de solucionar el problema. A, et sembla bé que així poguem-ne parlar; sí? Molt bé A. Eeh... i, i, i vosaltres dos, tranquil·la S, tranquil·la; seu bé d'acord? Així, així.

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Mitjà 1 (Annex carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

Un altre tema de prevenció i de competències on es treballen les competències d'autonomia i iniciativa personal, la competència comunicativa i les competències

metodològiques en el tractament de la informació és que majoritàriament a cada sessió del Projecte es parteix de la sessió anterior. Per fer-ho s'utilitza els deures que es van apuntar a l'agenda. Aquests solen ser la cercar informació de la temàtica acordada durant la sessió anterior . Al principi de la classe tot els i les alumnes un a un exposen la informació buscada i es van fent anotacions a la pissarra. Per exposar aquesta informació sempre han de dir d'on l'han cercat, és a dir, la font d'informació (en aquesta part es dóna peu per entrar en el treball de legitimar la informació segons d'on provingui i també per passar de quelcom intuïtiu a quelcom científic); cal dir si algú els ha ajudat; i finalment, ells mateixos han de llegir i mostrar la informació cercada que l'han hagut de portar per escrit (aquesta informació formarà part del seu dossier de treball) o si és una fotocòpia s'ha de veure treballada (amb una selecció de la informació que hi consta). En les dades treballades he pogut seleccionar algun exemple de diàleg on podem evidenciar diferents moments:

-En la sessió d'internivells de Cicle Mitjà 1, hi trobem que s'hi treballa el tema de la gestió de la informació:

Taula 33: Diàleg temàtica de la gestió de la informació.

- | |
|---|
| <p>185. Alumne J: Puc dir una cosa?</p> <p>186. Professora: Sí J.</p> <p>187. Alumne J: No què, abans , abans de què.</p> <p>188. Professora: Parla fort.</p> <p>189. Alumne J: abans havia un metge que se dia Arnau.</p> <p>190. Alumne: I també n'hi ha moltes persones.</p> <p>191. Alumne: Sí, i què, que era un metge que havia abans, fa molt temps i què cura, curava a la gent.</p> <p>192. Professora: I, i.</p> <p>193. Alumne J: Era un metge.</p> <p>194. Professora: Era un metge.</p> <p>195. Alumne: I està mort?</p> <p>196. Professora: Està mort?</p> <p>197. Alumne J: Sí.</p> <p>198. Professora: Si.</p> <p>199. Alumne J: Fa molt temps.</p> <p>200. Professora: Fa, fa molt, fa molt. I què vols dir amb això ara Arnau, què hi havia un metge que es deia Arnau, i què?</p> <p>201. Alumne: Sí.</p> |
|---|

- 202. Alumne J:** Arnau de Vilanova.
- 203. Professora:** Aaaa
- 204. Alumne:** Sí, és la història.
- 205. Professora:** Homeee.
- 206. Alumne:** Està allí, està allí un llibre.
- 207. Professora:** Calla!
- 208. Alumne:** Sí.
- 209. Professora:** Vés ho, vés ho a buscar. Fixa't eh. Bueno mentrestant mos ho porten, anem repartint papers.
- 210. Alumne:** El profe de música també és, és un.
- 211. Professora:** Arnau?
- 212. Alumne:** No, és.
- 213. Professora:** Oh, xt, mira què porta. Mira què porta. Llegeix.
- 214. Alumne:** “Petita història de l’Arnau de Vilanova”. Aquest era el metge.
- 215. Alumne:** A vere.
- 216. Professora:** Què és deia Arnau de Vilanova? Ensenya’ls-hi, ensenya’ls-hi.
- 217. Alumne:** Oh, que bonita.
- 218. Professora:** Mira. I llavors què, com era un metge...
- 219. Alumne J:** Sí, que cuidava la gent que estava malalta. Tenia com un, ai aixons era els seus que tenia com un espai per curar.
- 220. Professora:** Ja, escolta i.
- 221. Alumne:** E, El hospital està allí, allò gran.
- 222. Alumne:** Sí, esto. Esto es en, en el passat i això en el futur. (no s’acaba d’entendre).
- 223. Professora:** Que bo. Escolta i llavors, i per això, què, i volies dir, d’aquest Arnau de Vilanova, d’aquest metge?
- 224. Alumne J:** que aquí, van fer un ho, homenatge al metge fent, construïnt al hospital.
- 225. Alumne:** Aaaaa
- 226. Professora:** Fixa't, és ben veritat eh.
- 227. Alumne:** Sí que sabes eso.
- 228. Practicant Se:** I com ho deu saber? Com és que ho sap A?
- 229. Alumne A:** Porqué seguro que lo ha visto.
- 230. Alumne:** o a llegit...
- 231. Alumne:** O la buscat on vam anar a buscar informació i le a sortit.
- 232. Professora:** Clar, és que profe Jordi, tio
- 233. Mestre 2:** És que amb aquest llibre, saps, per aquí ha passat.
- 234. Alumne:** Jo també me vaig fixar però no, no vaig treure.
- 235. Mestre 2:** I ell potser el va agafar i potser el va mirar. (Mentre la Lola parla amb un altre alumne però no s’entén en la conversa. L’altre mestra també hi està parlant).

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 2 (Annex carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

2. Aprenentatges funcionals i significatius per a l'alumne.

Quan Moreira et al. (2004) ens parla de l'aprenentatge significatiu ens el defineixen com el procés pel qual es relaciona un nou coneixement o una nova informació amb l'estructura cognitiva de la persona que aprèn de forma no arbitrària i substancial o no literal. Per tal de que es donin aquests tipus d'aprenentatge, l'aprenent cal que mostri una predisposició per aprendre de manera significativa, amb interacció amb el mestre, de la mateixa manera que és necessari disposar de material significatiu.

Són múltiples els moments on els alumnes realitzen aquests aprenentatges. En el Projecte Àlber constantment hi ha processos d'assimilació i acomodació dels esquemes mentals. En les dades treballades he pogut seleccionar alguns exemples de diàleg on podem evidenciar diferents moments:

-En la sessió d'intervalls de Cicle Inicial 2, hi trobem que llegeixen les produccions del dia anterior i una de les produccions ho relaciona amb la crisi:

Taula 34: Diàleg lectura de les produccions del dia anterior.

256-Professora: Alumne 2!

(L'alumne 2, agafa la seva producció)

257-Professora: Au, puja a d'alt de la cadira, alumne 2.

258-Alumne 2: He fet un conte.

259-Professora: Endavant!

260-Alumne 2: Hi havia una vegada un.... (la nena no continua llegint)

(La mestra s'aproxima a la nena, i l'ajuda a llegir)

262-Practicant: Què bonic!

261-Alumne 2: Hi ha una vegada un pobre que vivia al carrer, però de desgràcia... li van treure la seva casa i no tenia menjar...i va caure en una crisi... ell i els seus fills petits i el seu pare... van viure per sempre més a una capsa, tota la vida.

263-Professora: Sí, sí. El que passa que no se que li passa a l'alumne 2, que no se'n recorda gaire o que...

264-Practicant: Però que deies que li van prendre la casa?

265-Alumne 2: Sí, li van prendre la casa.

266-Practicant: Qui li va prendre la casa?

267-Alumne 2: Els homes rics.

268-Practicant: Ah.

- 269-Alumne 2:** No volien que anessin... famílies que feien soroll.
- 270-Professora:** Què ho has entens, A (practicant)?
- 271-Practicant:** Què els rics no volien gent pobra al costat?
- 272-Alumne 2:** Sí, i van anar a la seva casa i li van donar una excusa i els van prendre la seva casa.
- 273-Practicant:** Llavors dius que els homes rics van prendre la casa a ells.
Però els homes rics poden prendre la casa als altres?
- 274-Alumne 2:** No, els homes rics estaven a la seua casa... i els pobres estaven allí a la cantonada per exemple pels rius o pel bosc.
- 275-Practicant:** Ah que ells dormien al cantó de les cases dels rics, amb capses vols dir?
- 276-Alumna 2:** Sí.

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 2 (Annex carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

-En la sessió d'internivells de Cicle Inicial 1, hi trobem que després de treballar el mapa conceptual del passadís han d'escriure "mapa de construcció" i fan la gestió de l'ús del diccionari:

Taula 35: Diàleg temàtica de l'ús del diccionari:

- 177-Professora:** Però ara posem mapa de construcció. A veure com ho escrius, si ho posaríem igual o canviaríem alguna cosa?
- 178-Alumne:** Ma, és el nom de una mà!
- 179-Professora:** És el nom d'una mà, molt bé Ab..
- 180-Professora:** Què us sembla, com ho veieu això?
- 181-Alumne:** Molt bé
- 182-Professora:** Ab.?
- 183-Alumne:** Molt bé
- 184-Professora:** Mapa de const...
- 185-Alumnes:** trucció
- 186-Professora:** Què passa allí al final?
- 187-Alumne:** Dos esses
- 188-Professora:** Mireu que diu l'Ed. digues Ed.
- 189-Alumne:** Va amb dos esses.
- 190-Professora:** Diu no és una ce i una essa, són dos esses.
- 191-Professor:** Aquí va una essa també?
- 192-Professora:** Que diríem, van dos esses...
- 193-Professor:** La esborro, la esborro, i quina hi va?
- (...)
- 200-Professora:** Si no ho sabem que hem de fer. Si no ho tenim clar que hem de fer?

201-Alumne: Està bé, està molt bé.

202-Professora: Què canviarien tu Ad.?

203-Alumne: Una erra

204-Professora: Una erra? Escolteu, ara tenim molts dubtes, que podem fer si tenim tants dubtes? On ho podríem buscar...

(...)

212-Alumne: Al diccionari!

(...)

215-Professora: Tu amb aquell grup a buscar construcció, i tu amb aquest, veng a veure qui ho troba abans!

216-Professora: Aquí tenim cosntruc... construir...

217-Alumne: Una ena...

218-Professor: Una ena... mira a veure a la pissarra com està escrit i com ho tens tu escrit al diccionari. No l'has trobat? Com que no l'has trobat?

219-Alumne: Senyo...

220-Professor: Deixa la senyoreta que està parlant, espera.

221-Professor: Ja l'has vist, ara compares la paraula del diccionari amb la de la pissarra.

222-Alumne: Profe ja l'he trobat! Ja l'he trobat!

(...)

228-Professora: Construcció, redacció... amb dos ces...

229-Alumne: No en sap!

230-Professora: Si que en sap, si li diu que no en sap So.... Una altra, et diu que en facis una altra de ce, aquí, aquí, aquí al costadet, aquí, una altra com aquesta, fes la o, fes la o petita aquí. D'acord? Mapa de construcció! Amb dos ces! Dues, dues ces, molt bé. Venga fantàstic el deixem aquí per si hem de tornar-lo a mirar! Molt bé deixa-te'l obert allà al damunt!

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 1 (Annex carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

-En la sessió d'internivells de Cicle Superior 2, hi trobem que han estat treballant la informació sobre els CAPs i els hospitals i una nena de la classe es troba malament i relacionen els continguts treballats:

Taula 36: Diàleg temàtica de relació dels contingut que es treballen amb un succés a l'aula.

186.Lola(M1): La Raquel ara no és troba bé. On l'hauríem de portar ara? A l'hospital o al cap?

187.Alumnes: Al cap (Dient-ho tots a la vegada).

188.Lola(M1): Al cap.I si està molt, molt, molt greu?

189.Alumne: A l'hospital. (Dient-ho tots a la vegada).

190.Lola(M1): Cap a l'hospital. Però de moment la Raquel anirà al lavabo. Anem al lavabo.

Font: Transcripció de la sessió Cicle Superior 2 (Annex carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

3. Aprenentatge com a procés situat en un context.

L'aprenentatge a les aules ha de propiciar experiències prou potents, per tal de que aquestes, es puguin connectar amb les pròpies experiències dels i de les alumnes. Per aconseguir-ho, el Projecte Àlber segueix els següents criteris per tal de crear contextos significatius i interactius: activació dels coneixements previs dels alumnes; oferta d'oportunitats d'interacció i anàlisi en diferents tipus de grups; assegurar contextos d'aprenentatge significatiu, sobretot en habilitats bàsiques de lectura i escriptura; promoure que els alumnes siguin conscients de la seva reflexió i aprenentatge; i ajudar-los en la construcció de la llengua vehicular.

Per exemplificar aquest tercer principi, es veu molt reflectida la importància del context en el desenvolupament dels apartats posteriors de la relació amb l'art i el treball en xarxa on es parlarà de la importància dels recursos comunitaris, del que ens aporta l'aprenentatge serveis, i de l'espai híbrid creat a la xarxa "Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid" en la influència de la creació de situacions potents d'aprenentatge. Pel que fa la importància del procés, més endavant es trobarà l'apartat de "Moments de canvi: l'evolució dels Projectes de l'escola" on aquest procés cada cop pren més importància en el devenir del Projectes i és un punt important per l'evolució dels mateixos i la millora del curs any rere any. Tot aquest devenir del procés fent ús del mètode com estratègia comparteix procés amb unes activitats que sempre es realitzen, com són: partir de contextos alfabetitzadors artístics d'art contemporani; realitzar el dibuix inicial individual (en el mateix moment que es torna a l'escola de la visita inicial); realitzar la pluja d'idees individual (en el mateix moment que es torna a l'escola de la visita inicial) per després passar al pla social (elaboració de la pluja d'idees de tots els del grup); elaboració d'un mapa conceptual dinàmic que pertany a tot el cicle i que al llarg del projecte es construeix i deconstrueix constantment (a més a més aquests mapes conceptuals de cada cicle es situa en un espai comunitari de l'escola - habitualment el passadís – on funciona com a context alfabetitzador per la comunitat educativa); treballar i reflexionar sobre la informació que tots els del grup porten (on hi ha inputs que fan referència a qualsevol tipus d'intel·ligència i de llenguatges) per realitzar diverses produccions (també relacionades amb qualsevol tipus d'intel·ligència i de llenguatges) tant en el pla individual com col·lectiu;

realitzar visites als diferents recursos comunitaris de l'entorn per enriquir el procés d'ensenyament – aprenentatge (família-escola-societat); realitzar sessions de síntesis importants per centrar el procés metacognitiu (de les dades analitzades per aquesta investigació la sessió d'internivells de Cicle Superior 24-11-10 és un exemple de sessió de síntesis); i realitzar una producció que retorni a la comunitat que s'ha utilitzat com a context alfabetitzador i així ser creadors de nous contextos alfabetitzadors (ser productes i productors).

La finalitat d'aquest projecte és que els i les alumnes tinguin “èxit” i que aprenguin a pensar i a conèixer en la societat del segle XXI. Pretén donar resposta a l'heterogeneïtat de situacions educatives que es donen avui en dia en els centres educatius. En el seu desenvolupament s'utilitza diferents estratègies organitzatives i metodològiques essent l'eix vertebrador dels processos d'ensenyança-aprenentatge el treball per projectes, els agrupaments internivells, els racons i el treball cooperatiu, donant especial èmfasi a la relació establerta entre entitats comunitàries a partir de recursos que aquestes ofereixen “local Cultural Project” (Moss, 2006). Es necessita construir la llengua vehicular d'aprenentatge ja que més del 90% de l'alumnat té una llengua materna diferent a la llengua vehicular de l'escola. En el desenvolupament del projecte hi ha un suport extern per part de la universitat (professors i estudiants, futurs mestres). Aquest suport es concreta en el treball a les aules i en l'espai de treball en xarxa on es revisa el desenvolupament del projecte. Es tracta d'un espai de reflexió conjunta entre tots els agents implicat. Aquest espai comú per compartir i construir experiències i coneixements ha anat creixent i reorganitzant-se com un espai híbrid, on s'ha anat concretant una estructura horitzontal i un lideratge compartit (es trobarà explicat més endavant).

D'aquesta manera, el projecte, que es va iniciar a parvulari, s'ha anat estenent i creixent fins ser la línia de centre. Actualment el projecte es realitza a tota l'escola. En la següent taula s'observa l'evolució d'aquest procés:

Taula 37: Projectes realitzat a l'escola Príncep de Viana des de l'any 2001 fins a l'any 2015.

Cursos/Títols	Educació Infantil	Cicle Inicial	Cicle Mitjà	Cicle Superior
2001-2002 "Pollets/Galls/Esquirols" .				
2002-2003 "El tren" (l'estació) .				
2003-2004 "Príncep de Viana" (l'escola) .				
2004-2005 "Auditori" (Enric Granados) .				
2005-2006 "Robots" (cinema Funàtic/ Centre d'Art La Panera)				
2006-2007 "Glaskultur" (Centre d'Art La Panera)	ART	ART	ART	ART
2007-2008 "Mediterrània" (Centre d'Art La Panera /Institut d'Estudis Ilerdencs)	ART	ART	ART	ART
2008-2009 "Jaume I" (Institut Estudis Ilerdencs /Centre Art La Panera /Seu Vella)	ART	ART	ART	ART
2009-2010 "Park Life" (Centre Art La Panera)	ART	ART	ART	ART
2010-2011 "Video art de William Kendrige" (Fundació Sorigué /Centre Art La Panera)	ART	ART	ART	ART
2011-2012 "Exposició R+R+R" i "La Calaixer" de Curro Claret (Centre Art La Panera)	ART	ART	ART	ART
2012-2013 "Exposició: A la Derriba" de Juan López (Centre Art La Panera)	ART	ART	ART	ART
2013-2014 "Exposició Photographs" de Wim Wenders (Fundació Sorigué)	ART	ART	ART	ART

2014-2015 “Exposició Doble direcció. De Còrsega a la Panera” (centre Art La Panera)	ART	ART	ART	ART
---	-----	-----	-----	-----

Font: Documentació interna de l'escola Príncep de Viana.

Tal i com es pot veure, a l'any 2005 es va incorporar l'art com a base del context alfabetitzador que s'empra per dur a terme els projectes. Es basen en els postulats de Dewey (2008) i Eisner (2008), ja que aprendre mitjançant l'art permet desenvolupar formes de vida cada cop més intel·ligents. L'art com estratègia, l'art com experiència. Les pràctiques artístiques tenen una riquesa d'expressió i fan que sorgeixi noves preguntes, i sobre tot permet, tant a alumnes com a professors, obrir mirades i establir relacions rizomàtiques (Deleuze i Guattari, 1988). D'acord amb O'Sullivan (2006), l'ús d'aquestes pràctiques permet que la persona sigui receptiva, crítica, sensible, observadora, imaginativa i reflexiva. Des d'aquest projecte en xarxa nosaltres aprenem “des de” i “amb” l'art. Partim de l'art i tornem a l'art.

Aquest tipus d'experiències són les que es realitzen dins del Projecte Àlber, a l'escola Príncep de Viana. Es creu en l'educació com un procés creatiu i en construcció. Com a mestres comparteixen les finalitats de l'educació, comparteixen que s'està a l'escola per aprendre i per contribuir en el procés d'humanització i qualitat de vida de tots els que formen part de la comunitat educativa. Tenen sempre presents les competències que s'han de desenvolupar i construir en els processos d'ensenyança-aprenentatge, sempre tenen en compte els continguts i tenen en compte qui són i en quin context estan. Això porta a concretar un treball en xarxa que parteix de l'entorn i que torna a aquest entorn. En aquest cas es construeix aprenentatge partint del centre d'art, del treball conjunt amb les educadores del Servei Educatiu (Museu) i es realitza un retorn a l'obra. Eduquen per entendre qui som, com és l'entorn i com som capaços de comunicar-nos amb qualsevol tipus de llenguatge, desenvolupament el sentiment de pertinença i la cohesió social. S'emocionen amb l'aprenentatge i s'apassionen amb l'ensenyança (Jové et al, 2006) per a que l'escola sigui un lloc on hi regne l'emoció per conèixer i el desig d'existir (Cuomo, 2007).

Actualment i en el camp de l'educació són moltes les veus que insisteixen en la necessitat de que els processos educatius i d'ensenyança es concretin en relació escola-territori, escola-comunitat (Subirats, 1999; Gardner, 2001 i Jové et al., 2006). En aquesta línia, ho realitzen en el marc del projecte “Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid (Jové et al., 2009, 2012), projecte de treball en xarxa que permet mitjançant la reflexió i de la investigació – acció de tots els agents implicats, mestres, professors, alumnes, pares, estudiants, futurs mestres i professionals de la educació, artistes,

assessors dels museus... el desenvolupament i la millora dels processos d'ensenyança i aprenentatge (comentat en un dels apartats posteriors d'aquest mateix capítol). Cada curs escolar es realitza un sol projecte que s'inicia en base al plaer i del goig intel·lectual d'estímuls. Basant-se en Wagensberg (2007) és necessari sortir a l'entorn i impregnar-te d'estímuls, de contradiccions, de conflictes. Així l'entorn es converteix en contextos alfabetitzadors i d'aprenentatges continuo. El retorn a l'escola ens permet que el goig de conversa emergeixi amb tota la seva força. Al llarg del curs, s'aprèn en interacció, per arribar al goig de comprensió i de síntesi; amb ell es descobreix, es construeix i es reconstrueix el coneixement.

Tal com ens diu Jové et al. (2008), moltes vegades ens preocupem per la necessitat de canviar, de buscar noves solucions, d'experimentar,.. sense donar-nos compte que el canvi no es necessari buscar-lo ja que en aquest cas ens acompanya al llarg de la vida. Una vida que forma part d'una societat complexa, tal i com ens esmenta Bauman (2003) una societat líquida. La caracterització de la modernitat com un "temps líquid" fa adonar-nos del trànsit d'una modernitat "sòlida" (estable, repetitiva) a una "líquida" (flexible, voluble) en la qual les estructures socials ja no perduren en el temps necessari per solidificar-se i no serveixen de marcs de referència per als actes humans. L'educació i l'escola estan immersos en un constant canvi, un devenir. Fullan (2002) ens comenta quan diu que la millora de l'escola depèn de la comprensió del canvi en la pràctica i del desenvolupament de les estratègies corresponents per produir reformes avantatjoses. L'entorn fa generar una mirada més oberta i dinàmica on tothom ha de tenir cabuda. Es pot definir el canvi com a qualsevol procés que comporta alteracions a partir d'una situació inicial, modificacions que poden ser tant intencionals, gestionades i planificades com naturals; igualment, son canvis els resultats d'aquests processos (Carbonell, 2001) Els canvis poden arribar sense avís previ o poden ser planificats. Quan en una escola es decideix iniciar la gran aventura d'innovar, es busquen quins són aquells canvis a fer, quines modificacions es preveuen, per què, com es realitzaran i qui s'implicarà en tot aquest procés. És evident que d'una forma més o menys intencionada i planificada quan fem qualsevol canvi es posen en moviment idees, estratègies i activitats però el més important és que aquestes s'entrelliguen i inclús es confonguin en un tot indivisible. Es obvi que sense la implicació de tots els agents de la comunitat educativa no hi ha possibilitat de construir un projecte global i coherent d'innovació a l'escola.

“Assegurar que el canvi s'incorpori a les estructures, organització i recursos del centre; eliminar pràctiques rivals o contradictòries; establir vincles permanents amb altres esforços, el currículum i l'ensenyança a les aules; assegurar la participació en el centre i a l'àrea local; i tenir un ventall adequat de professionals que faciliten el

canvi i/o professors assessors per la formació de les habilitats necessàries” (Miles, 1086, citat en Murillo i Muñoz-Repiso, 2002:27).

Els i les docents de l'escola Príncep de Viana viuen aquest procés de canvi en línia amb la proposta de Deleuze i Guattari (1988), on el més important no són els punts, sinó els camins pels quals els individus han passat, el devenir que s'ha anat produint com quelcom rizomàtic. Aquests autors ofereixen una visió rizomàtica de la realitat, on tot pot estar connectat amb tot, una visió que ens fa entendre que qualsevol dels recursos presents no hi són de manera aïllada, sinó que es poden connectar en tot el procés, creant diferents línies de fuga que proposen altres natures o propostes quan s'interconnecten els recursos. En aquest camí del devenir, l'autor Derrida (1991) diu que els i les educadors/es han d'estar en constant exploració. La reflexió de la seva pràctica ha de ser una constant en el seu camí, una constant que guia la consciència de la seva tasca, la qual aporta responsabilitat. La visió d'aquest autor ens anima a deconstruir els nostres models i concepcions entorn l'ensenyament i l'aprenentatge per tornar a reconstruir-ne de nous.

La innovació també és un tipus de canvi, però tot canvi no pot ser qualificat com a innovació. Es podria definir innovació com

“el procés intensional de canvi realitzat per un professor o un grup de docents que modifiquen continguts, intrueixen noves metodologies o utilitzen nous recursos o noves tecnologies en el procés d'ensenyança i que es realitza en un lloc natural, l'aula.” (Jové et al., 2008:68)

Entenem la innovació com

“una sèrie d'intervencions, decisions i processos, amb cert grau d'intencionalitat i sistematització, que intenten modificar actituds, idees, cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques. I a la vegada, introduir, en una línia renovadora, nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyança-aprenentatge, models didàctics i altres formes d'organitzar i gestionar el currículum, el centre i la dinàmica de l'aula”. (Carbonell, 2001:17)

Les innovacions es centren més en el procés que en el producte; més en el camí que en punt d'arribada. L'experiència i el procés realitzat a l'escola Príncep de Viana constaten que la Universitat i l'escola poden caminar en una mateixa direcció i inclús agafats de la mà.

Seguint amb la idea de Stenhouse (2003) el treball en xarxa és possible amb el desenvolupament del currículum i dels i de les docents. És important considerar l'ensenyança com un art, l'art d'ensenyar. Per tant, caldria que els i les docents s'adonessin que el seu propi desenvolupament és quelcom clau per la situació ensenyament – aprenentatge igual que passa amb actors, escultors o músics. I és important que els i les discents compreguin la importància de l'experimentar a l'aula i el paper que hi desenvolupa, entenent que l'experiment depèn de les activitats de l'art de l'ensenyança i de la millora d'aquest art. Amb harmonia amb aquestes idees, l'actitud oberta dels docents de l'escola Príncep de Viana davant dels canvis és una condició *sine qua non* per poder realitzar processos innovadors que tinguin èxit fent ús de l'apetit d'aquest art per tal d'experimentar pel canvi. Fullan (1999:17) afirma que

“el canvi educatiu depèn del que els professors fan i diuen, resulta tan simple i tan complex com això”.

El que els i les mestres fan i pensen està influenciat per les seves creences, valors i idees. Respecte al canvi, els valors resulten molt més difícils de localitzar que les conductes externes. Per tant, si no hi ha canvis en les concepcions, creences i teories és molt difícil que hi hagi canvis en la pràctica i això afecta directament al nostre creixement com a persones. No podem ajudar a créixer als infants com a persones si nosaltres no creixem també una mica cada dia. Hauríem de decidir fer allò que ens fa ser millors cada dia. Aquests processos individuals i personals en una institució com l'escola s'hauria de poder fer amb acompanyament i amb el desig d'alteritat tenint present la diversitat d'un claustre i, per tant, considerar les característiques idiosincràtiques de cada individu. Així com per tenir una bona salut és necessari una correcta alimentació diària, es considera que la salut de tot/a mestre/a pot millorar notablement amb una dosis permanent de vitamines que renovin les energies perdudes. En aquest sentit, es creu que la formació permanent dels docents es converteix en un apreciat antídote contra les malalties que silenciosament s'emporten la vida de l'escola. Experiències com les realitzades durant els darrers anys en l'escola Príncep de Viana són viscudes pels propis mestres com quelcom que els ha fet aprendre molt, entre altres coses com deia Amat que

“els homes intel·ligents es passen la vida aprenent. La resta, no paren d'ensenyar”
(Amat, 2000, 2002 citat a Carbonell, 2001).

Els i les mestres hem d'ensenyar i hem d'aprendre constantment ja que aprenentatge i ensenyança són dos processos íntimament relacionats. Així doncs el canvi educatiu implica donar una reenfocament durant la construcció del coneixement, és a dir, ens permet deconstruir i reconstruir competències, models, actituds, aptituds. El canvi implica dinamisme, és la creativitat la que ajuda

en aquests processos a gestionar durant el camí formatiu i personal la incertesa. La creativitat genera noves idees i obre la mirada cap a unes altres ja generades. Tal i com ens esmenta Bolívar (2005) un dels màxims factors que augmenta la receptivitat cap al canvi educatiu són les actituds i creences, la incertesa i l'esdevenir. Els canvis i l'acceptació dels mateixos es poden traduir cap a una perspectiva que situa tant al/a la discent com al/a la docent en una corresponsabilitat conjunta. Les diferents relacions que s'esdevenen entre ells/elles i les actituds que es generen formen part d'un context. És a dir, és aquesta corresponsabilitat i les actituds que s'esdevenen en els membres de la comunitat educativa la que fa que es generin relacions rizomàtiques amb les diferents recursos socioculturals. L'objectiu del canvi és generar aprenentatges, experiències i vivències significatives vinculades al context, teixint una xarxa híbrida amb l'entorn, llavors, és necessari veure el canvi educatiu com un procés deconstructiu que ens ajuda a emprar la metacognició i la reflexió en tot els nivells d'aprenentatge.

Les principals conclusions a les que es va arribar després del procés d'innovació realitzat a l'escola Príncep de Viana van ser les següents (Jové et al., 2008:72):

- *El nostre interès com a educadors ha de ser aprendre, i no solament ensenyar.*
- *L'escola no és sols un lloc on vaig a treballar, sinó que és un lloc on vaig a aprendre.*
- *S'ha de reforçar la capacitat dels centres escolars per canviar, treballant sobre punts forts i deixant de pensar solament en allò que no funciona. És a dir, ajudar-los a comprendre el seu protagonisme com unitats de canvi i a adquirir (o recuperar) la confiança en la tasca quotidiana. Per un altre costat, cal evitar la sobre càrrega d'innovacions que a vegades sofreix l'launes escoles per no caure amb la tendència a veure les innovacions com quelcom que apareix i desapareix a gran velocitat.*
- *És important aconseguir la comprensió i el suport adequat per part de les administracions educatives (Darling-Hammond, Linda, 2001). Hem constatat que és imprescindible la existència de mestres disposats a innovar per millorar la pràctica educativa. No obstant, la generalització i la institucionalització de la innovació no és possible sense polítiques educatives que donin suport a aquests nous enfocaments.*
- *Altres aspectes de gran rellevància és el fet que per avançar, comparar, depurar, reflexionar, acumular experiències, etc seria necessari avaluar els processos d'innovació. A la vegada, també s'ha d'insistir amb la difusió. Moltes experiències de millora que van existint cal donar-les a conèixer, com a mitjà per a que altres centres aprenguin i s'animin a iniciar les*

seves pròpies experiències i com a reforç positiu per aquells que ja realitzen magnífics processos d'innovació.

- *És necessari ensenyar amb la societat del coneixement i ensenyar no solament per la societat del coneixement sinó per més enllà d'aquesta, de manera que s'aborden altres valors humans i objectius educatiu, objectius relacionats amb el caràcter, la comunitat, la democràcia i la identitat cosmopolita (Hargreaves, 2003a). Això no serà possible sense docents que siguin treballadors del coneixement d'alta capacitació. Aquest autor situa al professorat com contrapunt de la societat del coneixement per a promoure aprenentatges socials i emocional, de compromís i de caràcter, desenvolupant identitats cosmopolites, compromeses amb un desenvolupament professional i personal continu. Necessitem una pedagogia de la complexitat, una estructura educativa capaç d'ensenyar amb un alt nivell intel·lectual (lingüística, acadèmica, emocional,...), amb aules heterogènies i amb tasques acadèmiques atractives i desafiantes (Gimeno, 2003).*

Després d'aquesta contextualització del Projecte Àlber en l'escola Príncep de Viana, anem a endinsar-nos en els aspectes metodològics i organitzatius per poder aprofundir més en aquest devenir, que hem parlat en aquest apartat, quan es duu a terme el Projecte Àlber.

3. EL DEVENIR METODOLÒGIC I ORGANITZATIU.

Tal com he anomenat en l'apartat anterior, en el desenvolupament del Projecte Àlber s'utilitzen diferents estratègies metodològiques i organitzatives essent l'eix vertebrador dels processos d'ensenyança-aprenentatge el treball per projectes, els agrupaments internivells, els racons i el treball cooperatiu i col·laboratiu, donant especial èmfasi a la relació establerta entre entitats comunitàries a partir de recursos que aquestes ofereixen "local Cultural Project" (Moss, 2006).

Les estratègies metodològiques es concreten de la següent manera:

- *Treball per projectes.* Aquest implica la participació activa dels i de les alumnes en la planificació, disseny i seguiment del projecte. Es basa amb la idea de que els infants investiguin, consultin bibliografia, preguntin.. per solucionar els conflictes cognitius que van sorgint en el seu propi procés d'aprenentatge. Aquesta estratègia presenta uns passos claus, que a l'escola Príncep de Viana s'han concretat en funció del context, les interaccions que s'hi

generen i el devenir del propi Projecte Àlber. Jové et al. (2006) presenten una taula comparativa d'aquests passos:

Taula 38: Comparació entre les fases del treball per projectes més tradicional i el treball per projectes segons el Projecte Àlber.

METODOLOGIA PER PROJECTES	PROJECTE ÀLBER
Tria del tema: El tema pot ser escollit pels mestres o pels nens.	Tria del tema: Fins ara el tema ha estat escollit pels mestres (en el marc del procés d'innovació). Tota l'escola treballa el mateix tema.
Què en sabem?: Es realitza la detecció de coneixements previs dels alumnes. Després són recollits pels mateixos mestres que els utilitzaran per dissenyar les activitats.	Què en sabem?: Es realitza la sessió de detecció de coneixements previs inicial. A partir d'aquesta es redacten una sèrie d'afirmacions que representen tot allò que els nens saben o creuen saber sobre el tema escollit. Es confecciona un mapa conceptual inicial i mitjançant un procés de categorització es classifiquen les afirmacions.
Què en volem saber?: Els nens es fan preguntes sobre el què els agradaria conèixer sobre el tema que s'ha escollit.	Detecció de conflictes cognitius: S'evidencia un primer conflicte a partir de les afirmacions que han dit els nens i això determina el disseny de l'activitat per resoldre'l.
Com ho farem per esbrinar-ho?: Cerca d'informació, preguntes a pares, lectures, etc.	Investiguem: Es planteja als nens que busquin informació per tal d'esbrinar el conflicte i això determina el disseny de l'activitat per resoldre'l.
Com ho fem? (disseny d'activitats): Les activitats estan condicionades pel que s'ha decidit que volíem fer o aprendre.	Disseny d'activitats: En funció dels conflictes cognitius detectats inicialment es van programant les activitats per a solucionar-los. Durant la constant revisió del mapa conceptual i del continu "aflorament" de coneixements previs, poden aparèixer nous conflictes.
Què hem après?: Quan s'acaba el projecte es realitza l'avaluació de tot allò que ha après el nen.	Què hem après?: L'avaluació no és final, sinó que és contínua, ja que a cada moment es va revisant el mapa conceptual. Al final del projecte es tanca el mapa conceptual (l'objectiu és que els nens acabin entrelligant les categories establertes inicialment).

Font: Jové et al. (2006:53).

- *Internivells*. Consisteix en fer agrupament d'alumnes de diferents edats. A l'escola Príncep de Viana es realitza els grups internivell a cada cycle d'educació primària (Inicial / Mitjà / Superior). En base als següents criteris d'heterogeneïtat: edat, sexe, valoració de les competències bàsiques, factors que influeixen en l'aprenentatge i la interacció, entre altres. A més a més, a l'escola cada mestre/a té un grup durant una quinzena. Existeixen grup on hi ha un/a mestre/a de suport que també va rotant. Després de cada quinzena es canvia de grup de manera que passades quatre quinzenes el/la mestre/a torna a tenir el mateix grup inicial. La finalitat es que els/les mestres tinguin l'oportunitat de participar en el treball amb el seus companys davant les diferents situacions per aprendre conjuntament noves formes de desenvolupar i afrontar els diferents processos d'ensenyança – aprenentatge. A més a més, els i les professionals que treballen en els internivells es reuneixen cada dia per posar en comú com s'ha desenvolupat les activitats del dia, què han fet, quines han estat les aportacions per part dels i de les alumnes i dels i de les mestres. Aquesta organització permet realitzar un treball conjunt i un seguiment de tot allò que es treballa.

Taula 39: Exemple d'una organització quinzenal d'internivells de Cicle Inicial.

	Primera setmana	Primera setmana	Primera setmana	Primera setmana	Primera setmana
	MESTRE	MESTRE	MESTRE	MESTRE	MESTRE
DILLUNS	A2	A1	B2	B1	SUPPORT
DIMARTS	B1	A1	B2	SUPPORT	A2
DIMECRES	A1	SUPPORT	B2	B1	A2
DIJOUS	B2	A1	SUPPORT	B1	A2
	Segona setmana	Segona setmana	Segona setmana	Segona setmana	Segona setmana
DILLUNS	A2	A1	B2	B1	SUPPORT
DIMARTS	B1	A1	B2	SUPPORT	A2
DIMECRES	A1	SUPPORT	B2	B1	A2
DIJOUS	SUPPORT	A1	B2	B1	A2
	<i>POSADA EN COMÚ</i>	<i>POSADA EN COMÚ</i>	<i>POSADA EN COMÚ</i>	<i>POSADA EN COMÚ</i>	<i>POSADA EN COMÚ</i>

Font: Documentació interna de l'escola Príncep de Viana.

- *Els racons.* El treball per racons permet que l'alumne presenti una major autonomia, així com desenvolupar l'autogestió, la corresponsabilitat i la presa de decisions. Alguns d'aquests racons són construïts, en ocasions, pels propis alumnes amb la col·laboració del/de la mestre/a. D'aquesta manera s'optimitza els recursos i s'aprèn conjuntament amb tot allò que fan els altres. En els darrers anys els racons també s'han construït en els espais públics de l'escola (passadissos, recepció, escales,...). Actualment, els racons estan devenint un espai total. Ruiz de Velasco i Abad (2011) defineixen aquesta idea com l'estratègia que afavoreix l'espai obert a les possibilitats, on tot es pot fer des de l'imaginari de qualsevol que estigui implicat o del que de forma ocasional habita aquests llocs. L'espai total està obert al devenir, a la realitat espai-temporal emergent d'acord amb l'obertura aula-ment-social. Tot això permet crear i construir significats en funció de les accions que es van concretant en el continu ordre-desordre de les situacions complexes. Per aquests autors l'espai total és una proposta de creació d'espai simbòlic (ja sigui l'aula, la sala polivalent, el pati exterior,...), considerant l'ambient com un tot únic. L'espai no es fragmenta amb estructures més petites com racons o llocs acotats de joc, instal·lats i organitzats pel adults com a reductes per la mínima acció on els infants juguen molts cops per satisfer una expectativa. Molts artistes contemporanis utilitzen aquesta estratègia per presentar un espai ple de possibilitats on tot "està per fer" en l'imaginari de l'espectador o habitant ocasional d'aquest llocs. L'espai total és també un espai social, doncs l'"objecte de joc" més proper és el cos de l'altre, amb totes les possibilitats de vincles i col·laboracions que aquests ambients predisposen. A més a més, inviten a realitzar diferents accions corporals per interpretar d'una altra manera la proposta espacial: tirar-se al terra, interferir en la llum per crear ombres, crear transformacions de les condicions ambientals, etc. És a dir, utilitzar els diferents canals de percepció i pensament que afavoreixin en un espai el més alliberat possible d'objectes superficials o desproveïts de significat pels infants, doncs en absència d'aquests, en el projecte de joc sempre apareixerà quelcom nou.
- *El treball cooperatiu, col·lectiu i per parelles.* Cada infant és responsable d'una part del treball per després unir totes les parts en un conjunt. Mitjançant el treball cooperatiu es desenvolupen competències d'alt nivell en haver de prioritzar i seleccionar la informació per després construir un conjunt. A més a més, implica que els alumnes construeixin aprenentatges relacionats amb l'organització, l'autonomia, la corresponsabilitat i l'autogestió (Pujolàs, 2003, 2009). A l'escola Príncep de Viana solen estructurar el treball cooperatiu per parelles o en petits grups. L'aprenentatge entre iguals és un aprenentatge

actiu i participatiu, permet una retroalimentació immediata, els alumnes són co-responsables del procés d'aprenentatge i els hi permet una autoregulació d'aquests aprenentatges, permet que desenvolupin la capacitat d'alteritat i també permet que es treballi l'autoestima i l'autoconfiança en un mateix i en els altres. Així, els alumnes aprenen a defensar la seva opinió davant a la dels altres companys, han d'escollir l'opció més justa en relació al treball que s'està elaborant, afavoreix el treball conjunt entre els diferents alumnes i la interacció entre ells. L'intercanvi de coneixements, la motivació dels alumnes i la seva autoestima escolar ajuden a la millora del rendiment escolar i a la creació de coneixements i habilitats. Aquest tipus de treball ajuda a millorar la convivència ja que s'aposta pel treball de les relacions interpersonals i del sentiment de pertinença al grup. D'aquesta manera es potencia el fort component social en els processos d'aprenentatge en tant que el desenvolupament cultural apareix primer en un nivell social i després a nivell individual emmarcant-se així en la teoria del constructivisme social (Vygotsky, 1978)

Pel que fa al devenir organitzatiu, cal dir que el Projecte Àlber és línia de centre de les formes de vida que s'és capaç de generar. A nivell organitzatiu de l'alumnat es concreta amb agrupacions multiedat i multinivell dins de cada cicle educatiu. Cada curs escolar s'inicia amb la visita a un context d'aprenentatge artístic del territori. Aquest és un aspecte comú a tota l'escola, és a dir, tots els cursos s'inicien en el mateix context i aquest context esdevé l'eix temàtic del curs escolar, com es pot observar a la taula de l'apartat anterior dels projectes realitzats a l'escola Príncep de Viana. Es fa ús de contextos comunitaris com a contextos d'aprenentatge per iniciar i desenvolupar el projecte i es parteix dels coneixements i els conflictes dels alumnes que van emergint. Així doncs, es pretén enfortir el sentiment de pertinença al territori que s'habita. S'aprèn a través dels recursos comunitaris i aquests també entren a l'escola. Aquest fet simbolitza l'obertura de l'aula per aprendre en els diferents contextos comunitaris. El fet de partir de contextos d'aprenentatge artístics a fet que s'incorpori l'art contemporani a les formes de vida de l'escola. L'art contemporani és un poderós mediador per aprendre, ensenyar i comunicar-nos (Adams et al., 2005). Per una banda, l'art és un potenciador de possibilitats i de possibles mons (O'Sullivan, 2006). Per un altre costat, facilita la comprensió de la realitat. D'aquesta manera afavoreix la transformació social mitjançant les accions. L'art contemporani passa a ser una eina educativa de cohesió social i de consistència entre els coneixements, els continguts i les competències que les persones construeixen de manera funcional i significativa. Després de la visita, cada grup d'alumnes fa un dibuix i comentaris sobre allò que els ha cridat l'atenció (pluja d'idees). Les idees es categoritzen en un mapa conceptual que es va ampliant i modificant a mesura que es van reconstruint els aprenentatges amb altres contextos

d'aprenentatge i altres visites. Al llarg del procés és realitzen síntesis per assimilar els coneixements i relacionar les idees. Es treballa amb l'art com a mediador d'aprenentatges i com a potenciador de possibilitats (O'Sullivan, 2006) i de pensaments rizomàtics (Deleuze i Guattari, 1988). El Projecte Àlber es concreta a cada grup en funció de l'heterogeneïtat i els aprenentatges curriculars que emergeixen. Un altre fet molt important en el devenir organitzatiu del Projecte Àlber és la veu dels i de les alumnes (VA), ja que la veu de l'alumnat està sempre present en els moments interactius que es desenvolupen durant les situacions d'ensenyança– aprenentatge i en els moments postactius durant les coordinacions entre els/les mestres i en els espais híbrids. Previ a les sessions de treball multinivell de cada cicle, hi ha mitja hora de coordinació entre els/les docents implicats on s'expliquen com es va desenvolupar la sessió anterior a cada grup per preparar activitats d'ensenyança – aprenentatge per les pròximes sessions des de la flexibilitat, ja que el moment interactiu es construeix amb el devenir. A les coordinacions diàries i a l'espai híbrid es parteix de l'anàlisi de les produccions dels alumnes i dels moments interactius per prendre decisions curricular (Jové i Betrián, 2011). Tot i que els alumnes no hi són físicament en els moments postactius, les seves veus emergeixen contínuament i fruit de la reflexió a les coordinacions i en l'espai híbrid es pren decisions tant per el moment interactiu com postactiu. L'escolta activa de les veus dels alumnes en interacció amb els membres de la comunitat per la presa de decisions en la reconstrucció dels projectes ha contribuït a que aquesta escola sigui cada vegada més inclusiva (Betrián, 2012). Una dels grans desafiaments que cal enfrontar-se avui en dia en el desenvolupament de les pràctiques inclusives on tothom hi pugui aprendre, està en considerar l'heterogeneïtat del context i dels i de les discents, en especial, com un element enriquidor que afavoreixi la construcció d'aprenentatges per la riquesa de mirades, de llengües i de pensaments. Si es vol desenvolupar pràctiques inclusives es necessari començar a escoltar aquells col·lectius més silenciats, com és l'alumnat i la resta de persones que configuren la comunitat educativa a la nostra escola. En aquest sentit països com Regne Unit, Canadà i EEUU compten amb més d'una dècada d'experiències relacionades amb la veu dels/de les alumnes. La força de la veu dels/de les alumnes està en que s'escolti i es tingui en compte per la presa de decisions pedagògiques i curriculars. Aquest aspecte suposa que els/les alumnes passin de ser concebuts consumidors a productors actius en el desenvolupament de les situacions educatives. És a dir, els/les alumnes poden i deuen participar activament en les formes de vida de l'escola. El grau de participació poden ser diversos, des d'una acció concreta on predomina el poder de l'adult sobre l'alumne, fins experiències amb gran implicació de l'alumne en la presa de decisions (Susinos, 2009). Tenir en compte aquest aspecte implica modificar les creences, la cultura de centre i les persones que habiten en ell, és a dir, les formes de vida de l'escola. Per una educació més inclusiva és necessari construir la identitat

col·lectiva de l'escola per modificar les estructures cap a una altra més oberta, dinàmica i coherent amb la societat actual. Els resultats de Fielding (2004) centren el potencial de la transformació en el diàleg actiu entre els/les alumnes i els/les professors/es en les dimensions de formació i d'experiències a l'escola. A l'escola Príncep de Viana dins del marc del Projecte Àlber es dona importància a l'escolta de la veu dels/de les alumnes però també es té en compte altres veus que mostren l'heterogeneïtat del context. D'aquí sorgeix la importància de concretar espais híbrids, és a dir, trobades entre diferents membres de la comunitat educativa (Zeichner, 2010) per dialogar, conversar, escoltar, aprendre reflexionar, reorientar etc. Tenint en compte a Fielding i Bragg (2003) l'espai híbrid promou la reconceptualització dels rols i les creences a l'escola per a deixar emergir àmpliament l'heterogeneïtat del context i aprendre d'aquesta heterogeneïtat. Per tant, els/les alumnes, mestres, estudiant futurs mestres, professors de la universitat, professional de servei educatiu la Panera, altres agents dels recursos comunitaris i famílies. Tot aquest col·lectiu conjunt són aprenents que construeixen coneixement a partir de les interaccions que es generen conjuntament. Aquestes interaccions porten a anar més enllà de l'escolta de la veu dels/les alumnes i permeten que emergeixin les veus de tots/es els/les aprenents/es de la comunitat educativa. Després de tot aquest entramat en la presa de decisions per la construcció d'aprenentatges possibilitadors i potenciadors, els/les alumnes exposen les seves produccions a l'entorn. D'aquesta manera es fa realitat el retorn a la comunitat, que abans li ha estat context alfabetitzador d'aprenentatges i ara esdevenen les seves produccions contextos alfabetitzadors creat per ells. Amb aquestes accions s'és producte de l'educació – societat i a la vegada s'és productor de l'educació – societat (Jové et al., 2013).

Com es pot observar i a mode de síntesis, es treballa a partir d'una pedagogia interactiva (Molina, 2001) on els/les mestres, els/les alumnes i tots aquells implicats estan en continua interacció. És un sistema que permet i que requereix que emergeixi l'heterogeneïtat. Amb aquesta combinació d'estratègies organitzatives i metodològiques permet:

- Baixar ràtios d'alumnes.
- Treballar l'heterogeneïtat des del grup.
- Desenvolupar les competències bàsiques.
- Aprendre a concretar processos d'ensenyança- aprenentatge significatius, funcional i que ajudin a comprendre el món del que es forma part.

Un cop ja coneixem el treball que es realitza i que forma l'entramat en el devenir del Projecte Àlber, anem a aprofundir amb la relació amb l'art i amb el treball en xarxa anomenats anteriorment.

4. LA RELACIÓ AMB L'ART I EL TREBALL EN XARXA COM A FACTORS IMPORTANTS EN EL DEVENIR DEL PROJECTE ÀLBER CONCRETAT A L'ESCOLA PRÍncep DE VIANA.

Al llarg de la segona meitat del s. XX, Read (1892, 1995) havia aportat les bases teòriques d'una educació basada en el contacte amb allò artístic. En contraposició a conceptes educatius fundats en una visió purament intel·lectualista, Read va proposar una valoració del factor estètic. Per a aquest autor, les imatges no constituïen simples il·lustracions del pensament abstracte sinó part vital del desenvolupament del procés de pensar. Des d'aquell moment, s'ha desenvolupat una nova postura entorn el pensament creatiu. Eisner (2004), un teòric preocupat pel tema, desenvolupa aquest vincle imprescindible entre educació i art com a eix vertebrador de tota forma de pensament creatiu. Segons aquest autor, l'art permet desenvolupar aspectes subtils i complexos de la ment, difícils de desenvolupar per altres mitjans. Aquests tenen lloc quan els alumnes tenen oportunitats de treballar d'una manera significativa a través de l'observació i la creació d'imatges (siguin visuals, coreografies, musicals, literàries, poètiques, etc). L'art com estratègia, l'art com experiència (Dewey, 2008). En les últimes dècades, un grup d'investigadors de la Universitat de Harvard liderat per Gardner (2001), van crear el que es coneix com el Projecte Zero de Harvard, un esforç innovador, interdisciplinari i col·laboratiu de l'ensenyament que es desenvolupa en el marc de la teoria de les Intel·ligències Múltiples. S'utilitza l'art contemporani com mediador dels aprenentatges en formació de mestres ja que es pren com un instrument poderós de formació i construcció de coneixements, ja que ens parla d'avui i d'ara des de diferents perspectives. O'Sullivan (2006) considera l'art contemporani com un potenciador de possibilitats i de mons possibles i com una estratègia per poder desenvolupar pensaments rizomàtics (Deleuze i Guattari, 1988). L'art contemporani, amb la seva riquesa expressiva planteja múltiples interrogants, proposa diversos horitzons, contribueix a la formació d'individus receptius, crítics, dialogants imaginatius i reflexius. S'aprofita de la riquesa dels recursos de la comunitat per "sortir" del currículum i de les assignatures com disciplines que mostren una realitat parcel·lada (Morin et al., 2003). S'inicia amb el procés d'obertura de l'aula –ment- social com metaespiral de representacions d'aprenentatge. A més a més, l'art contemporani és una eina vàlida que permet emergir l'heterogeneïtat i que es caracteritza per una àmplia transversalitat conceptual i transdisciplinària. És un procés que ha

d'estar obert als canvis constants, a un pensament dinàmic que no d'auto-eco-organitzar-se. L'art és un mitjà que ens permet construir competències creatives per un costat, per afrontar i gestionar noves situacions, nous reptes i incerteses, i per tant, per anar creant el nostre camí amb el continu desenvolupament d'estratègies en un bucle recursiu que tendeix a l'infinit. Per tant es creu en l'art contemporani com una estratègia per la humanització i la qualitat de vida. S'aprèn mitjançant l'art.

Els recursos comunitaris en general i els centres d'art i museus en particular ens possibiliten una educació centrada en l'aprenentatge a través de l'art com a mitjà que ens permet desenvolupar parts de la nostra ment i la nostra consciència que ens ajuda en el procés d'humanització necessària per al segle XXI i en l'era planetària (Morin, 1999; Chalmers, 2003; Eisner, 2004). Les exposicions i els artistes ens fan préstecs de consciència i ens obren mirades cap "a l'altre". Aprendre a través de l'art ajuda a la pròpia formació perquè s'entén l'art com una porta oberta a l'alteritat (Jové et al., 2006). Aquesta perspectiva exigeix partir i fer emergir l'heterogeneïtat que hi ha a les aules i a la vida, interioritzar-la, aprendre-la i educar-nos amb ella per a ser cada vegada més capaços de crear situacions d'ensenyament i aprenentatge d'excel·lència on es pugui construir i reconstruir coneixements que ens facin cada vegada més humans. Es parteix de l'obra, es realitza aprenentatges tenint en compte els continguts i les competències i es fa un retorn a l'obra. Parteixen dels recursos comunitaris i formen part d'ells, com a contextos alfabetitzadors i facilitadors de processos d'aprenentatge significatiu i funcional que permet que tothom aprengui. Concretament a la ciutat de Lleida es pot anomenar els següents recursos comunitaris i culturals:

- El centre d'Art la Panera.
- El museu Diocesà i Comarcal.
- El museu Magí i Morera.
- El museu de l'Aigua de Lleida.
- El dipòsit del Pla de l'Aigua.
- L'Institut d'Estudis Ilerdencs.
- La Sala Leandre Cristòfol.
- La Sala Municipal d'exposicions de Sant Joan.
- El Teatre Municipal de l'Escorxador.

- El Palau de congressos i teatre la Llotja.
- L'Auditori Enric Granados.
- El Centre Cultural i Social de l'Obra Social Fundació "La Caixa".
- La Seu Vella.
- La Catedral Nova.
- L'església de Sant Llorenç.
- El Castell de la Suda.
- El Castell Templari de Gardeny.
- El Palau de la Paeria.
- L'antic Hospital de Sant Maria.
- El parc de la Mitjana.
- Els Camps Elisis.
- Diverses fundacions privades: fundació Sorigué, fundació Vallpolau, ...

Amb tot aquest entorn cal recordar a Vygotsky (1978) que tal com ens explica la seva pedagogia, la persona es construeix de fora cap a dins (des del seu pla intrapersonal fins al seu pla intersocial) gràcies a allò que aprèn en el seu context i en les relacions que en ell s'esdevenen. La formació cultural ha d'abastar tot un conjunt de procediments i eines que poden anar des de l'art fins els usos més descontextualitzats del llenguatge. Per tant, i tal com recorda Pujolàs (2002), l'escola ha d'estar lligada amb altres persones, organitzacions i serveis de la comunitat. Tots aquests aspectes fa prendre consciència que l'aprenentatge a partir de la comunitat és un fet, i prendre camí cap aquí fa enfocar la mirada en l'Aprenentatge Serveis. Es pot parlar de projectes d'Aprenentatge Serveis quan aquests ja des dels seus inicis romanen amb una doble intencionalitat: servir i aprendre. Per tant, en aquests és imprescindible que tots els que s'impliquen i hi participen tinguin en compte que el treball que es realitza desenvolupi un aprenentatge planificat, sistematitzat i conscient (Puig, 2007). Alguns dels principals elements pedagògics que l'Aprenentatge Serveis desenvolupa són l'aprendre a partir de l'experiència; la realització d'activitats amb projecció social; el treball cooperatiu i col·laboratiu; fer ús de la pedagogia de la reflexió per legitimitzar els seus actes, aprenentatge i

reflexions; i el tractament interdisciplinari i transdisciplinari dels temes. En aquest Aprenentatge Servei, segons Trilla (2005, 2009) existeixen tres itineraris o vies ben definides en les quals es pot generar. Aquestes són la via de l'aprenentatge (és a dir, el servir per aprendre); la via del servei (és a dir, l'aprendre per servir); i la tercera via (és a dir, existeix retroalimentació en l'aprenentatge i en el servei). Per aquest autor, el més important és un aprenentatge actiu en una escola oberta a la comunitat, on l'acció és fonamental per a la formació, a més si l'acció és socialment útil, l'aprenentatge que es desprèn és significatiu.

Existeix una estreta col·laboració entre l'escola Príncep de Viana i el Centre d'Art La Panera i altres museus. Es fan visites al museu per tal de cercar estímuls i/o construir aprenentatges, i les exposicions artístiques són el context d'aprenentatge del que es parteix pel desenvolupament dels projectes. Esdevenen contextos alfabetitzadors que serveixen per crear aprenentatge i per resoldre els conflictes que van emergint a l'aula.

Quan s'uneix l'art i l'educació neixen iniciatives tan interessants com el programa "Aprendiendo a través del arte" fundat l'any 1970 per Natalie Lieberman al Solomon R. Guggenheim Museum de Nova York com a resposta a l'eliminació de les arts en les escoles públiques de la ciutat. Aquest programa educatiu s'ha adaptat al sistema educatiu de la Comunitat Autònoma Basca des de 1998. L'objectiu és reforçar les matèries del currículum escolar d'Educació Primària a través d'activitats artístiques, contribuint a la vegada a que els nens/es sentin un major respecte per la seva pròpia obra i l'obra d'altres. Cada curs escolar culmina amb l'exposició d'una selecció dels treballs artístics dels alumnes participants a les sales del Museu Guggenheim Bilbao. Aquí hi trobem força coincidències amb el Projecte Àlber aplicat en l'escola Príncep de Viana, com és el fet que es parteix del context alfabetitzador de l'art i es retorna a ell amb la realització d'unes activitats de producció i retorn a la comunitat (l'exposició dels seus treballs a "Portes Obertes" de la Panera). Tot i aquestes iniciatives puntuals, el sistema escolar actual encara està lluny d'adoptar aquesta visió i posa en un primer pla la intel·ligència lògico-matemàtica i la lingüística-verbal situant les altres intel·ligències en un segon, tercer, quart...pla. L'Educació Artística és un àrea del coneixement vinculada a múltiples aprenentatges, no solament estètics. Aquesta àrea està constituïda per un conjunt de coneixements que passen per la vessant intel·lectual, la sensorial, l'emocional, l'afectiva, la social, etc. El treball amb les arts no és només una manera de crear actuacions i productes, és una manera de crear les nostres vides ampliant les nostres consciències, conformant les nostres actituds, establint contacte amb els altres, compartint cultura. Ens apropem a les arts per assegurar també certa qualitat de vida (Eisner, 2004, 2008). Una de les funcions cognitives de l'art és aprendre a observar el món. Les obres d'art són mirades del món i, per tant, són portes obertes a tot allò que ens envolta i posa les

condicions perquè puguem conèixer diferents maneres de veure el món a l'hora que utilitza la imaginació i la creativitat com un mitjà per explorar noves possibilitats, sensacions i emocions. Ens mostra mirades d'altres persones, per tant, és una porta oberta a l'alteritat, aspecte primordial per a la cohesió social (Jové et al., 2006). En definitiva, l'art és un mitjà per comprendre i millorar la cultura (Chalmers, 2003). Precisament, perquè creiem en el potencial de l'art, des de l'escola Príncep de Viana de Lleida, juntament amb el Centre d'Art La Panera de Lleida, s'ha establert una estreta col·laboració que permet que els i les alumnes gaudeixin i aprenguin a través de l'art. Basant-se amb Huerta (2010) es parteix de que els museus i les escoles es necessiten; i l'art necessita de tots dos. Les escoles i els museus s'activen mútuament i adquireixen major entitat en combinar les seves forces i en fer propicis marcs de mediació. Aquestes noves vies de contacte renoven l'escola com a organisme viu i canviant.

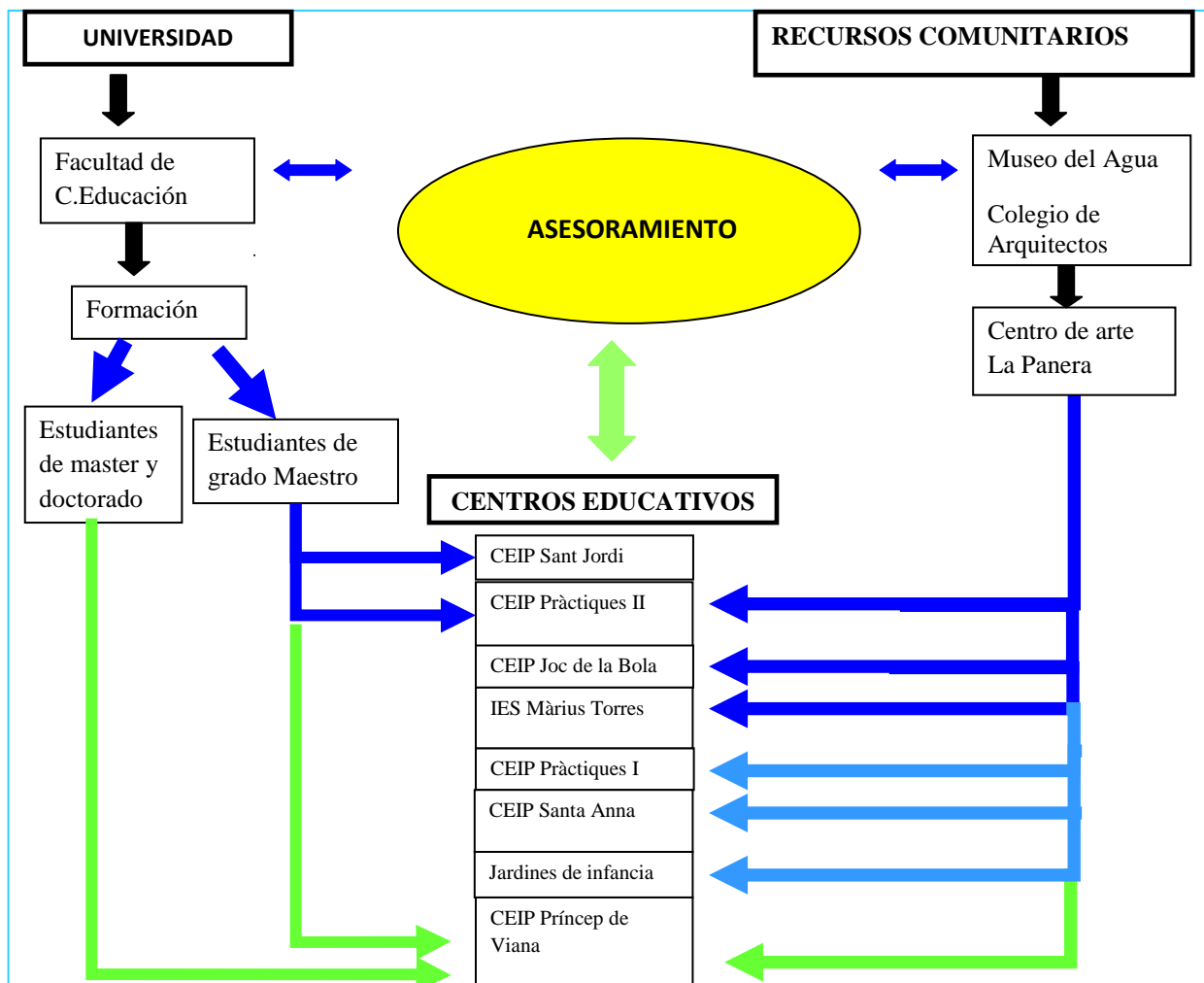
A finals de 2003 el Centre d'Art la Panera de Lleida neix com a plataforma de producció, difusió, formació i exhibició de les arts visuals del nostre país. Pretén ser un instrument que estableixi ponts entre la creació visual i la creació produïda a altres àmbits culturals. Així mateix, amb les exposicions i les activitats que genera, tracta de ser un centre de reflexió i adopta un compromís amb la societat que vincula les arts visuals amb les diferents problemàtiques i successos de la societat nostra. El seu programa d'exposicions va des de projectes individuals de gran envergadura, com els que van presentar Alicia Franis, Cabello/Carceller i Antoni Abad, i exposicions temàtiques com *"Paisajes después de la batalla"* (2004), *"Sueño erótico"* (2005), *"Mediterráneo(s)"* (2007-8), *"Voz entre líneas"* de Javier Peñafiel (2010) i *"Ejercicios de memoria"* comisariada por Juan Vicente Aliaga (2011), entre altres. Tal com s'exposa en Jové et al. (2012), totes elles han tractat importants qüestions del moment i suposen un posicionament per part del Centre d'Art la Panera de Lleida davant els debats actuals. L'objectiu d'aquest Centre d'Art és que aquest sigui considerat com a un espai comunitari del que se'n puguin beneficiar tots els col·lectius que integren la nostra societat, mitjançant uns objectius que es subordinen a unes estratègies de coneixement, conscienciació i acció adequades a cada grup i als canvis buscats. Es pot dir que aquests plantejaments es poden contextualitzar allò que s'ha anomenat com a "Ciutats Educadores", on es tracta de respondre a les demandes socials relacionades amb l'equitat i equiparació d'oportunitats. Des del Servei Educatiu del Centre d'Art la Panera, es treballa a partir de la premissa de que l'art contemporani ens ajuda a tenir una visió crítica del present, i que aquest el podem convertir en una eina educativa especialment vàlida per a reforçar els diferents programes escolar. L'art contemporani, per la seva riquesa expressiva, pels múltiples interrogants que planteja i pels diversos horitzons que ens proposa, contribueix a la formació d'individus receptius, crítics, dialogants,

imaginatius i reflexius. Sota aquest objectiu és indispensable una coordinació entre el Servei Educatiu i el centre educatiu, per tal de conèixer les característiques del seu alumnat i quines obres i estratègies són més adequades per treballar.

El Centre d'Art La Panera i l'Escola Príncep de Viana van iniciar activitats conjuntes, gràcies a la comunicació contínua entre aquestes dues institucions. D'aquesta manera, s'han entrelaçat continguts derivats d'exposicions i activitats realitzades pel Centre d'Art La Panera, amb currículum treballat des de l'escola Príncep de Viana, des d'uns recursos aliens a l'escola, i afavorint la transversalitat pròpies de les anomenades "Ciutats Educadores". Fou en el curs 2005-2006 que es comença a gestionar el projecte en col·laboració amb la Facultat de Ciències de l'Educació de Lleida, i concretament en el marc de les pràctiques dels estudiants de Psicopedagogia en el Centre d'Art la Panera, amb l'objectiu de definir el paper del psicopedagog en un servei educatiu d'un Centre d'Art Contemporani. La professora de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida Glòria Jové, era tutora de les pràctiques dels estudiants de Psicopedagogia que estaven en el servei educatiu de la Panera i dels estudiants de mestres que un cop a la setmana realitzaven pràctiques a l'escola Príncep de Viana. Llavors les relacions van ser Art – Universitat; Centre d'Art – Escola; Escola – Universitat, totes aquestes relacions bidireccionals. En el marc d'aquesta col·laboració, es va constatar que el projecte que tenia l'escola Príncep de Viana pel curs 2005-2006 estava molt relacionat amb el taller de robòtica que havia programat el Centre d'Art Panera pel mateix curs. Aquesta coincidència va fer que es dissenyessin unes accions conjuntes. Aquesta col·laboració es va fer al voltant del taller de Daniel Canogar i la pel·lícula "*Robots*". Fou en aquet moment on va emergir el treball en xarxa com l'acció desenvolupada al llarg del procés (construcció de coneixement, organització i avaluació) que va treballant conjuntament per aconseguir un objectiu comú que respongui a les necessitats i projectes integrals del context.

El treball en xarxa que es mostra té un objectiu comú: millorar la qualitat de l'educació per contribuir al procés humanitzador i la qualitat de vida de les persones mitjançant la cultura i especialment mitjançant l'art, adquirint un paper protagonista l'art contemporani (ja anomenat anteriorment). S'educa per entendre qui som, com és el nostre món i com som capaços de comunicar-nos-hi amb qualsevol tipus de llenguatge, desenvolupant el sentiment de pertinença i la cohesió social. Des d'aquesta perspectiva el Projecte Àlber està en relació amb el projecte "Educar-te - Educa(r)t: espai híbrid" (Jové et al., 2009, 2012). Es facilita un intercanvi entre diversos contextos, com la Facultat de Ciències de l'Educació, els centres d'art i les escoles d'educació infantil i primària.

Figura 3: Esquema del projecte “Educar-arte – Educa(r)t: espai híbrid” concretat l’any 2007.



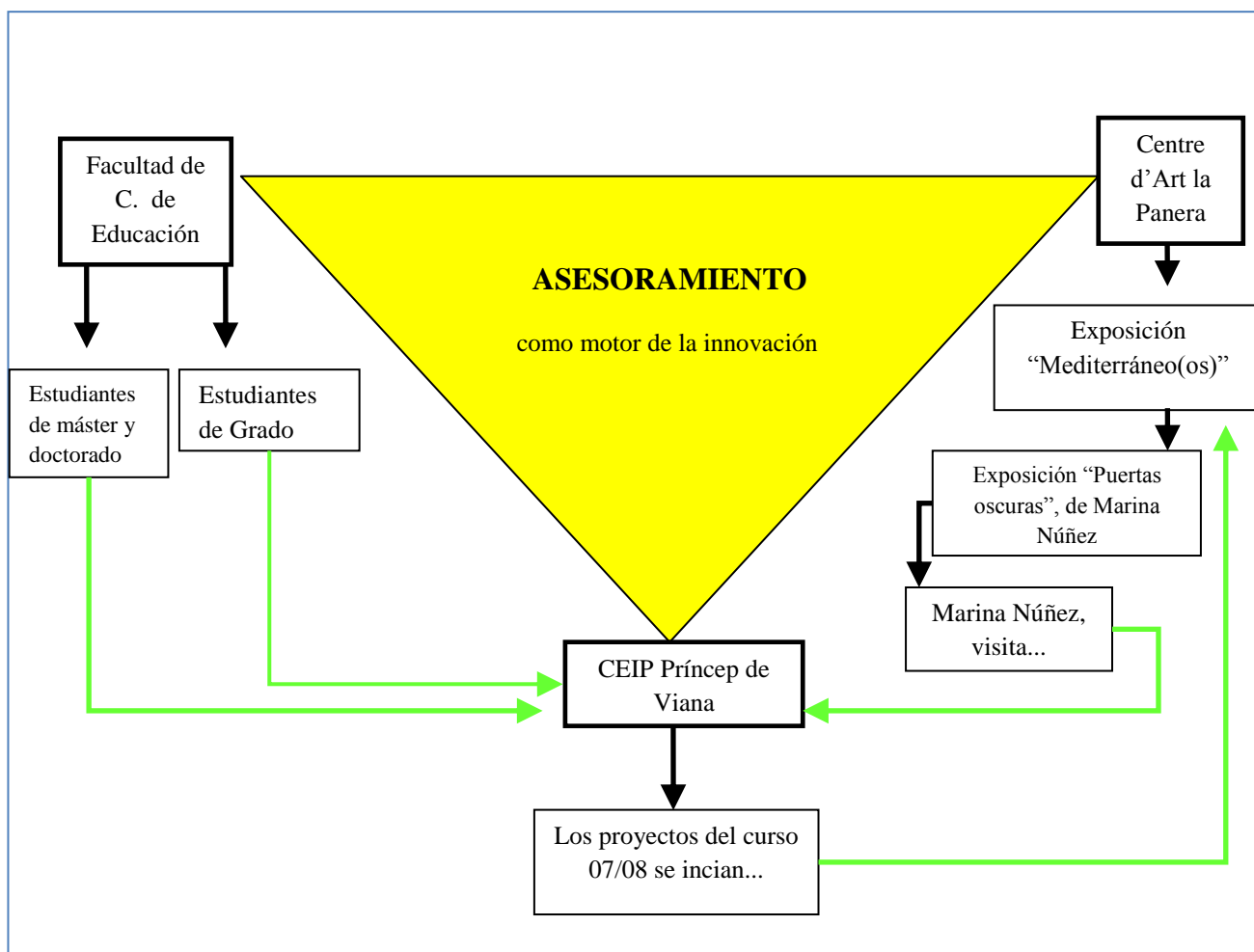
Font: Jové et al. (2009:7).

En la imatge anterior reflexa la multiplicitat de relacions que s’estableixen entre la Universitat de Lleida, els recursos comunitaris i els centres educatius. L’eix vertebrador d’aquest treball en xarxa és l’assessorament que realitza la professora de la Facultat de Ciències de l’Educació de Lleida a l’escola Príncep de Viana. Des del Centre d’Art la Panera de Lleida s’ofereixen activitats als Centres Educatius. El grau d’interacció i de feedback entre els Centres Educatius i el Centre d’Art és divers, com es pot apreciar amb els colors de les fletxes de l’esquema de la imatge. Els Centres Educatius amb la fletxa blau intens ens indica una relació puntual i més concreta; els Centres Educatius amb una fletxa blau clar, indiquen una relació més interactiva. I els Centres Educatius amb una fletxa verda indica que la relació és contínua, interactiva i de treball en xarxa. De la mateixa manera passa amb les relacions que s’estableixen entre la Facultat de Ciències de l’Educació amb els tres Centres Educatius on els estudiants realitzen les pràctiques. Les fletxes

verdes indiquen les relacions que s'estableixen entre aquestes dues institucions (Facultat i Centre d'Art) i els centres educatius, relacions que s'enriqueixen amb l'assessorament.

A partir del curs 2006-2007 es teixeix la xarxa en el marc del Projecte “Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid” i a partir de l'exposició *Glaskultur ¿Qué pasó con la transparencia?*, comissariada per Martí Peran. Aquell curs 2006-2007 el govern de Catalunya va incorporar una hora més a la jornada educativa de primària, la sisena hora i des de les àrees de sensibilitat artística s'acordà contextualitzar el currículum amb l'exposició *C3, Col·lecció d'art contemporani de l'Ajuntament de Lleida* on figuraven artistes com Daniel Canogar, Alberto Peral, Marina Núñez, MP&MP Rosado... entre altres. L'última exposició que l'escola va visitar durant aquell curs acadèmic va ser “+*Insectos*” de l'artista Francisco Ruiz de Infante. El contingut es va vincular a les àrees de coneixement del medi i de llengua. Tercer i quart de primària s'hi van aproximar des de l'àrea de llengua estrangera, l'anglès. Poc a poc l'entusiasme pel projecte va portar a que vincularem les tres exposicions que al llarg del curs 2006-2007 es desenvoluparen al centre d'Art La Panera amb el currículum de l'escola. Fou llavors quan els professionals del centre d'art van començar a assistir a alguna de les sessions dels assessorament, i així va començar a gestar-se el rol dels educadors del Centre d'Art La Panera en l'assessorament de l'escola. S'anava teixint la xarxa des del context escolar. Tal com ens exposen Jové et al. (2012), fruit de tot això sorgeix el projecte “Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid” que té com objectiu la col·laboració i el treball en xarxa entre el Centre d'Art, la Universitat i els centres educatius i escoles del territori. El projecte ha anat evolucionant de manera diversa i les col·laboracions que s'hi realitzen també són diverses. De totes elles, el 15% dels casos analitzats al 2009, la que ha evolucionat cap a l'espai híbrid ha estat la col·laboració entre l'escola Príncep de Viana, el Centre d'Art la Panera i la Facultat de Ciències de l'Educació de Lleida com a eix vertebrador de possibles col·laboracions i relacions amb altres recursos comunitaris i museus. Així doncs, tal i com afirmen Jové et al. (2012:181) el projecte “Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid” es posa en marxa quan la xarxa de treball s'integra en el projecte de l'escola. És a dir, quan conjuntament Centre d'Art, escola i un tercer agent, en aquest cas la Facultat de Ciències de l'Educació de Lleida, van crear i concretant el projecte que es desenvolupa en el marc de l'escola però que cada agent complementa i desenvolupa també en el seu context físic. En l'espai híbrid que setmanalment teixeixen a l'escola hi estan els mestres de l'escola Príncep de Viana de Lleida, la professora formadora de mestres de la Universitat de Lleida, els estudiants de mestres i la professional del Centre d'Art. En aquest espai i en base als plantejament de la investigació-acció desenvolupen i avaluen el projecte i reconstrueixen noves estratègies d'innovació educativa en els diferents contextos.

Figura 4: Interrelacions entre la Facultat de Ciències de l'Educació, l'escola Príncep de Viana i el Centre d'Art la Panera.



Font: Jové et al. (2009:8).

A la imatge anterior es presenta un esquema on es plasma les interrelacions entre la Facultat de Ciències de l'Educació, l'escola Príncep de Viana i el Centre d'Art la Panera, on l'eix vertebrador és l'assessorament que es realitza a l'escola anomenada. En aquest esquema es mostra un triangle on l'enriquitment es recíproc, on tot és molt més que la suma de les parts.

Potser sigui aquesta una metodologia de treball per millorar la docència: "Crear les condicions d'aprenentatge per viure-les, per experimentar-les, escriure sobre elles i afavorir amb el text trobades polifòniques. Segons Deleuze i Guattari (1988) la consistència porta al rizoma, això ens possibilita teixir la xarxa des de plantejament rizomàtics. El projecte presentat està estructurat en base a algunes aportacions (Civis et al., 2007) des de la corresponsabilitat real de tots els agent implicat. L'objectiu és teixir rizomàticament les relacions entre la Universitat, l'escola i els recursos

comunitaris, especialment culturals. En tot moment s'ha anat desenvolupant des del lideratge compartit entre els participant, de manera que en un moment determinat pot adquirir un major protagonisme un/a professional del centre d'art, o un/a mestre del centre, o un/ estudiant/a,... depenen en part del que s'ha anat concretant en el procés. Els dissenys arriben a obtenir una gran plasticitat, arribant a la tridimensionalitat en diverses ocasions. Treballar l'encaix contemporani és pintar, esculpir amb fils, verdaderes obres d'art. Es teixeix la xarxa amb la comunitat des del principi dialògic de la complexitat i des de l'heterogeneïtat. Tot forma part del tot, com un holograma. La comunicació en el projecte és oberta i fluida. A més a més, aquesta millora ha estat sostenible, perdura en el temps i durant aquesta dècada els processos d'innovació i el canvi qualitatiu ha esdevingut des de la investigació-acció. El projecte "Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid" s'estructura amb la passió, el propòsit i la política de canvi (Hargreaves, 2003b).

Un cop hem vist com s'ha gestat la relació amb l'art i el treball en xarxa, en l'apartat següent veurem com han evolucionat els Projectes de l'escola des del curs 2001-2001 fins al curs 2012-2013.

5. MOMENTS DE CANVI: L'EVOLUCIÓ DELS PROJECTES DE L'ESCOLA.

Al llarg d'aquest apartat es parlarà de l'evolució dels Projectes de l'escola Príncep de Viana tenint en compte els mapes conceptuals realitzats en els diferents cursos escolars¹⁶. Cal tenir present que els mapes conceptuals són organitzacions del coneixement, però també ajuden a mostrar les relacions dels aprenentatges, com es va entreteixint de mica en mica aquests vincles a partir dels conflictes que van sorgint en el dia a dia a l'aula en relació a la temàtica que s'està treballant. Per tant, aquests mapes conceptuals mostren el camí de tot un procés d'aprenentatge.

Els inicis d'aquest viatge en el temps s'originen en els curs 2001-2002, com ja s'ha dit anteriorment. A l'etapa educativa d' Educació Infantil van realitzar-se els projectes "Els Pollets", "Els Galls" i "Els Esquirols". En aquests inicis dels Projectes de l'escola Príncep de Viana, són uns inicis que costen. En aquests es percep la intencionalitat en l'aprenentatge a partir de l'entorn, no obstant això s'observa com aquests Projectes es troben aïllats del que la realitat presenta, és a dir, la seva complexitat, i d'altra banda el sentiment de pertinença de l'entorn més proper. Això es pot observar en els seus mapes conceptuals. L'estatisme que presenten porta a afirmar que no són mapes vius, mapes amb moviment.

¹⁶ Aquest apartat es desenvolupa a partir del treball de Lleixa, O., Cruz, A. (2013).

Imatge 5: Mapes conceptuals dels Projectes d'Educació Infantil (2001/2002).

partir dels conflictes que van sorgint en el dia a dia a l'aula en relació a la temàtica que s'està treballant. Per tant, no podem dir que el mapa conceptual sigui un producte final, sinó més bé la conseqüència de tot un procés aprenentístic.



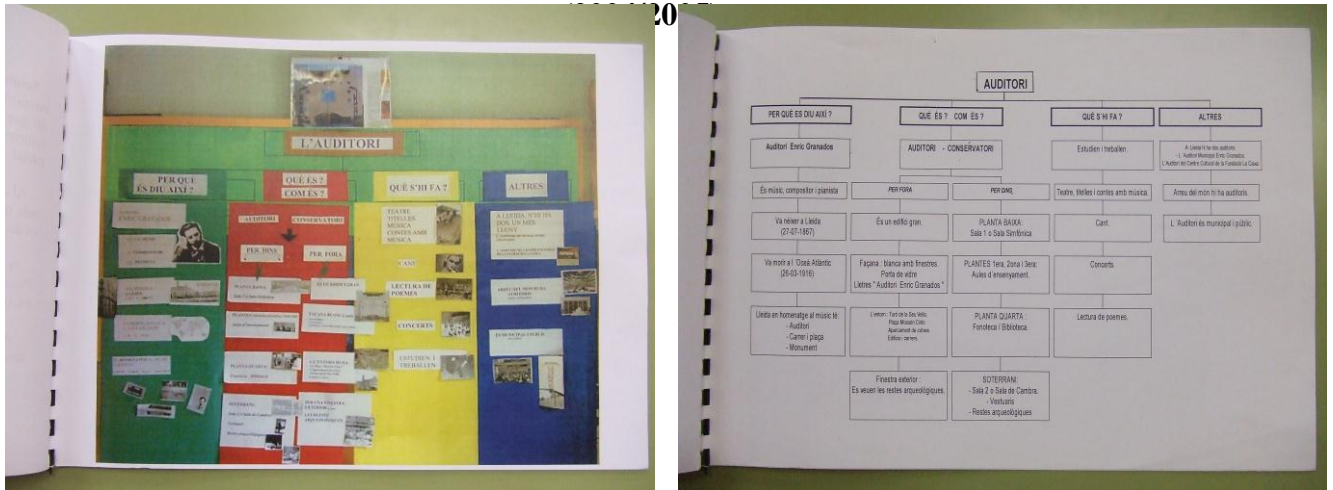
Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

En observar aquests mapes conceptuals es pot veure com s'ha construït aprenentatge tot encaixant-ho en categories. En aquests Projectes, tot i que van sortir fora de l'entorn a partir d'una sortida a una granja, el tractament curricular no va abastar el context proper i familiar. El Projecte va romandre només a les aules. Com ens diu Morin (2001), cal desenvolupar la pertinença en el coneixement i per a què un coneixement sigui pertinent l'educació cal que evidenciï, per una banda, el context. Per tal de desenvolupar la pertinença del coneixement, cal que els aprenentatges que es duguin a terme estiguin relacionats entre el tot i les parts. Així doncs, la pertinença del coneixement està en constant relació amb la multidimensionalitat. Aquest coneixement pertinent provoca un lligam amb les idees de Deleuze i Guattari (1988) amb la metàfora del rizoma.

Entre el 2002 fins al 2005, l'escola esdevé un canvi de mirada, una mirada que s'enfoca cap a l'entorn proper dels/de les alumnes, l'entorn de Lleida. L'escola inicia un canvi metodològic, el treball per Projectes. Aquest esdevé un canvi organitzatiu per facilitar la seva pràctica. Perquè de fet, a nivell organitzatiu tant en l'any anterior com la resta, fins arribar al 2006, l'estratègia organitzativa s'enfocava cap al treball en comú i el respecte mutu, afavorint així la relació i la inclusió del alumnes. És feia ús d'agrupaments flexibles, grups flexibles a cicle inicial, els grups partits, el suport a l'aula d'educació especial (llenguatge escrit a cicle inicial i suport a altres matèries). És en aquells anys a partir dels Projectes relacionats amb "Els trens", "Príncep de Viana" i "L'auditori Enric Granados" on el Projecte Àlber comença donar el seu fruit. Els canvis que s'havien realitzat tant a nivell curricular, com a nivell de professorat (els rols dels/de les professionals els quals els/les especialistes treballarien en col·laboració), com els canvis en els tipus

d'agrupaments, estaven permetent que els/les alumnes realitzessin aprenentatges significatius i no superficial.

Imatge 6: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Auditori Enric Granados"



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

Són aquestes experiències les quals ens apropen a la idea que Collet (2009) ens transmet quan ens esmenta com és d'important la relació entre l'escola i la comunitat. Com ens diu l'autor, cal partir sempre de les realitats territorials, educatives i comunitàries que es tenen a cada lloc. És a dir, com fa referència l'autor, és imprescindible partir "dels conflictes i dels somnis" de cada context. Qualsevol intent de desenvolupar elements de treball en xarxa que evitin els conflictes presents en el territori o que no es recullin les aspiracions, somnis i esperances de la comunitat, estan condemnats a la superficialitat i a tenir enormes dificultats per a la sostenibilitat, així com per assolir impactes significatius.

Seguint aquest viatge a través del temps és a partir del curs 2005/2006 quan l'escola esdevé la primera incursió en el món de l'art com a context d'aprenentatge. L'equip docent de l'escola va aprofitar la proximitat de l'Espai Funàtic (sales de cinema), i que molts dels alumnes del centre no tenien la possibilitats d'anar-hi per iniciar una intervenció socio-cultural. Es va animar a la majoria dels alumnes a fer-se socis i fer-se el carnet del Club Super 3. Això va permetre anar tota l'escola al cinema amb un descompte, i a més a més va ser una incitació a les famílies a aprofitar les diferents ofertes socioculturals que ofereix la ciutat. A partir d'aquí, tots els grups de l'escola van visionar la pel·lícula "Robots", però, en la realització del projecte, tots els grups creen diferents línies de fuga. Des d'Educació Infantil fins al Cicle Superior d'Educació Primària van elaborar uns Projectes diferents tot i partir del mateix estímul: la pel·lícula "Robots". A més a més, arrel de la visita de

supervisió de pràctiques per part de la professora de la Universitat de Lleida, va néixer la voluntat d'iniciar un projecte conjunt entre l'escola i el Centre d'Art la Panera. En aquell curs 2005/2006, la Panera tenia programat un taller de robòtica dirigit per l'artista Daniel Canogar, amb el que també estaven col·laborant el Grup de Robòtica de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Lleida. Però en observar les relacions generades als mapes conceptuals, aquests, en general segueixen amb l'estatisme presentat anys anteriors. En ells observem com en algunes produccions esmenen categories i subcategories. Les relacions que es van generar es van quedar centrades en l'estímul inicial, és a dir, entorn a la trama de la pel·lícula, perdent l'oportunitat de generar aprenentatges amb l'entorn de la vida dels alumnes.

Imatge 7: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte “On són els robots” (2005/2006).

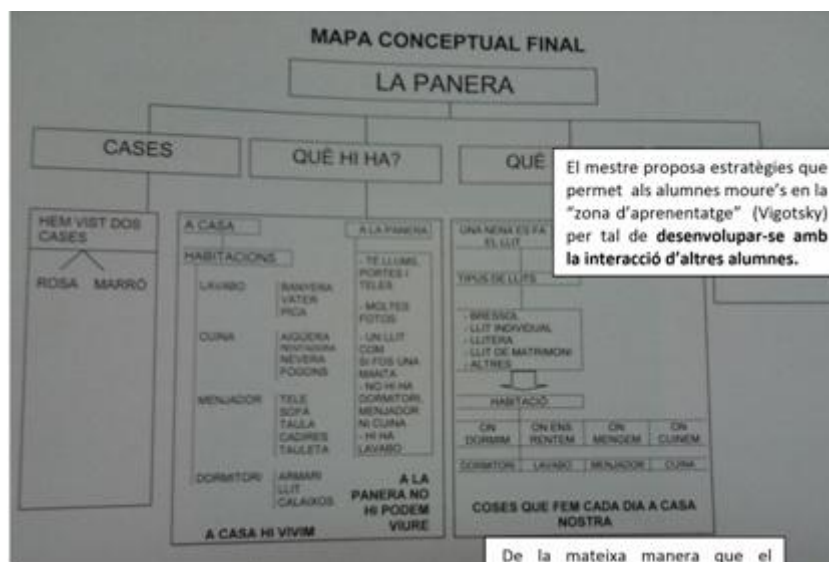


Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

En el curs 2006/2007 s'esdevé un canvi en l'estratègia organitzativa a Cicle Inicial. Aquests cursos s'encaminaven cap a les agrupacions d'internivell, on alumnes de primer i segon de Primària cooperaven conjuntament en els mateixos grups, per tal d'aconseguir una heterogeneïtat més potent. Mentrestant, la resta de cursos continuaven fent els Projectes des de les diferents organitzacions que estaven acostumats a fer. Per iniciar els diferents Projectes de cada curs es decideix partir del mateix estímul, és a dir, visitar el Centre d'Art la Panera, trobant-se així amb l'exposició

“Glaskultur”. Aquesta nova aventura els hi va crear conflictes tant als/a les discents com als/a les docents. La Panera exposava un recull d’obres de diferents artistes. Aquest fet va suposar pels/per les alumnes i pels/per les mestres un grapat d’estímuls inesperats. Davant de les nombroses relacions que els/les alumnes van recollir a la pluja d’idees, els/les mestres van tenir seriosos reptes en atendre les necessitats dels/de les alumnes. La manifestació de tants estímuls que florien no permetien una gestió còmoda per part dels docents. En cada projecte realitzat les temàtiques són diverses i riques en possibilitats, però es dirigeixen tots de continguts en contingut sense tenir present el camí. Calia recordar que els processos d’aprenentatge no recauen en el contingut en sí, sinó en el camí, en el procés. En aquest curs es va començar a possibilitar als alumnes a crear diàlegs entre els diferents continguts. Filippovich (2001) ens recorda a Tolstoi quan ens parla de que el/la mestre/a s’ha de limitar a actuar com un acompanyant i ha d’estimular la independència dels/de les alumnes, i així desenvoluparan la seva creativitat i aconseguiran que els nens i les nenes siguin conscients i actius en el coneixement. Tanmateix ens diu que la influència del/de la mestre/a ha de ser mínima, així d’aquesta manera permetrà als/a les alumnes el procés de desenvolupament espontani de les seves qualitats. Així doncs, els/les discents van començar a fer-se seus els continguts a través dels estímuls que proporcionava les obres d’art. Fou en aquest curs on aquest pas va agafar protagonisme i s’anirà mantenint en els Projectes futurs.

Imatge 8: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte “Glaskultur” (2006/2007).



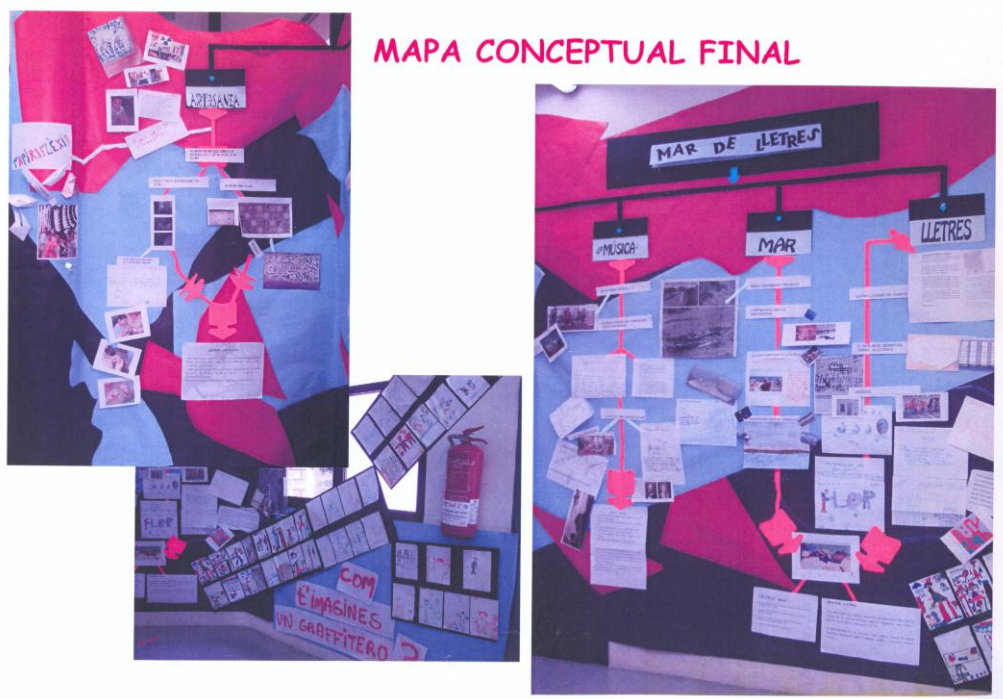
Font: Documentació de l’escola Príncep de Viana de Lleida.

En un principi tots els i les docents tenien una gran sensació de satisfacció, sentiments que al llarg del curs es va transformar en un excés de feina (pressió, tensió,...). Massa exposicions, massa programat. No s’havia respectat un dels principis bàsics de la metodologia del Projecte Àlber: estar

molt atents al devenir de la vida de l'escola i de la comunitat. S'havia programat des de principi de curs i això entrava en contradicció amb la manera de treballar, on el moment interactiu i postactiu, de revisió i anàlisi de la situació d'ensenyança - aprenentatge adquireix molt més importància que el moment preactiu. A partir de processos de reflexió acció es plantegen revisar la metodologia de treball.

Durant el curs 2007-2008 es plantegen un sistema de treball i organització més adequada a la pròpia metodologia. Es va partir d'una sola exposició (igual que en el curs anterior), "Mediterrània (as)", i a mesura que es van desenvolupant els Projectes s'incorporaven altres exposicions o obres concretes d'artistes. És en aquest curs on hi ha evidències que els i les alumnes es comencen a sentir còmodes treballant amb art. Hi ha un reforç en el sentiment de pertinença, és a dir, abans els i les alumnes relacionaven l'obra amb el seu entorn i a partir d'aquest moment ho relacionen amb ells/elles mateixos/es i les seves famílies fent protagonista la gran heterogeneïtat de grup-classe. Els infants relacionen els coneixements apresos amb aspectes propis de la seva vida i amb altres aprenentatges de la comunitat. Això va permetre consolidar el paper del Centre d'Art en les sessions d'assessorament. En el curs 2007-2008 es constata que en aquestes sessions no hi havia una demanda per part dels i de les docents als/a les professionals del centre d'art, sinó que es genera un treball transversal i en xarxa, que permet reconstruir el Projecte per part de tots/es els/les professionals que estan a l'assessorament, ja siguin mestres, professors/es de la Universitat de Lleida, professionals del centre d'art i/o estudiants/es.

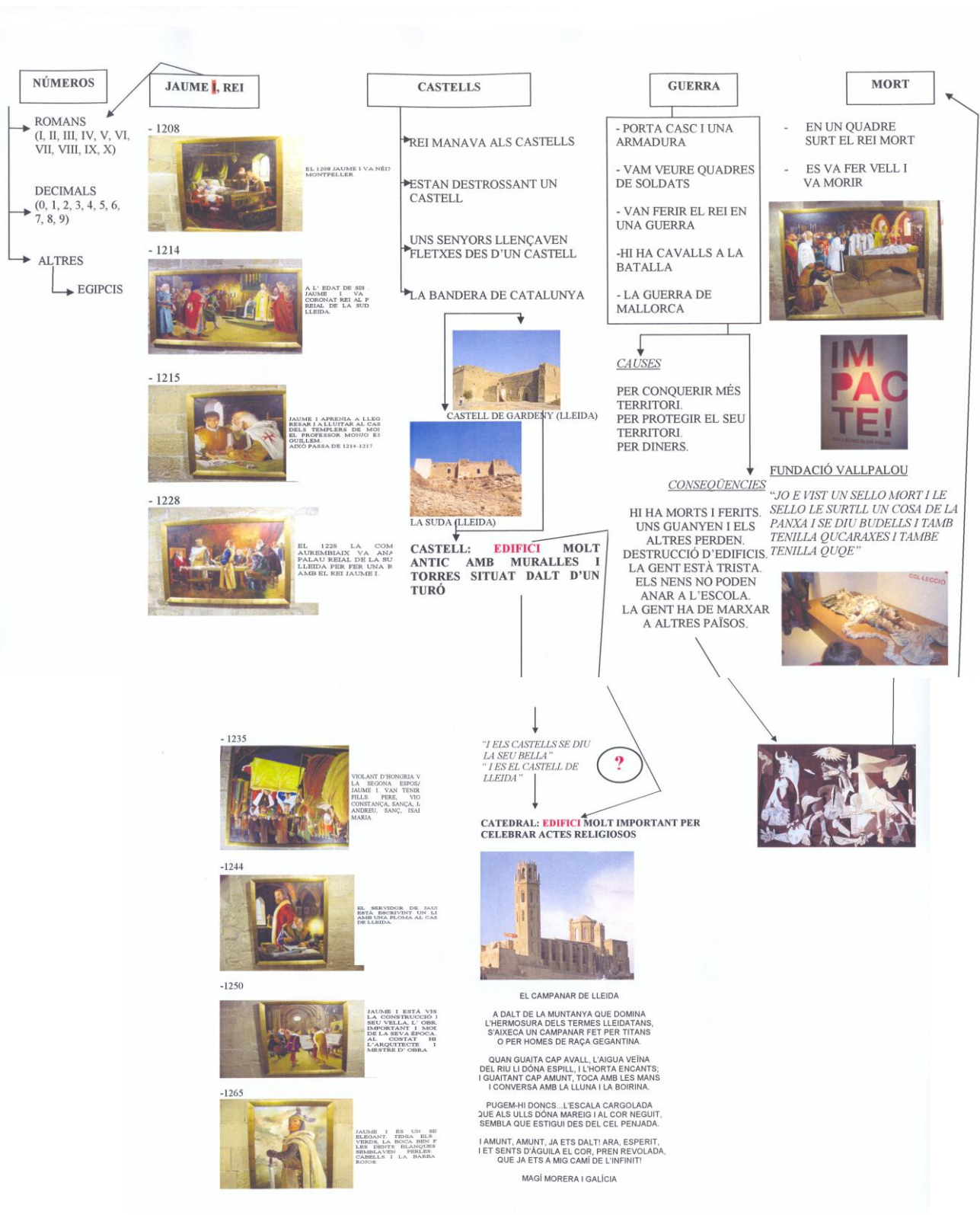
Imatge 9: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte “Mar de lletres” (2007/2008).



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

El curs 2008-2009, coincidint amb el 800 aniversari del naixement del Rei Jaume I, l'escola va decidir iniciar el Projecte amb la sortida a una exposició que es realitzà a l'Institut d'Estudis Ilerdenses “Escenes imaginaries de la vida de Jaume I” d' Antoni Borrell. Per tant, tot i que el context alfabetitzador inicial no era una exposició del Centre d'Art La Panera, els/les professionals del centre d'art realitzaren l'assessorament conjunt. Es va anar creant ponts entre aquesta exposició i altres obres del Centre d'Art La Panera i altres museus, fent ús de l'art com experiència sempre en funció del devenir del Projecte. En aquest curs on la línia de fuga fou Jaume I i el seu entorn, Lleida, tant el castell de Gardeny, la Seu Vella i la Suda van esdevenir els recursos patrimonials comunitaris on els/les alumnes van generar aprenentatge. A més a més, el grup social de geganters del barri de Pardinyes de Lleida es van oferir a participar en el Projecte (cal dir que un dels gegants de la ciutat de Lleida és el Jaume I). Tot hi haver un procés que comença amb l'exposició, deriva a la construcció d'un gegant. Les diferents propostes no només les duen a terme un grup d'alumnes en concret, sinó que darrere també hi trobem la participació de les famílies i de la resta dels/de les alumnes de tota l'escola els quals també participen en la construcció d'una geganta la “Mamagran”. Segons paraules de Mandelbrot (1984) l'entorn no està fragmentat, hem de veure aquest com un tot, llavors en aquest tot s'inclou l'escola, el context.

Imatge 10: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Jaume I" (2008/2009).

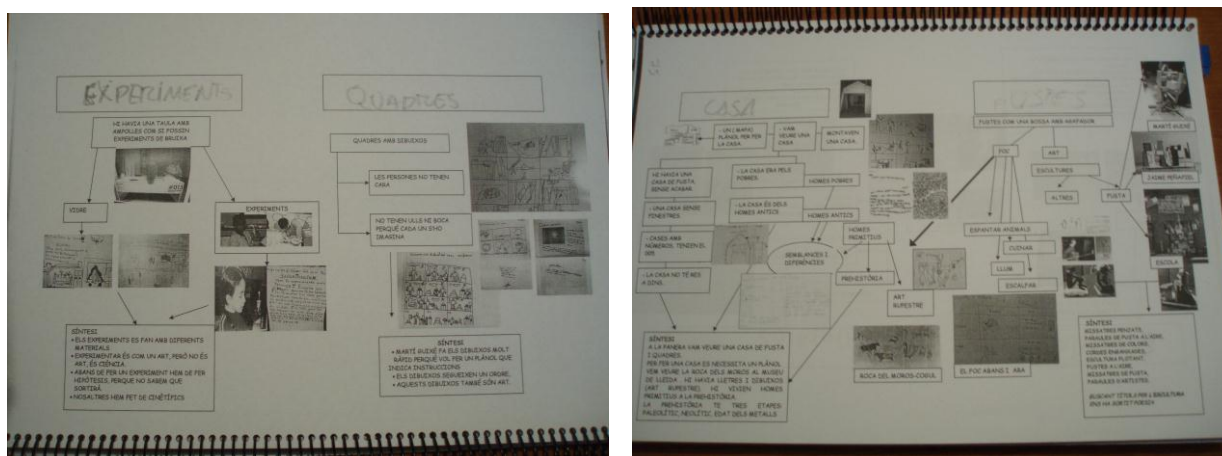


Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

Durant el curs 2009-2010 la primera sortida fou a l'exposició "Portes Obertes" en el centre d'art on s'exposen els treballs de les escoles i els centres socioeducatius del territori que realitzaren durant el curs anterior de les exposicions temporals del Centre d'Art La Panera. Allí hi havia obres del projecte de Jaume I, fent realitat el procés de retorn a la comunitat, passant així de consumidors a productors. Va ser una experiència que va permetre accedir a l'art mitjançant les produccions artístiques dels/de les alumnes d'algunes escoles on els/les estudiants/es realitzen el pràcticum de magisteri. L'escola va iniciar el Projecte a partir del context alfabetitzador que oferia l'exposició "Park Life" de l'artista Martí Guixé en el Centre d'Art la Panera. En l'exposició, l'artista convidava a l'observador a reconstruir la mirada cap a una perspectiva més lúdica o esportiva, en relació a les tasques més quotidianes, com per exemple cuinar, fer foc, recol·lectar fruita, o el treball industrial. Aquesta exposició va generar moltes línies de fuga en tots els cursos. Cada curs esdevenia diferents camins en relació a l'exposició, l'escola va començar a gestar una instal·lació la qual seria creada per tots/es els/les alumnes. En aquesta instal·lació també estarien implicades les persones que assistien a l'Espai Híbrid (estudiants de pràctiques, mestres, professionals de la universitat, professionals del Centre d'Art la Panera). Per tal d'estar assessorats, tant els/les mestres de l'escola com els/les participants/es de l'Espai Híbrid que participaven en el Projecte van rebre l'assessorament de l'artista Rosa Franco. És així com es va gestar el "Projecte fustetes". Primer de tot, els i les alumnes van partir del mateix context alfabetitzador, concretament a partir de l'obra "Burn-me" (2009) de Martí Guixé. La qual havia causat un gran impacte entre d'altres préstecs. Tots els/les alumnes van portar una fusteta, d'aquesta, cada alumne va escollir-ne una i la va personalitzar segons el seu propi disseny. Els/les mestres i practicants/es desenvolupaven les primeres idees sobre el projecte, fins que escoltant la veu dels/de les alumnes es van adonar que els/les principals actors/actrius del "Projecte fustetes" eren els nens i les nenes de l'escola. Per un altre costat, els/les practicants/es de l'escola Príncep de Viana recollien les experiències viscudes durant aquest Projecte escolar emfatitzant en el sentiment de pertinença a l'escola, la implicació de les famílies, i les relacions i ponts amb els recursos comunitaris per tal de traslladar-lo als companys i les companyes de la Facultat. En la realització d'aquestes tasques un dels grups de practicants va crear un vídeo per tal de presentar-ho a la Facultat, generant préstecs de consciència a tots els observadors que els mateixos poguessin establir connexions i comprendre diferents sabers i significats. A mesura que el "Projecte fustetes" va anar agafant forma, van plantejar crear una escultura col·lectiva, on tothom hi participés. Durant la realització es van buscar altres línies de fuga, altres contextos. Per exemple, un grup d'alumnes va anar al Centre d'Art la Panera per veure l'exposició "Veu entre línies" (2009). És a partir de l'obra "Nicknames" (2009) de l'artista Gustavo Marrone on els nens i les nenes estableixen connexions amb el Projecte que estaven portant a terme.

Altres grups van anar a altres contextos, com la Fundació Sorigué en el que es van trobar amb l'escultura "Calendar" (2009) de l'artista Tony Cragg i va ser en aquest espai on els i les alumnes van fer relacions. Fou així com les fustetes de cada un dels/de les alumnes van passar a formar part d'una instal·lació la qual es va anomenar "Art-Viana". Aquesta instal·lació es va fer pública a tota la comunitat educativa, fent participants a familiars entre d'altres persones (estudiants/es i professors/es de la Universitat) que la volien veure.

Imatge 11: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Parklife" (2009/2010).



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

El curs 2010-2011 el Centre d'Art La Panera mostrava els treballs que els i les escolars i altres públics havien realitzat durant el curs anterior a partir de les exposicions. Van tornar a tenir "Portes Obertes" altres propostes, altres obres però eren els treballs dels/de les alumnes com a retorn a la comunitat. Posteriorment es va canviar de context alfabetitzador i d'aprenentatge inicial, fou la Fundació Sorigué, que des de 1999 treballa en la creació d'una col·lecció d'art contemporani internacional format per obres que fan referència a les diferents disciplines. Aquesta Fundació està desenvolupant en projecte arquitectònic d'un nou espai per la col·lecció. Té obres d'artistes consagrades com Bill Viola, William Kendtridge, Tony Grag i Jaume Plensa, entre altres. A l'exposició de la Fundació Sorigué els i les alumnes es van centrar amb el vídeo-art "Tide-table" (2010) de l'artista William Kentrige. En el devenir d'aquest projecte els i les alumnes comencen a fer les tasques d'inici de projecte: pluja d'idees, la producció individual,... però arriben a un punt que han de retornar a l'obra per clarificar certes idees que els neguitegen. A partir del treball d'aquest vídeo-art esdevé diverses visites a recursos comunitaris com al museu Diocesà (on hi havia una exposició anomenada "L'alimentació dels homes primitius a la Balma de Cogul" (2010), amb la festa del corder que la majoria d'alumnes celebren, la carnisseria del barri (on acaben parlant

del menjar saludable i elaboren un menú), altres exposicions del Centre d'Art la Panera (sobretot de l'artista Txusto Poyo), els hospitals i els C.AP.s de Lleida, l'ús de la premsa (on relacionen el que coneixen amb el que està passant al món),... Aquest ritornelo que ens parla Deleuze (1988) és imprescindible per moure's entre aquest caos que s'estava gestant. Per poder dotar de sentit a aquest caos cal partir d'un punt de fuga inicial i a partir d'aquest trobar-ne d'altres, això sense mai oblidar d'on s'ha partit, ja que si s'oblida no es dota de sentit als diferents punts de fuga que es troben en el camí. Aquest punt de partida permet codificar i transcriure per poder dotar de sentit el procés d'aprenentatge. A l'escola, a nivell de producció col·lectiva, es va elaborar un vídeo on per parelles (un/a alumne/a petit/a i un/a alumne/a gran) van realitzar un mural amb la mateixa tècnica que William Kentridge va realitzar el vídeo-art "Tide-table" (que va ser estudiada i analitzada per diversos grups d'alumnes d'Educació Primària). Pel que fa en la gestió dels mapes conceptuals col·lectius fou en aquest projecte on es van arribar a fusionar creant així un espai total.

Imatge 12: Mapes conceptuals del Projecte "Tide-table" (2010/2011).





Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

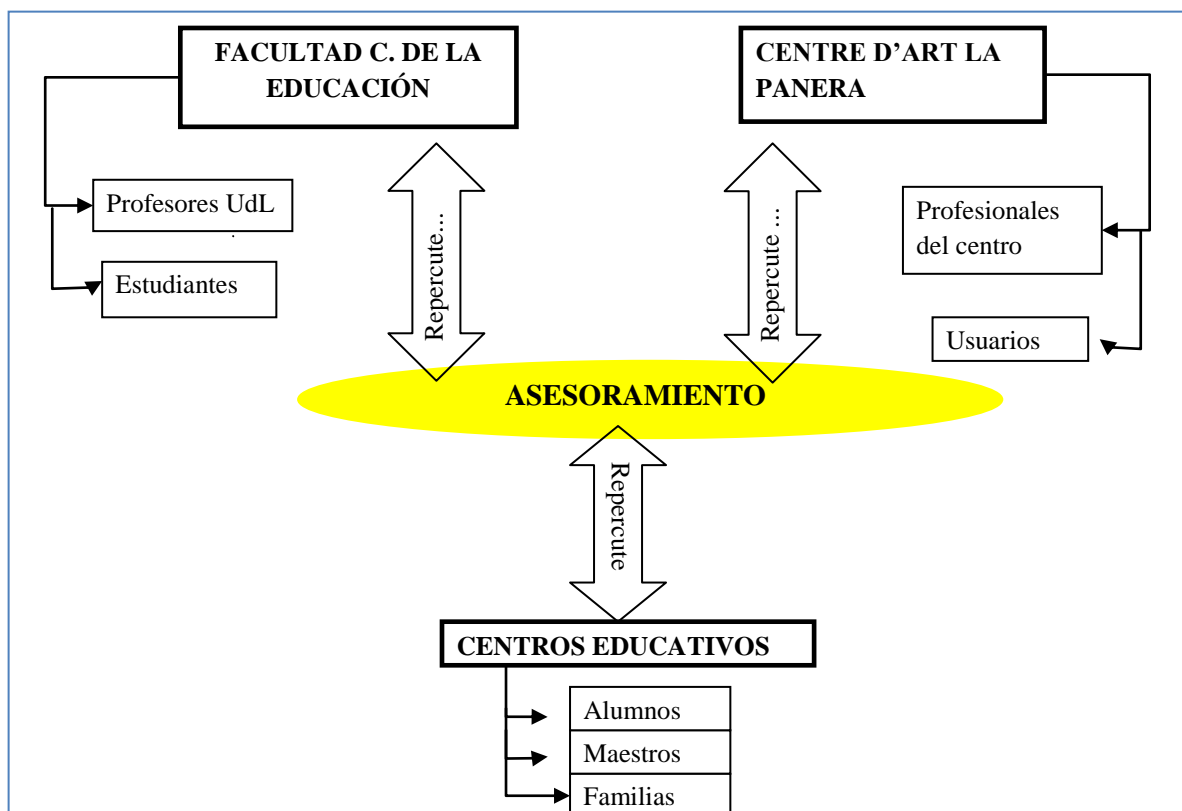
En aquest viatge a través del temps s'ha utilitzat com a fil conductor els mapes conceptuals finals que s'han anat esdevenint en els diferents Projectes escolars. Aquests han donat molta informació, com per exemple: l'ús dels diferents recursos socioculturals del context i com aquests han generat aprenentatge a les aules, com mitjançant diferents textos i contextos alfabetitzadors s'ha fet emergir diferents línies de fuga i com aquestes han ajudat a originar diferents continguts acadèmics els quals han esdevingut diferents estratègies i habilitats bàsiques. Però, el que més ha cridat l'atenció és com han anat evolucionant aquests mapes, com a partir del canvi educatiu aquests han passat del pensament disciplinari i dicotòmic al pensament complex.

Aquesta ha estat l'evolució del treball del Projecte Àlber dels i de les docent i discent que hi ha disfrutat. Com hem pogut veure el Projecte Àlber té vincles amb el Projecte "Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid" i un d'aquests vincles és la formació del professorat, que tot seguit s'exposa en l'apartat següent.

6. EL PROJECTE ÀLBER I EL PROJECTE “EDUC-ARTE – EDUCA(R)T: ESPAI HÍBRID” APOSTEN PER LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

Des de la Facultat d'Educació de Lleida i en el context de la formació de mestres i psicopedagogs es crea una xarxa entre la Facultat, els centre educatius i els recursos culturals comunitaris per millorar la formació de totes les persones. Són molt habituals les situacions on la formació inicial dels professionals de l'educació es basen majoritàriament en l'entorn universitari, el qual manté una hegemonia sobre la construcció i la difusió del coneixement. En aquestes ocasions, la universitat es redueix a aspectes considerats com més teòrics. Les escoles, per la seva part, són simplificades a un “lloc de pràctica” en moments puntuals (Barab i Duffy, 2000), òbviament que tant aquest entorn com altres entorns comunitaris poden oferir moltes més possibilitats.

El projecte “Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid” s'ha forjat des de la complexitat i dels plantejaments rizomàtics. El mètode que es concreta és l'estratègia que permet la formació per tots els implicats en el procés: des de la formació inicial dels estudiant de la Facultat a la formació continua dels/de les professors/es de la Facultat i de l'escola i els/les professionals del servei educatiu del centre d'art. En les darreres dècades i des de l'àmbit psicopedagògic es posa èmfasi a la necessitat d'articular la xarxa des de l'enfocament biopsicosocial i educatiu. Es promou la necessitat de treballar conjuntament els/les professionals dels àmbits socials, sanitaris, educatius que d'una manera o una altra tenen com objectiu millorar la qualitat de vida de les persones. L'aportació de l'escola està emmarcada en els plantejaments socioconstructivistes que situen la cultura com elements bàsics per la humanització i la qualitat de vida de les persones. Es per això que es situa els recursos comunitaris culturals en general i museus i centres d'art en particular com part essencial del treball en xarxa.

Figura 5: Beneficis del treball en xarxa.

Font: Jové et al. (2009:10).

En aquesta imatge es mostra un esquema on es reflexa el benefici d'aquest treball en xarxa ja que contribueix en la millora de la formació de mestres, psicopedagogs, estudiants de doctorat, professionals del centre d'art, mestres del centres educatius, i indirectament, optimitza l'atenció als alumnes, famílies i usuaris del centre d'art.

Es crea uns espais de formació on devenen moments formatius on són els/les estudiants/es futurs mestres que mostren allò que han viscut i ho fan públic per comprendre i reflexionar sobre el procés. En els treballs escrits els/les estudiants/es ho defineixen com un espai on es reflexiona sobre el que es fa en situacions d'ensenyança – aprenentatge per comprendre el que passa i com millorar-ho. Aquest aspecte és més ampli del que aquí es senyala perquè marca aquesta necessitat d'estar per part del professorat universitari en contacte amb contextos on els estudiant desenvoluparan la tasca professional (Jové et al., 2009). L'estructura de les pràctiques de la universitat possibilita molt aquests processos i és un espai formatiu per a tots els agents implicat i on es pot aprendre i millorar el que s'està fent per a que s'actui en el pla de la consistència i la coherència entre el que es diu i el que es fa i es mostra.

S'està d'acord amb Zeichner (2010) en cercar noves epistemologies de la formació del professorat on el coneixement acadèmic no sigui vist com quelcom autoritari de coneixement sobre la formació. Es necessari que les habilitats i els coneixements que existeixen en les escoles i en les comunitats es traspassin a la formació del professorat i coexisteixin en un pla d'igualtat amb el coneixement acadèmic que tradicionalment es dona al campus. L'enfocament contemporani creixent de re-pensar i re-dissenyar la connexió entre el contingut de la universitat en la formació del professorat i les comunitats per les que el professorat està sent preparat per treballar, ajudarà a trencar la distància i la desconexió que tot sovint existeix en el model tradicional de formació del professorat. Per treballar en aquesta direcció l'autor proposa els espais híbrids. Passar a l'acció amb projectes concrets, amb experiències concretes és de vital importància, avaluar, investigar i crear coneixement en aquest àmbit és de vital rellevància. Hi ha associacions internacionals com la National Network for Educational Renewal (NNER) que pretenen generar exemples de pràctiques híbrides en una varietat de contextos. Des de la Universitat de Lleida i en el marc del projecte "Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid" (Jové et al., 2008, 2009, 2012) es concreta la formació de mestres i psicopedagogs potenciant espais i experiències híbrides que permeten teixir la xarxa entre la Facultat, els recursos comunitaris en especial els museus i els centre d'art (Jové, et al., 2010) i els centres educatius situant les formes de vida cultural com eix generador d'aprenentatges i del desenvolupament. Per formar professionals de la educació que puguin donar resposta a l'heterogeneïtat que hi ha en les aules, els centres i a la societat del segle XXI necessiten que la formació que es dona a les aules universitàries estigui interconnectada amb tot el que passa a la societat (Jové i Betrián, 2012).

7. SÍNTESI.

A mode de síntesis de tot el que s'ha exposat en aquest capítol, dir que l'estudi es concreta a l'escola pública d'educació infantil i primària Príncep de Viana de Lleida (barri Rambla Ferran – Estació). Aquesta ubicació fa que els i les discents de l'escola siguin força heterogenis pel que fa l'entorn cultural, ja que la majoria de les famílies tenen la llengua materna diferent al català. Com a línia d'escola tots els espais del centre, ja siguin aules o zones comunitàries, com passadissos, són contextos d'aprenentatge, creant així els espais totals (Ruiz de Velasco i Abad, 2011). L'escola Príncep de Viana de Lleida es defineix com catalana, pluralista i democràtica, coeducativa, activa, participativa i oberta. Però a més a més en el P.E.C. s'hi recull els trets d'identitat propis de centre. Aquests els trobem en forma de decàleg i tots/es els i les docents hi estan implicat.

El Projecte Àlber és un projecte preventiu dirigit a tota la població basada en la construcció de les habilitats bàsiques d'accés al currículum, totes elles incloses en les competències L.O.E.. Les bases psicopedagògiques del Projecte segueixen les idees de Vygotsky, Bruner i Piaget. Se'n destaquen 3 principis: la funció preventiva de l'escola; els aprenentatges funcionals i significatius per a l'alumne; i l'aprenentatge com a procés situat en un context. La finalitat del Projecte és que els i les alumnes tinguin èxit i que aprenguin a pensar i a conviure en la societat del segle XXI. És important el suport extern que rep el Projecte ja que ha esdevingut una xarxa que ha teixit, paral·lelament a partir del 2005, un nou projecte: "Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid". Aquesta xarxa està formada per els i les docents de l'escola Princep de Viana, la professora Glòria Jové de la Facultat de Ciències de l'Educació, altres docents de la facultat, l'experta amb art Helena Ayuso del Centre d'Art la Panera, alumnes en pràctiques de la Facultat de Ciències de l'Educació, estudiants de màsters i de doctorats, membres d'altres recursos comunitaris de la ciutat, i altres docents d'altres escoles. El treball que s'hi realitza optimitza l'atenció als i a les alumnes, famílies i usuaris del centre d'art i dels recursos comunitaris. Aquesta xarxa es va poder començar a teixir a partir de l'any 2005 que fou quan es va incorporar l'art com a base del context alfabetitzador al Projecte Àlber. A partir d'aquí cada cop va anar prenent més força els postulats de Dewey (2008) i Eisner (2008) ja que aprendre mitjançant l'art permet desenvolupar formes de vida cada cop més intel·ligents. Calia agafar l'art com a estratègia i com a experiència. El treball de l'art va fer obrir mirades i va establir relacions rizomàtiques on pren importància el devenir, el procés (Deleuze i Guattari, 1998). S'observa que l'ús d'aquestes pràctiques permet que la persona sigui receptiva, crítica, sensible, observadora, imaginativa i reflexiva. Tot això porta al Projecte Àlber a: aprendre "des de" i "amb" l'art; a partir de l'art i tornar a l'art; es té sempre present el contingut i les competències que s'han de desenvolupar i construir en els processos d'ensenyança – aprenentatge; tenen en compte qui són i en quin context estan (el sentiment de pertinença i la cohesió social).

En el devenir metodològic del Projecte Àlber es fa ús de les estratègies de treball per projectes, de treball amb grups internivell, de racons, de treball cooperatiu. En el devenir organitzatiu, l'alumne es concreta amb agrupacions multinivell en cada cicle educatiu. Cada curs escolar s'inicia el Projecte amb la visita a un context d'aprenentatge artística del territori, on hi van tots els cursos del centre. Després de cada visita cada alumne fa un dibuix i comentaris sobre allò que els hi ha cridat l'atenció (pluja d'idees). Les idees es categoritzen en un mapa conceptual que es va ampliant i modificant a mesura que es van reconstruint els aprenentatges. Al llarg del procés es realitzen síntesis. En el devenir organitzatiu del Projecte Àlber pren força la veu dels i de les alumnes per desenvolupar les situacions d'ensenyança – aprenentatge (tant en moments interactius com

postactius). Però també es té en compte altres veus que mostren l'heterogeneïtat del context (com són les veus de les persones que formen l'espai híbrid). Són importants els trenta minuts previs a cada sessió del Projecte, ja que és on els i les docents implicats es coordinen. Després de tot aquest entramat els i les alumnes exposen les seves produccions a l'entorn, fent així un retorn a la comunitat. Així finalment els i les alumnes passen de ser consumidors a productors. Amb tot aquest procés i amb la relació d'aprenentatge a partir de la comunitat s'enfoca la mirada cap a l'Aprenentatge Serveis. En aquest, el més important és una escola oberta a la comunitat, on l'acció és fonamental per a la formació, a més si l'acció és socialment útil, l'aprenentatge que es desprèn és significatiu (Trilla, 2005, 2009).

Aquesta combinació d'estratègies organitzatives i metodològiques permet baixar ràtios d'alumnes, treballar l'heterogeneïtat des del grup, desenvolupar les competències bàsiques i aprendre a concretar processos d'ensenyança – aprenentatge significatius, funcionals i que ajudin a comprendre el món del que es forma part.

L'evolució del Projecte Àlber des dels seus inicis (2001-2002) fins l'actualitat (2015-2016) no ha estat senzilla. Ha esdevingut un entramat complex que any rere any ha anat donant fruits de més qualitat educativa en els processos d'ensenyança – aprenentatge dins del marc socioconstructivista.

Per concloure puc afirmar que el contingut d'aquest capítol és important per poder entendre i comprendre en quin tipus de metodologia es situen les sessions del Projecte Àlber per tal de ser coherent amb el tractament de les dades i amb el resultat que s'esdevingui.

CAPÍTOL 4: EL DEVENIR METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ.

CAPÍTOL 4. EL DEVENIR METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ.

1. INTERROGANTS QUE SE'NS PLANTEGEN. LA FINALITAT I ELS OBJECTIUS.

2. EL MÈTODE.

3. ELS PARTICIPANTS.

4. ELS INSTRUMENTS.

5. EL TRACTAMENT DE LES DADES.

6. EL PLA DE TREBALL.

7. EL DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ EN EL PROCÉS DE RECERCA – ACCIÓ DE L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ.

7.1. Treballem amb els episodis i ... n'apareixen nous episodis.

7.2. Com gestionem les dades dels episodis?: La dimensió COM (I part)

7.3. Treballem amb els cicles i...

7.4. Com gestionem les dades dels cicles?: La dimensió COM (II part)

7.5. Quin tractament de les ajudes s'ha realitzat?: La dimensió Qui.

7.6. Diferents maneres d'expressar, diferents maneres de llegir, múltiples manifestacions artístiques,...Les diferents Activitats Típiques d'Aula (ATA).

Abans d'iniciar aquest apartat voldríem recordar la definició que dona Hernández (2005 citat per Ballester, 2004:59) d'Investigació Educativa. Aquesta s'entén com *“l'estudi dels mètodes, els procediments i les tècniques utilitzades per obtenir un coneixement, una explicació i una comprensió científica dels fenòmens educatius, així com també per solucionar els problemes educatius i socials”*. El punt que tot seguit exposem és el desenvolupament portat a la pràctica d'aquesta definició.

1. INTERROGANTS QUE SE'NS PLANTEGEN, LA FINALITAT I ELS OBJECTIUS.

Tal i com ja hem exposat en el capítol anterior, el Projecte Àlber fou dissenyat per tal de donar resposta a la diversitat que l'Escola Príncep de Viana, (igual que a la societat), estava i està vivint. Per respondre a aquesta situació caldria tenir una eina per saber què s'està fent, com s'està fent i qui ho està fent. A partir d'aquest fet ens formulem els següents interrogants:

És el Projecte Àlber un mètode que permet al docent, com a ens intel·ligent, posar en joc un conjunt d'estratègies que donen resposta a la incertesa de les situacions d'ensenyament-aprenentatge? Com els docents de l'escola Príncep de Viana concreten el Projecte Àlber? Com el Projecte Àlber ajuda en la construcció de la llengua vehicular en els discents? Analitzar el discurs docent-discent mestre es du a terme el Projecte Àlber ens pot portar a saber què està passant en la construcció de l'aprenentatge? El sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al. (2010) ens pot servir per analitzar els discursos que es generen durant la realització del Projecte Àlber?

Amb la finalitat de donar resposta als interrogants anteriors, ens plantegem la investigació següent.

Finalitat principal de la investigació.



❖ Implementar el sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al (2010).

Aquesta finalitat queda concretada amb els següents **objectius**:

- ❖ Analitzar les sessions de treball per projectes en agrupació internivell mentre es duu a terme el Projecte Àlber segons l' instrument dissenyat per Sánchez et al (2010).
- ❖ Aplicar i valorar l' instrument d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010) en el context de l'Escola Príncep de Viana.
- ❖ Establir criteris per l'aplicació d'aquest sistema d'anàlisi en altres contextos.

Però, quin ha estat el procés d'aquesta finalitat i dels objectius? Cal comentar que en el disseny projectat en el projecte de tesis dipositat a la UdL com a finalitat de la investigació hi consta:

- Conèixer i analitzar quines habilitats i competències els professors del CEIP Príncep de Viana concreten en els processos d'ensenyament- aprenentatge a l'hora de desenvolupar el programa Àlber mitjançant la metodologia del treball per projectes.

Aquesta es concretava en tres objectius:

- Detectar i analitzar quines capacitats i habilitats es treballen en el treball per projectes dels diversos cursos del CEIP Príncep de Viana.
- Analitzar les interaccions (per mitjà del contingut) entre docents-discents o discents-docents en els discursos que es concreten en el treball per projectes.
- Conèixer i analitzar el treball dels assessoraments i les històries formatives dels mestres (com a punt de referència).

Donat que en la investigació qualitativa els objectius es van concretant i enriquint durant i amb el procés de la investigació en el “becoming research”, al llarg d'aquesta i durant les sessions de treball vam prendre consciència:

- Del volum de dades enregistrades (26 enregistraments de sessions de treball per projectes en agrupació internivell mentre es du a terme el Projecte Àlber durant el curs 2009-2010).
- Del temps que requeria analitzar cada sessió segons el sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010).
- I dels estils docents que concretaven els mestres, de qui veiem el seguiment, en la realització del Projecte.

La triangulació d'aquests aspectes van fer reformular la finalitat i objectius de la investigació. Així doncs, es va deixar per futures investigacions tot el referent a les capacitats i habilitats, la temàtica de l'assessorament i les històries formatives dels mestres per posar èmfasi en l'anàlisi de les

interaccions. Aquesta nova decisió presa, fruit del devenir de la investigació fa reformular la finalitat i objectius de la investigació essent així els exposats al principi d'aquest apartat.

Llavors, per poder donar resposta a la finalitat i als objectius de la investigació amb quina metodologia o mètodes ens hi vam aproximar?

2. EL MÈTODE.

Tenint en compte que en la investigació en els camps social o educatiu tots els paradigmes fan la seva aportació, en la nostra investigació partim del **paradigma interpretatiu amb una clara intenció sociocrítica**, ja que pretenem conèixer i interpretar la realitat (paradigma interpretatiu) amb el fi de transformar-la (paradigma sociocrític). Per tant, investiguem intervenint en aquesta realitat per conèixer i comprendre la transformació que el mètode de projectes, com a estratègia, està produint en els diversos processos d'ensenyament aprenentatge. Nosaltres intervenim en la realitat però no en acció directa a l'aula (aquesta és la investigació – acció dels docents) sinó que hi intervenim com a procés d'investigació – acció de la recerca com a investigadors (**recerca – acció**). Tot i que els docents de l'escola realitzen un procés d'investigació – acció, nosaltres no controlem aquest procés, sinó que escollim sessions d'uns moments determinat on hi fem la nostra recerca – acció. I, evidentment, això produirà intervencions en la realitat però no serem nosaltres qui les dugui a terme. Aquesta idea està en la línia del **paradigma emergent** on l'interpretatiu i el sociocrític es complementen i s'integren. En aquest sentit Eisner (1998 citat en Ballester, 2004) parla d'un enfocament prefiguratiu i un enfocament emergent, el primer és el definit en el disseny del projecte, mentre el segon és més obert i té a veure amb el que va apareixent i es va integrant en l'estudi permeten així que la situació parli per sí mateixa. Aquest enfocament emergent està en sintonia amb el que Dewey (2008) ha anomenat propòsit flexible, enfrontant-ho a un conjunt predefinit d'objectius. Per aquest autor saber quan és idoni canviar de marxa i quan reconèixer les sorpreses de la informació, ens porta tant a una bona ciència com a un bon art.

- En el pla interpretatiu, seguint a Lincoln i Guba (1985) direm que la finalitat de la recerca científica serà comprendre els fenòmens educatius, a través de l'anàlisi de les percepcions i interpretacions dels subjectes que intervenen en l'acció educativa. En la comprensió es pretén arribar a la captació de les relacions internes i profundes, indagant en la intencionalitat de les accions i en les percepcions dels subjectes. El coneixement tàcit, que fa referència al coneixement d'intuïcions, aprehensions i sentiments que no es poden expressar de forma lingüística, constitueix

un dels principals objectius del paradigma interpretatiu. No es busca una generalització sinó el desenvolupament de coneixements concrets sobre comunitats també concretes. Com a màxim podran establir-se hipòtesis i generar patrons a través de l'estudi de contextos naturals. Tal com exposa Erickson (1989), la recerca qualitativa no pretén arribar a abstraccions universals sinó a concretes i específiques universalitats a través de l'estudi i comparació d'estudis de casos. És a dir, pretén esbrinar el què és generalitzable a altres situacions i el què és únic i específic en una situació donada. El debat metodològic dins del paradigma interpretatiu és profund. En aquesta investigació estem d'acord amb la idea de Guba (1990) quan diu que una de les característiques dels compromisos derivats de la naturalesa del propi paradigma és la renúncia a un disseny previ tancat. És en aquesta línia que Morín (2001) ens planteja el **mètode com a estratègia**. Ens diu que l'estratègia ha de prevaldre sobre del programa. El programa estableix una seqüència d'accions que han de ser executades sense variacions en un entorn estable; però quan hi hagi modificació de les condicions externes, el programa es bloqueja. L'estratègia, contràriament, elabora un guió d'acció examinant les certeses i les incerteses de la situació, les probabilitats i improbabilitats. A l'estratègia sempre es planteja el problema de la dialògica entre fites i mitjans. Aquí intervé la noció de **l'ecologia de l'acció**. L'ecologia de l'acció és tenir en compte la seva pròpia complexitat, això és risc, atzar, iniciativa, decisió, l'inesperat, l'imprevist, una consciència de desviacions i transformacions possibles. L'ecologia de l'acció ens invita a l'aposta que reconeix els seus riscos i a l'estratègia que permet modificar i inclús anular l'acció empresa. (Morín, 2001).

- En el pla sociocrític, Cortina (1992 citat per Ballester, 2004) planteja la teoria crítica amb la superació d'una concepció de la teoria com a contemplació desinteressada per elaborar una altra que es proposa construir un saber sobre la societat que tracti de treure a la llum la racionalitat dels processos socials. Per aquest autor, són els sabers hermenèutic i dialèctic que fan percebre el sentit dels esdeveniments. Per Carr i Kemmis (1988) la ciència social crítica sorgeix dels problemes de la vida quotidiana i es construeixen amb la mirada posada sempre en com solucionar-los. Des del punt de vista crític, la realitat és dinàmica i evolutiva. Els subjectes són agents actius en la configuració i construcció d'aquesta realitat que té un sentit històric i social. La finalitat de la ciència no ha de ser solament explicar i comprendre la realitat, encara que això sigui necessari, sinó contribuir a la millora de la mateixa. La **recerca** serà el mitjà que possibiliti als subjectes analitzar la realitat, conscienciar-se de la seva situació i incorporar dinamisme a l'evolució dels valors i la societat. La teoria no s'oblida de la realitat sinó que constitueix part de la mateixa acció, entesa com a praxi (acció conscient orientada a finalitats). Participa d'una epistemologia constructivista, en el sentit

que el coneixement es desenvolupa mitjançant un procés de construcció i reconstrucció de la teoria i la pràctica.

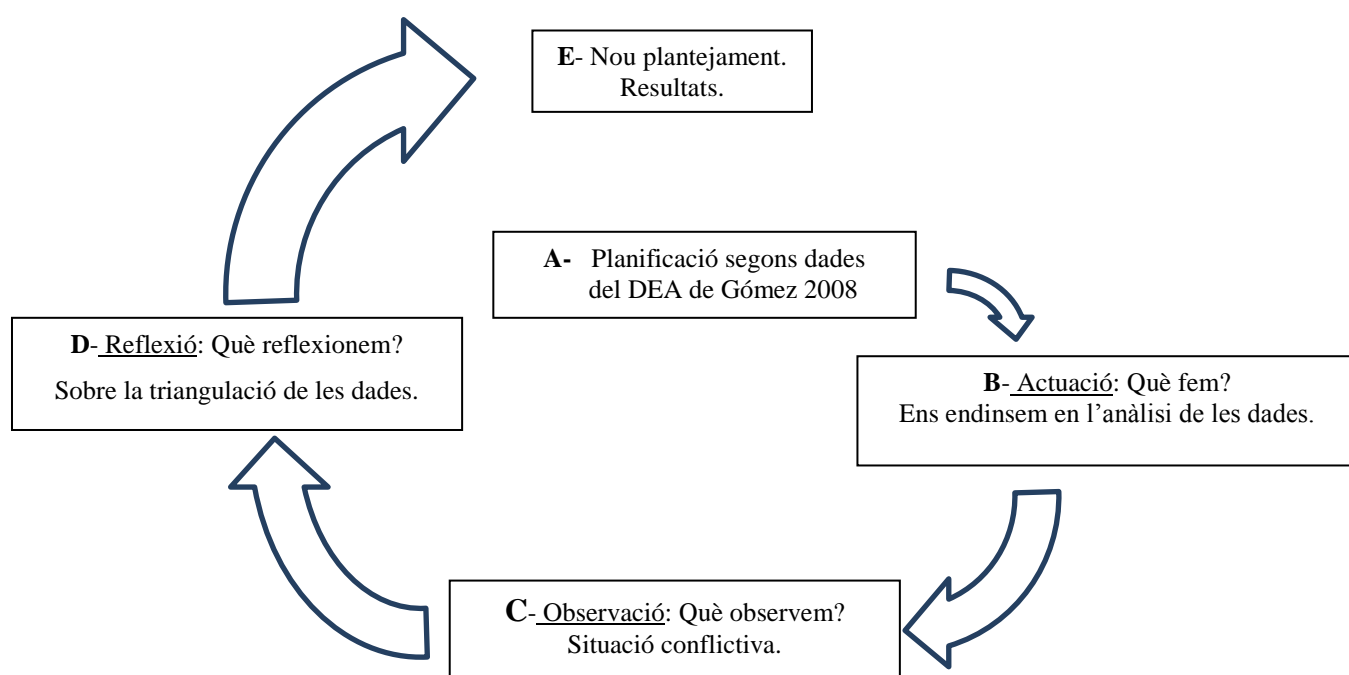
- Pel que fa a la nostra investigació, és en aquesta reconstrucció, en la dialèctica i en la millora de quelcom que el paradigma interpretatiu ens aporta que fem intervenir el paradigma sociocrític. Entenen, com Carr i Kemmis (1988), la ciència educativa crítica com una investigació en i per a l'educació. Per aquest motiu farem ús dels plantejaments de la metodologia d' **investigació- acció del propi procés de recerca, recerca - acció**. Aquesta es centra en l'anàlisi de sis sessions de treball del Projecte Àlber que es concreta a l'Escola Príncep de Viana de Lleida (tal com s'especifica, més endavant). La investigació – acció és el model preferent per la teoria crítica de l'educació. Es basa en la idea d'una comunitat autocrítica d'investigadors/es actius/ves i compromesos/es en la millora de l'educació (Carr i Kemmis, 1988). En la nostra investigació aquesta comunitat és el grup d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Lleida (tal com més endavant s'especifica) Tal com ens diu Ballester (2004) la investigació – acció incorpora una nova concepció de la professió educativa i una redefinició de la relació entre teoria i pràctica. La centralitat del treball d'investigació sobre la pròpia pràctica (en el nostre cas de la recerca en sí mateixa) fa possible que a través de l'exploració de les diferents situacions educatives i de la contrastació d'hipòtesis, pugui emergir el biaix entre la teoria i els efectes de la pràctica. Els agents educatius descobreixen d'aquesta manera els límits i els efectes no desitjats de la seva pràctica; a partir del que s'ha investigat es planifica els canvis necessaris i s'experimenten. L'avaluació de l'experimentació permet comprovar els nous efectes i reformular la situació problemàtica inicial (al llarg de la nostra investigació hem hagut de reformular: la finalitat, els objectius, els participants i el sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010)). Totes les definicions d'investigació – acció la presenten com un procés que a través de la planificació, actuació, observació i reflexió facilita un millor coneixement de la realitat i una certa transformació qualitativa de la mateixa.

La investigació – acció desenvolupa un procés orientat al canvi i en el qual és necessari que s'interrelacionin els coneixement i l'acció social o educativa, la teoria i la pràctica. En aquesta interacció es concreta la naturalesa educativa de la investigació – acció, diferenciant-la d'altres formes de recerca. El procés desenvolupat en el cicles de la investigació – acció, també denominat “espiral autoreflexiva” per Kemmis i Mc Taggart (1998), és un procés essencialment participatiu que s'esforça per implicar als participants tant en la reflexió de les pràctiques com en l'organització de la recerca i la transformació de la realitat (en el nostre cas aquesta realitat correspon al sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010). Segons Carr (1993) la investigació – acció és una mica més que una metodologia. Constitueix en sí mateixa una perspectiva educativa crítica, en la

qual la teoria no és separable ni diferenciable de la pràctica, ja que implica un nivell de compromís de l'investigador/a en els propis objectius educatius. Es tracta d'una perspectiva pel desenvolupament de l'educació i no sobre l'educació. Una perspectiva educativa crítica té llavors l'objectiu de transformar l'educació. Es dirigeix al canvi. En aquest canvi per Carr i Kemmis (1988) es poden diferenciar tres concepcions:

- el canvi com a producte de l'aparició d'innovacions tecnològiques.
- el canvi polític.
- i el canvi cultural. Per la investigació – acció aquesta perspectiva és la orientada al desenvolupament sociocultural de la pròpia comunitat educativa o socioeducativa. Per nosaltres aquesta tercera perspectiva és la rellevant en la nostra investigació en el procés de recerca - acció.

Figura 6: Recerca – acció del procés investigador 1.



Font: Elaboració pròpia.

Amb qui és va aplicar tot aquest procés metodològic de recerca – acció?

3. ELS PARTICIPANTS.

Per poder dur a terme la investigació calia escollir els participants en aquesta. Com tots sabem, en els estudis qualitius, és un tema clau amb un profund efecte en la qualitat de la recerca. En el repte de la selecció dels participants hem tingut en compte escollir aquells que puguin aportar la informació més significativa, rica, completa i profunda sobre el Projecte Àlber en l'Escola Príncep de Viana de Lleida. En un principi es van escollir tres mestres participants: la L., el J. i la M.. L'elecció d'aquests tres docents està fonamentada en el fet que són tres mestres que treballen en el Projecte Àlber des dels seus inicis (any 2001), tenen neguit per millorar-lo setmana rere setmana i curs rere curs (portant a terme el seu propi procés d'investigació – acció), i tots tres treballen en l'etapa d'Educació Primària. Tant la L. com a Cap d'Estudis i mestra d'Educació Especial del centre, com el J. com a Secretari i mestre d'Educació Física del centre, com la M. com a mestra d'anglès del centre, fa anys van decidir que davant les característiques de l'alumnat que l'escola estava rebent (com es pot observar a la taula de dades estadístiques de l'Escola que forma part del capítol 3 d'aquesta investigació), de fer una aposta forta per l'escola inclusiva. Van concretar conjuntament amb la Dra. Jové de la UdL un assessorament per realitzar processos de canvis organitzatius i metodològics per millorar el procés d'ensenyament – aprenentatge en la docència de l'escola (tal com se'ns explica a Jové et al, 2006). Per aquest motiu es va enregistrar durant el primer i segons trimestre del curs 09/10 a tots tres docents, un cop per setmana mentre realitzaven una sessió de treball d'agrupació internivell mentre es du a terme el Projecte Àlber, (Annex: llistat d'enregistraments). Amb l'elecció d'aquests tres mestres vam iniciar les sessions d'anàlisi de la interacció. Aquest inici va ser, paral·lelament, en 2 grups de treball (que més endavant exposo), mentre un grup d'anàlisi de la interacció (el format per professors/es de la Facultat de Ciències de l'Educació (F.C.E.) de la Universitat de Lleida) treballàvem sessions de la docent L., amb el grup de pràctiques del Màster Interuniversitari d'Educació Inclusiva treballàvem sessions dels docents J. i M..

Davant de les observacions realitzades en els grups de treball vam prendre consciència:

- Dels volum de dades enregistrades (26 enregistraments de sessions de treball d'agrupació internivell mentre es duu a terme el Projecte Àlber durant el curs 2009-2010).
- Del temps que requereix analitzar cada sessió segons el sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010) (exposat al capítol 2 d'aquesta investigació).
- I dels estils docents que concretaven els tres mestres en la realització del Projecte.

A més a més, si tenim en compte que en lectures realitzades dels estudis d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Salamanca, en un principi s'analitza cada docent per separat, és a dir, és realitza l'anàlisi de la interacció a l'aula d'un mateix docent en diferents sessions de treball de la lectura a l'aula.

La triangulació d'aquests aspectes ens van fer prendre la decisió de passar de tres mestres participants, a una mestra participant.

Taula 40: Diàleg canvi de participants.

J: *"...Llavors, hem fet un canvi també, amb el L. i la G. de les filmacions per poder veure les diferències que ens aportarà molt, entre la construcció de la llengua de CI, amb unes gravacions de CM i unes de CS."*

L: *"Amb la mateixa mestra."*

J: *"Amb la mateixa mestra per poder fer aquesta comparació."*

(...)

J: *"Es que va ser a partir de les sessions d'aquí hi ha vam estar parlant que vam dir potser hi veuríem molt més sentit i ho podem fer, agafar la mateixa mestra i veiem com està construint la llengua amb aquests infants. I poder veure diferents sessions que potser a CI hi ha més IREs, i a superior més IRF o..."*

Font: Grup d'anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 12 may 2010; minuts 49:40 a 50:50).

Aquesta mestra fou la L. ja que tal com se'ns diu a Jové et al (2006) (i en l'apartat de contextualització del Projecte del capítol 3 d'aquesta investigació també ho fem constar) és una de les dissenyadores del Projecte que té un pes important. Així doncs, a partir el tercer trimestre del curs 09/10 i les enregistrades del curs 10/11 tan sols hi ha enregistraments d'aquesta mestra. Per motius de compatibilitat horària de l'Escola (quan es duia a terme el Projecte) i meus (ja que treballava a una Escola a temps total), les sessions de la L. enregistrades al llarg del curs 09/10 corresponen a sessions de treball amb Cicle Inicial de Primària. Mentre que les del curs 10/11 corresponen a sessions de treball amb Cicle Mitjà i Cicle Superior de Primària. De totes aquestes sessions enregistrades es van escollir dues de Cicle Inicial, dues de Cicle Mitjà i dues de Cicle Superior per transcriure i posteriorment ser analitzades segons el sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010).

Concloent, els participants d'aquesta investigació són els següents:

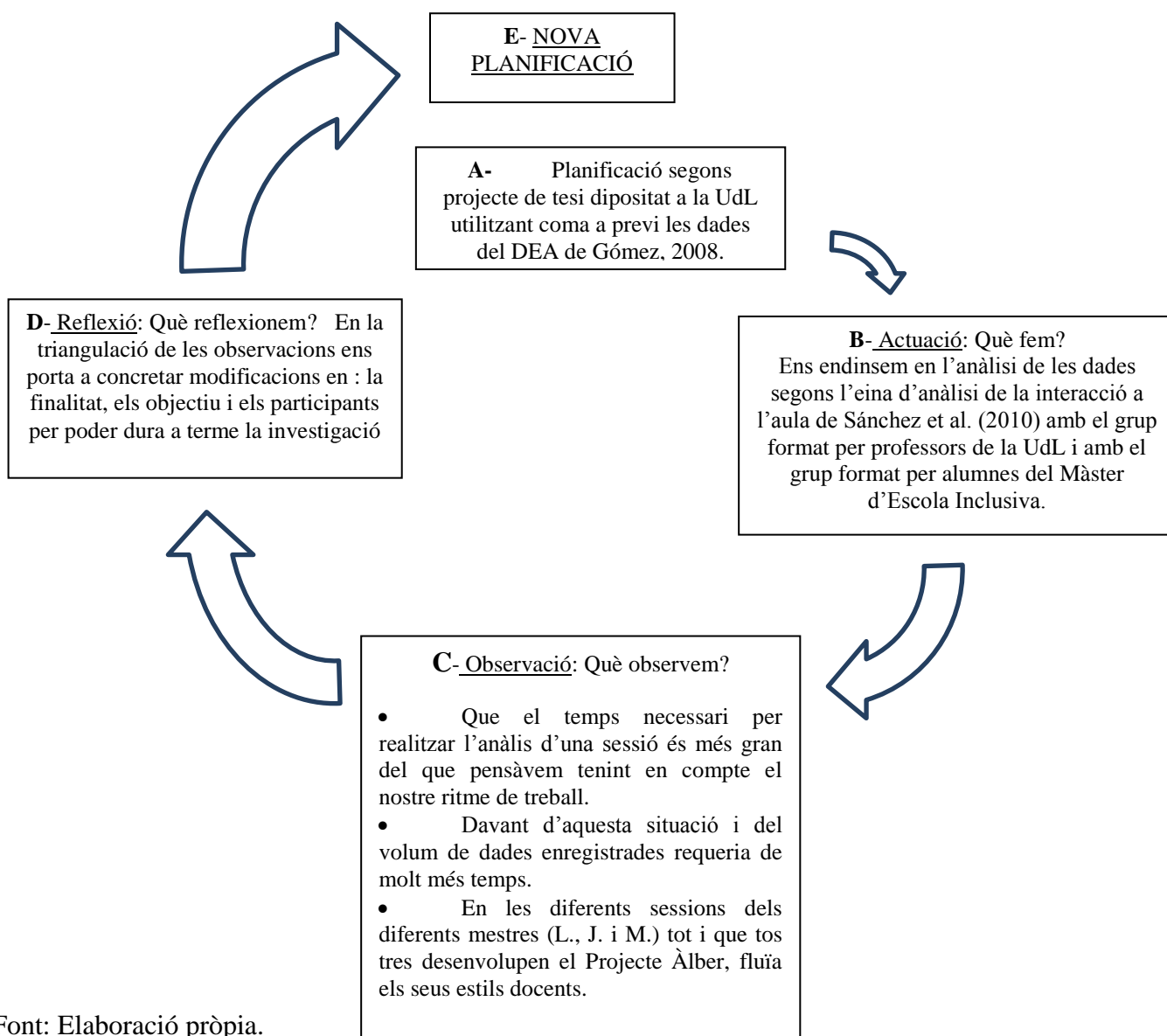
- La docent L.¹⁷ de l'Escola Príncep de Viana de Lleida durant els cursos escolars 09/10 i 10/11, quan es realitzava sessions de treball per projectes segons el Projecte Àlber.

¹⁷ Docent de l'Escola Príncep de Viana que, juntament amb la Dra. Jové, va dissenyar el Projecte Àlber.

- Alumnat de l'etapa de Primària de l'Escola Príncep de Viana de Lleida durant els cursos escolar 09/10 i 10/11, quan realitzaven sessions de treball per projectes segons el Projecte Àlber i agrupació internivell amb la mestra L.. El grups de Cicle Inicial estaven formats per 12 alumnes (la sessió CI 1) i 10 alumnes (la sessió CI 2), el grup de Cicle Mitjà estava format per 14 alumnes (totes dues sessions pertanyen al mateix grup d'alumnes) i el grup de Cicle Superior estava format per 14 alumnes (totes dues sessions pertanyen al mateix grup d'alumnes).

De moment en el nostre procés de recerca – acció s'ha hagut de fer una nova reformulació de la finalitat, dels objectius i dels participants, com tot seguit es pot visualitzar a la figura següent:

Figura 7: Recerca – acció del procés investigador 2.



Font: Elaboració pròpia.

Un cop seleccionats els participants de la investigació anem a endinsar-nos en explicar com hem recollit la informació.

4. ELS INSTRUMENTS.

Per la recollida d'informació a la nostra investigació s'ha fet ús dels següents instruments: l'observació, el diari de camp, l'anàlisi de documents i registres i el grup de discussió.

▪ **L'observació:** Atenent a la divisió realitzada per Cohen i Manion (1990), farem ús de l'observació participant, ja que l'investigador formarà part del grup objecte d'estudi. Aquest tipus d'observació per Ericksón (1989) i García (1997) és molt interessant per a la investigació qualitativa. És apropiada per recollir informació de l'estructura específica dels fets, necessària per la investigació educativa des d'una perspectiva interpretativa. L'observació participant durant molt anys ha estat associada als estudis antropològics i sociològics. L'objectiu de la qual és desenvolupar la comprensió holística del fenomen estudiat. Segons Gurdián-Fernández (2007 citat per Cano, 2011), els punts essencials de l'observació participant són:

- L'entrada al camp o situació i la negociació del propi rol de l'observador.
- L'establiment de relacions en el context que s'observa.
- La identificació de subjectes claus.
- Les estratègies d'obtenció d'informació i ampliació de coneixement.
- L'aprenentatge del llenguatge (verbal i no verbal) utilitzat en el context que s'observa.

Aquestes observacions realitzades relatant sensacions, descripcions, fets,... anaven prenent forma en el diari de camp.

▪ **Diari de camp:** Atenent a Woods (1987), els diaris són complements importants a les històries de vida, doncs els fets que passen poden recordar-se i interpretar-se mitjançant quadres mentals presents i, sovint, els fets recordats poden ser erronis o parcialment distorsionats. Un diari pot portar a corroborar –o bé el contrari- els fets, les dades, els llocs, les persones, les opinions o els sentiments. Amb investigació, els diaris de camp han guanyat importants espais i credibilitat i s'han introduït, especialment, en el context de la investigació qualitativa. Dins el camp de la investigació, el diari de camp es defineix segons García (2000 citat per Cano, 2011) com el diari d'una recerca realitzada, com un manual imprescindible per enregistrar fets vinculats a la investigació per

projectar les reaccions de la persona que investiga, per documentar el procés d'investigació i per analitzar la realitat social. En el cas de la nostra investigació, el diari és un informe personal que s'utilitza per recollir informació sobre una base de certa continuïtat, on s'hi reflecteixen anotacions particulars de les observacions, sensacions, reaccions, interpretacions, reflexions, suposicions, hipòtesis i explicacions. Zabala (1995) senyala quatre condicions que aquests documents han de complir:

- Representativitat: ha de reflectir l'experiència habitual. En el nostre cas dels docents i discents de l'escola Príncep de Viana.
- Adequació: l'ús del diari ha de formar part de les activitats acadèmiques, essent un complement a la pràctica docent.
- Fiabilitat: les dades recollides al diari han de ser contrastades amb altres fonts, per comprovar la veracitat dels documents. En el nostre cas es contrastarà amb els enregistraments de vídeo.
- Validesa: les interpretacions realitzades de les dades han de tenir el suport en evidències documentals, als que puguin tenir accés altres investigadors.

Precisament el diari de camp és un dispositiu estratègic per registrar i al mateix temps reflexionar sobre la pròpia pràctica investigadora. Tal com en diu Kemmis (1999, citat per Cano, 2011) un dels aspectes i processos de més importància pedagògica en la realització del diari de camp és el dels processos de reflexió contínua.

Una altre punt de reflexió ha estat en l'anàlisi de documents i registres per a poder contrastar els fets i situacions que estàvem observant i analitzant.

▪ **L'anàlisi de documents i registres:** Per Eisner les gravacions i documents sovint revelen el que les persones no dirien o no poden dir (Eisner, 1998 citat per Ballester, 2004). Latorre (2003) també ens en parla dins del marc de la investigació – acció dient-nos que la qualitat i utilitat d'aquest material és molt variada. Són de gran utilitat per obtenir informació retrospectiva d'un fenomen, situació o programa i en ocasions, l'única font per accedir a una determinada informació.

Anàlisi de documents: Tal com ens diu Ballester (2004) els documents poden proporcionar la informació apropiada dels temes i problemes d'interès. Com a documentació important en el nostre context d'investigació seran les mostres de treballs realitzats pels alumnes dels projectes realitzats (Annex: dossiers Escola Príncep de Viana).

Material fotogràfic: Les fotografies poden captar els aspectes plàstics d'una situació (Ballester, 2004), els aspectes de la situació de l'aula, i també per tenir mostres dels treballs dels i de les alumnes i dels i de les discents (Annex: dossiers Escola Príncep de Viana).

Enregistraments de so, de vídeo i transcripcions: Els enregistraments de vídeo aporten un material de molta vàlua a l'hora de recollir informació. Permet l'observació de diversitat d'àmbits de la realitat i així disposar de la informació necessària per la investigació. Però cal evitar que l'ús d'aquest mitjà suposi una font de distracció per als participants (Ballester, 2004). En aquesta investigació s'ha enregistrat a nivell de so sessions del grup d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Lleida (UdL)(Annex: sons htc), s'ha enregistrat en vídeo 23 sessions de treball de l'Escola Príncep de Viana (Annex: llistat enregistraments; vídeos CS sortida a la Panera curs 10-11) i s'han transcrit una sèrie de sessions que és el que ens ha permès realitzar l'anàlisi de la interacció a l'aula (Annex: sessions anàlisi interacció tesi).

Tota aquesta documentació ha estat de gran utilitat juntament amb les dades aconseguides en el grup de discussió.

- **El grup de discussió:** El grup de discussió és bàsicament una tècnica qualitativa que té per finalitat posar en contacte i confrontar diferents punts de vista a través d'un procés obert i emergent centrat en el tema objecte d'investigació, amb la finalitat de conèixer què opinen, com es senten, què saben i sobretot, quines noves perspectives s'obren a partir de la discussió en relació amb el tema objecte de la investigació (Losada i López Leal, 2003). Aquesta tècnica d'investigació social actua a partir d'allò que es diu, de com es diu, del perquè es diu, d'on es diu,... ja que el discurs depèn de la pròpia subjectivitat però també de la intersubjectivitat com a fet social, donat que està condicionada pel context cultural, social i històric. A través dels grups de discussió es dona l'intercanvi d'idees, opinions i experiències adquirides enriquides per la interacció verbal. Segons Blaxter et al (2008) els grups de discussió ofereixen oportunitat d'entrevistar una quantitat de persones al mateix temps i utilitzar la interacció entre un grup com a font de més idees. El grup de discussió es compon d'un conjunt de persones relativament petit, normalment de 6 a 8. A partir d'un guió mínim i amb una sèrie d'idees centrals s'origina el debat. En la nostra investigació posem èmfasi en al interacció que es produeix en el grup a partir de l'anàlisi de les transcripcions de les 6 sessions seleccionades. El conjunt de persones que formen part d'aquet grup van ser 9 membres del Grup Consolidat de la Generalitat de Catalunya Pluringüisme i Educació (2009SGR 00874), i

durant l'anàlisi de les 6 sessions seleccionades s'obrien debats on l'intercanvi de punts de vista eren importants pel devenir del procés de recerca – acció de la investigació¹⁸.

Un cop hem obtingut les dades, tot seguit anem a veure què en fem amb elles.

5. EL TRACTAMENT DE LES DADES.

Les dades qualitatives recollides a partir dels enregistraments de vídeo i seleccionades com a mostra per aquesta investigació, seran tractades mitjançant el protocol d'anàlisi de la interacció del grup de Sánchez et al (2010) (descriu en el capítol d'interacció d'aquesta investigació).

Pel que fa al sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010), teníem molt clar que no és un anàlisi que el pogués dur a terme una persona en solitari, sinó, que és un sistema que requereix un grup d'anàlisi. Aquest fet es va poder evidenciar quan jo vaig anar durant 8 divendres a les sessions d'anàlisi de la interacció que tenien lloc a la Universitat de Salamanca. Gràcies a l'acolliment del Dr. Rosales vaig poder assistir (i col·laborar amb el que vaig poder) a les sessions d'anàlisi que el grup estava realitzant (en aquell moment ja estaven fent les ajudes d'unes sessions de l'àrea de matemàtiques). Allí vaig poder prendre consciència de la importància de l'anàlisi en grup ja que no tots fem la mateixa lectura d'un mateix text o fet. A més a més durant el primer trimestre del curs 09/10, una companya de la Universitat de Lleida, la C., hi estava realitzant una estada (dins de la seva beca predoctoral) per aprendre més profundament aquest sistema d'anàlisi, fet que fou important per poder organitzar un grup d'anàlisi de la interacció aquí a la UdL. Tant el Dr. Navarro, com la Dra. Jové (tutors d'aquesta investigació) com la companya C. (Doctora en aquests moments), com jo formàvem part del Grup Consolidat de la Generalitat de Catalunya *Plurilingüisme i Educació* (2009SGR 00874), essent el Dr. Huguet l'investigador principal. Fou a partir d'aquest Grup Consolidat que es va crear el Subgrup d'anàlisi de la interacció, juntament amb altres membres que pels seus interessos van voler formar-hi part. Els membres que van formar part del grup d'anàlisi de la interacció en aquesta investigació i a la vegada del grup de discussió van ser 9 tots ells professor/es de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida. A més a més també va haver-hi un petit grup de discussió amb un grup d'alumnes del Màster Interuniversitari de l'Educació Inclusiva de la Universitat de Lleida, la Universitat de Vic i la Universitat de Balears, mentre realitzaven el mòdul de pràctiques investigadores en el tema de

¹⁸ Tot i que en l'apartat anterior s'ha anomenat 2 grups d'anàlisi de la interacció, cal deixar ben clar que fou en aquest grup n es va crear un veritable grup de discussió adreçat a la presa de decisions tenint en compte el devenir d'aquesta recerca – acció.

l'anàlisi de la interacció a l'aula durant l'últim trimestre del curs 2009-2010. El funcionament va ser el següent; el grup d'alumnes del Màster assistien al grup d'anàlisi de la FCE on s'inicià l'anàlisi amb sessions de la mestra L., i a més a més amb el grup d'alumnes del Màster i jo (com mòdul de pràctiques) realitzàvem altres sessions d'anàlisi on analitzàvem enregistraments del mestre J. i la mestra M.

Tota aquesta informació exposada fins al moment es pot sintetitzar i organitzar en el següent pla de treball.

6. EL PLA DE TREBALL.

En aquest pla de treball s'hi fa constar 4 fases:

Taula 41: Fases de la investigació.

<u>1ª FASE:</u> Recerca bibliogràfica de la temàtica i disseny d'instruments per a la fase empírica.
<ul style="list-style-type: none"> - La recerca bibliogràfica ha consistit en la recerca dels treballs i estudis recents sobre què s'ha dit, què s'ha fet i què s'ha investigat sobre la immigració i l'alumnat nouvingut, l'anàlisi de la interacció a l'aula i l'Escola Príncep de Viana: el Projecte Àlber. - Concreció dels indicadors que ens permetran el disseny dels instruments per a la recollida d'informació: paradigma interpretatiu, sociocrític i emergent, investigació – acció en el propi procés de recerca: recerca – acció.
<u>2ª FASE:</u> Treball de camp.
<ul style="list-style-type: none"> a) Observació directa durant sessions del curs escolar 09/10 i 10/11 dels alumnes i els docents en les diverses aules de l'Escola Príncep de Viana, durant el treball per projectes d'agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber. b) Recollida i anàlisi de dades: <ul style="list-style-type: none"> - Diari de camp. Aquest procés s'ha dut a terme amb la redacció on s'hi reflecteix anotacions particulars de les observacions, sensacions, reaccions, interpretacions, reflexions, suposicions, hipòtesis i explicacions. - Enregistraments de so i vídeo i material fotogràfic. S'ha realitzat transcripció literal d'algunes de les sessions enregistrades i la conseqüent categorització de les transcripcions. - Grup de discussió. On mitjançant el procés de recerca – acció mitjançant l'espiral reflexiu s'arriba a resultats que feien reformular el sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010) i encreuant i triangulant les dades per així poder continuar analitzant i a la vegada per poder implementar més adequadament el sistema d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010) en les sessions d'agrupació internivell quan es dur a terme el Projecte Àlber. c) Obtenció de resultats.
<u>3ª FASE:</u> Elaboració de conclusions.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Encreuament de les dades obtingudes amb els instruments anteriors. b) Elaboració de conclusions. |
| 4ª FASE: Redacció de la tesi. |

Font: Elaboració pròpia.

Doncs, arribat fins aquest punt ara caldrà veure com ha continuat evolucionant la nostra recerca en el procés de l'anàlisi de la interacció.

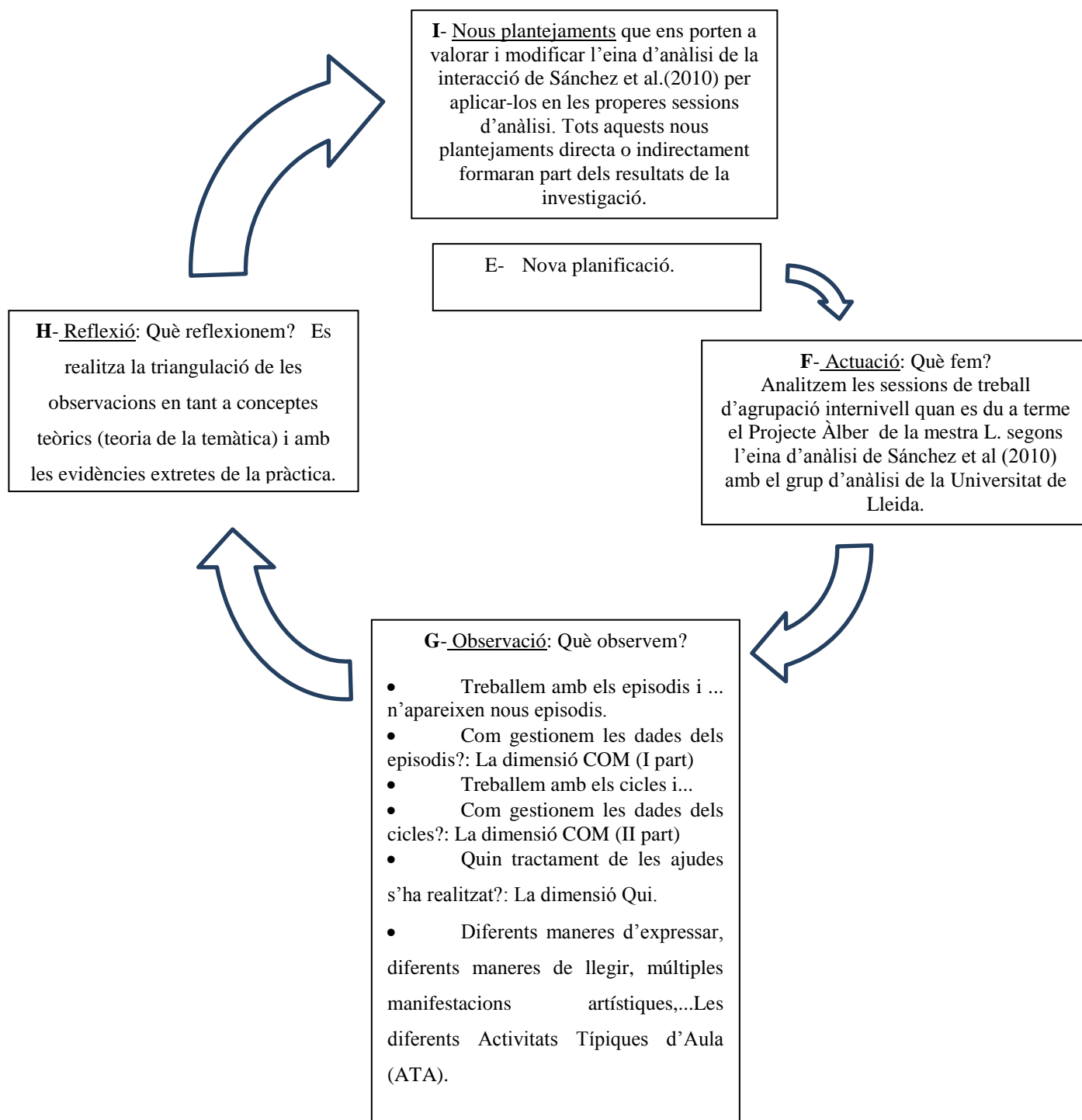
7. EL DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ EN EL PROCÉS EN EL PROCÉS DE RECERCA – ACCIÓ DE L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ.

El treball del grup d'anàlisi de la interacció el vam iniciar parlant de l'eina d'anàlisi de Sánchez et al (2010). Aquest llibre, com a font important de documentació, tots els membres del grup el tenien i l'havien treballat individualment com a fi de poder dur a terme un treball d'anàlisi de la interacció en el nou grup creat. A més a més, anteriorment, ja havíem realitzat lectures sobre l'anàlisi de la interacció Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte, R. (2006); Sánchez i Rosales. (2005); Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García-Rodicio (2008); Sánchez, García, de Sixte, Castellano. y Rosales. (2007); Sánchez, García, Rosales, de Sixte i Castellano (2008); , i les havíem posat en comú. També havíem tingut intercanvi d'informació en sessions amb el Dr. Rosales, com a membre del grup d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Salamanca.

Vam iniciar l'anàlisi de dues de les sessions de Cicle Inicial enregistrades durant el darrer trimestre del curs 2009/2010, seguidament de dues de les sessions de Cicle Superior del curs 2010/2011 i finalment dues de les sessions de Cicle Mitjà del curs 2010/2011.

Al llarg d'aquest apartat seguirem el següent camí en el devenir de l'anàlisi de la interacció en el desenvolupament de la investigació:

Figura 8: Recerca – acció de l’anàlisi de la interacció en el desenvolupament de la investigació.



Font: Elaboració pròpia.

7.1. Treballem amb els episodis i ... n'apareixen nous episodis.

En un primer moment, vam agafar les filmacions/transcripcions de les sessions com ATA de lectura col·lectiva, ja que com m'havia semblat observar en sessions/treballs anteriors (el meu DEA), tal com s'entén la lectura des d'un enfocament multialfabetitzador (Kalantzis i Cope, 1997, 2004, 2005 i Cope i Kalantzis 2006, 2009) i dins de les múltiples intel·ligències que formen el nostre desenvolupament cognitiu, constantment la lectura era un punt molt important en el desenvolupament del Projecte Àlber aplicat a l'escola Príncep de Viana de Lleida. S'està treballant en metodologia per projectes globalitzat on pren molta importància la lectura entesa dins d'un marc molt més ampli que la lectura de textos sinó com una lectura dins de la multialfabetització. I en aquesta lectura hi ha la supervisió directa del docent o dels mateixos discents (emmarcat dins del treball internivells), tots els alumnes del grup de treball llegeixen, i l'objectiu principal de tota lectura és “jugar” amb els coneixements ja sigui recordar coneixements, organitzar-los/reorganitzar-los, i elaborar-ne de nous per tornar a organitzar-los/reorganitzar-los en integrar-los en les seves xarxes mentals.

Així doncs, en un principi vam començar l'anàlisi de la primera sessió de Cicle Inicial i la segona sessió de Cicle Inicial seguint les pautes de l'anàlisi de lectura col·lectiva de Sánchez et al. (2010) sempre tenint en compte l'objectiu de l'anàlisi:

Taula 42: Objectiu de la tasca.

G: *“L'objectiu és aplicar aquesta metodologia amb un context completament diferenciat. Anem a veure en l'aplicació d'aquesta metodologia lo que respecte, a on arriba i a on no pot arribar. I on no pot arribar hi plantejem dubtes. Enteneu lo que vull dir?”*

Font: Grup d'anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 28 abr 2010; minut 35:59).

Un dels nostres propòsits va ser que hàviem d'encaixar tot el que es pogués amb nomenclatura o apartat ja creat en l'eina de Sánchez et al. (2010). Així doncs, ens parla dels tipus d'episodis que Sánchez et al. (2010) havien trobat (podem trobar el buidatge realitzat per iniciar aquest treball a Annex:carpeta Devenir del disseny eina d'anàlisi del Projecte Àlber, document 02 Episodi Recuperat):

- Episodi d'Activació de coneixements previs.
- Episodi de Planificació.
- Episodi de Lectura en silenci.

- Episodi de Lectura en veu alta.
- Episodi d'Interpretació.
- Episodi d'Avaluació.
- Episodi d'Anàlisi d'experiències.
- Episodi d'Elaboració del mapa conceptual.

Els primers episodis que en el grup de discussió d'anàlisi de la interacció sorgiren foren el d'activació de coneixements previs, agenda, lectura en veu alta, interpretació de l'activitat, anàlisi d'experiències, avaluació de la lectura i mapa conceptual (Annex: carpeta de venir del disseny d'una anàlisi Projecte Àlber, word 01 quadre episodis). Però mentre anàvem analitzant les primeres sessions ens vam plantejar la creació de nous episodis:

Taula 43: Diàleg 1 sobre els episodis.

C: "...una resolució de conducta o com en diguem una resolució de conflicte,... en mig d'una etapa en sortiran molts, llavors si això des d'un moment ja ho agafem com a un episodi independentment que es vegui que és una reconducció en mig d'una etapa..."

G: "Tu com ho veus, que ets la que saps més d'això?"

C: "Jo ho he dit des del començament, jo ho faria tot."

G: "Doncs fem tot, ja està. Tu no?"

C: "Però cal parlar amb els de Salamanca per veure que això és un episodi, això no és un episodi."

G: "Per que tu amb els coneixements que tens això no ho pots decidir?"

C: "No per què jo lo que he fet allí és amb episodis que ja estaven parlats."

L: "Ells ho han categoritzat a partir d'una ATA de comprensió lectora, de resolució de problemes matemàtics i així. Això és una temàtica que ells no han tocat mai. Llavors això implica posar noms diferents als episodis i això ho haurem de parlar amb ells."

J: "Però podem fer ara per exemple uns primer episodis que nosaltres creiem i ells ja ens modificaran segons veguin, no?"

L: "Sí, sí"

G: "Podem fer que pel 17 de maig portéssim això fet i ells ja diran"

C: "Jo ja vaig parlar amb ell i ja van dir que s'ho repassarien, s'ho mirarien, que ell ja està al cas (...) Potser arribem i diu, no no, és que això és decisió vostra. Jo pel que veig de matemàtiques no hi ha cap problema per crear noves categories, no n'hi ha cap. Però potser arribarem allí i..."

G: "Bueno pues fem-ho."

C: "...o ha de sortir això i això per a que sigui episodi sinó no són episodis... per fer una mica de matriu, per què sinó..."

B: "És a dir quins criteris utilitzen ells?"

C: "Analitzar. Agafaven les transcripcions i a mesura que anaven veien anaven..."

B: "Quan temps fa que ho fan?"

C: "És una trajectòria de molts anys."

J: "Però quan van començar, van començar així."

C: "Van començar així."

G: "Ja els hi preguntareu, naltres fem el que sabem i ja els hi preguntareu."

Font: Grup d'anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 28 abr 2010: minuts 00:00 a 04:00).

En aquest fragment del diàleg en el grup d'anàlisi de la interacció ens podem fer una idea de la manera de treballar davant d'un dubte en la categorització dels episodis i creació de nous episodis, on el camí és consultar-ho al grup d'experts de la Universitat de Salamanca per poder prendre decisions correctes i alhora coherents segons el nostre anàlisi de la interacció en el marc del Projecte Àlber.

Tenint en compte els episodis de Sánchez et al. (2010) però oberts a poder-ne crear de nous:

Taula 44: Diàleg 2 sobre els episodis.

L: "Que d'alguna manera ho tenim tot obert i que hauríem de categoritzar algun episodi que tenim, que no ens encaixa amb lo de la lectura"

Font: Grup d'anàlisi de la interacció (Annex: sons htc; sessió 02 jun 2010a; minuts 02:19 a 02:30).

En finalitzar l'anàlisi d'aquests, en les dues sessions de Cicle Inicial, trobarem els següents:

Taula 45: Episodis cercats en les dues sessions de Cicle Inicial durant el primer anàlisi.

EP AGENDA	<p><u>Objectiu</u>: Organitzar i recordar temes d'hàbits d'agenda.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: tant el professor com el grup d'alumnes realitzen la proposta del treball de l'agenda.</p>
EP ACTIVACIÓ CONEIXEMENTS PREVIS	<p><u>Objectiu</u>: Recordar temes relacionats amb el projecte.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: el professor planteja el tema a recordar i els alumnes tenen llibertat per fer aportacions. No s'ha d'entendre com inici del projecte sinó que contínuament els</p>

	<i>alumnes poden realitzar lligams.</i>
EP LECTURA VEU ALTA	<p><u>Objectiu:</u> Llegir en veu alta.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> la tasca dels alumnes és llegir en veu alta i el professor <i>i/o altres alumnes</i> podrien intervenir per corregir algunes paraules llegides incorrectament o dirigir els torns de lectura si els alumnes tenen dubtes al respecte.</p>
EP INTERPRETACIÓ DE: -la lectura -d'un dibuix -oral -per escrit -...	<p><u>Objectiu:</u> Haver entès <i>la tasca a realitzar (procés)</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor pregunta i els alumnes responen <i>o pregunten els alumnes i responen entre ells</i>. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració de <i>la tasca a realitzar</i>. El professor <i>i/o els alumnes</i> plantegen una pregunta que reclama a l'alumne haver entès <i>la tasca a realitzar</i>.</p>
EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES:	<p><u>Objectiu:</u> Resoldre problemes o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor pregunta i els alumnes responen <i>o pregunten els alumnes i responen entre ells</i>. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració del significat.</p>
AVALUACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Valorar en quina mesura els alumnes han arribat al contingut treballat anteriorment.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> el professor pregunta i els alumnes responen. <i>No és bidireccional, sinó per ex "algú vol completar el que s'acaba de dir" i l'alumne respon. Multidireccionalitat. En el programa Àlber l'avaluació està molt relacionada amb en el procés de síntesi.</i></p>
EP MAPA CONCEPTUAL	<p><u>Objectiu:</u> Plasmar la informació i organització del text llegit en un esquema.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius <i>entre professor – alumnes, alumnes –alumnes</i>.</p>
EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT PARLANT)	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius <i>entre professor – alumnes, alumnes –alumnes</i>.</p>
EP AUTOGESTIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Autogestionar els hàbits de treball.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius <i>entre professor – alumnes. La mestra marca la pauta a seguir.</i></p>
EP CENTRAR L'ATENCIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Centrar l'atenció per posteriorment poder realitzar la</i></p>

	<p><i>tasca.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: Conjunt d'intercanvis comunicatius <i>entre professor – alumne. La mestra marca la pauta i l'alumnat entra en dialògica.</i></p>
--	---

Font: Elaboració pròpia (Annex carpeta Devenir del disseny eina anàlisi Projecte Àlber; word03 quadre Episodis 2).

Com es pot observar, per definir-los s'ha seguit els mateixos criteris que Sánchez et al. (2010) on cada episodi ha de tenir un objectiu i un repartiment de rol / estructura de participació. Si s'observa les definicions dels episodis trobem que hi ha dos tipus de lletra: la lletra sense cursiva i la lletra amb cursiva. Doncs bé, s'ha utilitzat la lletra sense cursiva per aquella definició o part de la definició que coincideix amb la informació que donen Sánchez et al. (2010). Per tant, la lletra amb cursiva és aquella definició o part de la definició adaptada al nostre Projecte.

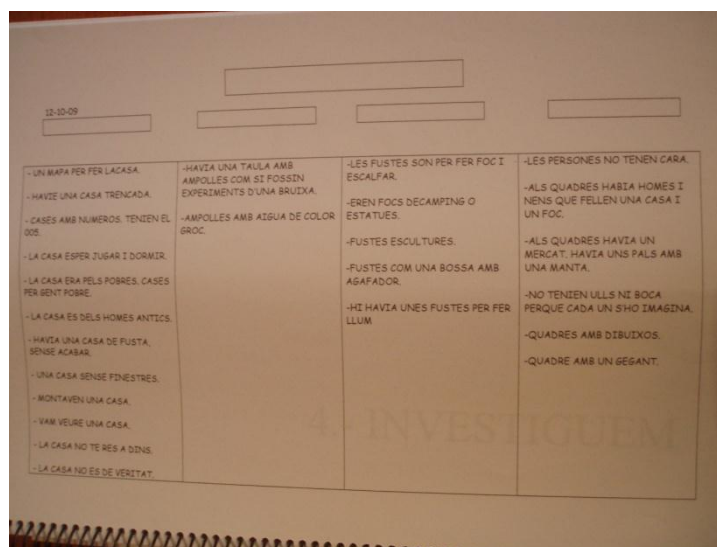
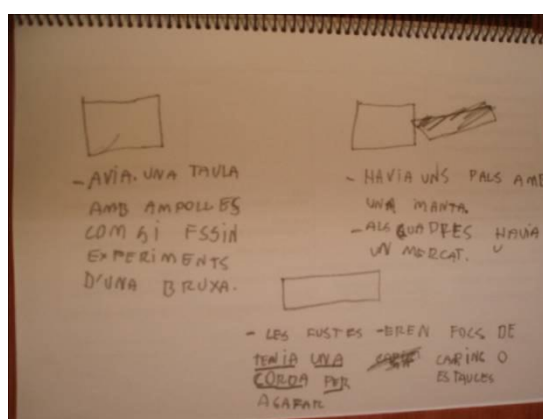
Un dels episodis que encara no ens havíem trobat en les sessions analitzades de Cicle Inicial ni de Cicle Superior però que consta en el llistat anterior, és l'episodi de Mapa conceptual físic (territorialment parlant). Tot va fluir quan en cercar els episodis de mapa conceptual ens va fer prendre consciència que un dels trets identitaris del Projecte Àlber és el treball de construcció – deconstrucció - reconstrucció constant que es realitzava en comunitat (tots els alumnes d'un cicle partien d'un mateix mapa conceptual), que estava físicament ubicat en un espai comunitari accessible a l'alumnat i on s'evidenciava l'evolució que anava tenint el Projecte.

Així doncs, aprofundint en aquest nou episodi cal preguntar-nos: com es treballa aquest mapa conceptual físic? Per poder respondre hem cercat a la vida del centre per poder obtenir evidències del seu treball i/o existència.

En aquestes imatges es pot observar el mapa conceptual comunitari del projecte “Park life” de Cicle Inicial en diferents moments al llarg del curs. La imatge de més amunt correspondria als seus inicis (després de la pluja d’idees inicial), la imatge del mig correspondria a moment de treball d’una de les categories. I la tercera imatge fa referència a moments on ja s’estableixen relacions entre diferents idees exposades i/o diferents categories.

Si explorem en el dossier de “Park life” de Cicle Inicial (Annex carpeta dossiers de l’Escola Príncep de Viana) trobem les següents evidències del seu treball:

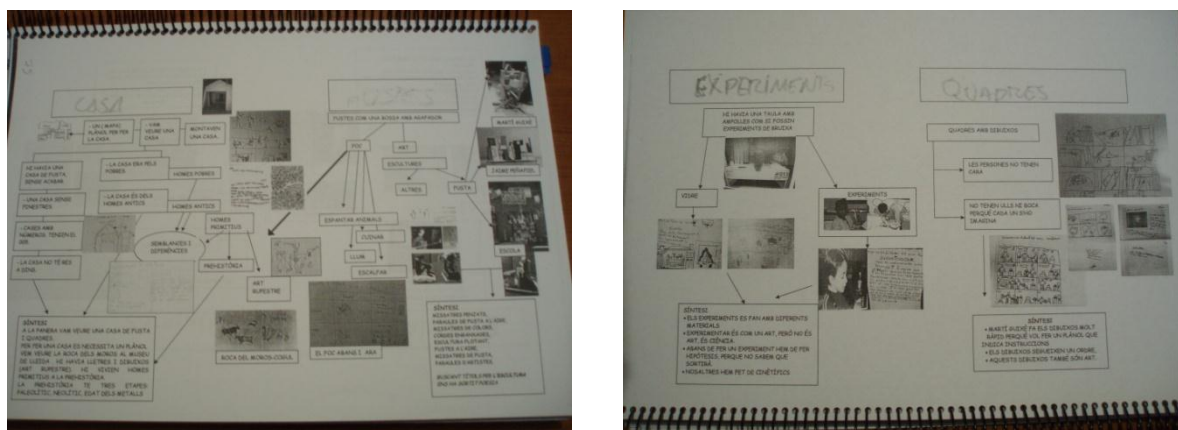
Imatge 14: Mapes conceptual inicial Projecte “Park Life” Curs 09 10 Cicle Inicial.



Font: Documentació de l’escola Príncep de Viana de Lleida.

Les dues primeres imatges corresponen als fulls de treball dels alumnes quan copien les idees de les categories realitzades col·lectivament, i per consens, a la pissarra. La tercera imatge correspon a les mateixes categories i idees però passat a ordinador pels mestres corresponent al mapa conceptual inicial.

Imatge 15: Mapes conceptual final Projecte “Park life” Curs 09 10 Cicle Inicial.



Font: Documentació de l’escola Príncep de Viana de Lleida.

En aquestes dues imatges s’aprecia el mapa conceptual final del projecte “Park life” de Cicle Inicial, on s’hi poden veure les relacions i interrelacions entre les categories i també d’idees d’una mateixa categoria.

El fet de que l’avaluació sigui contínua en el projecte implica que hi hagi una revisió constant del mapa conceptual. Quan s’acaba el projecte es tanca el mapa conceptual, l’objectiu d’aquest treball es que els alumnes relacionen les diferents categories que s’han establert des del principi. Tot i que en un inici es fa la separació per al procés categorial poc a poc i durant el propi procés d’aprenentatge es va relacionant tot. Mitjançant les categories que es van relacionant de forma interactiva, els alumnes viuen una dialògica de desordre i ordre permanent. Com a fruit es produeix una organització dels conceptes, les idees i els aprenentatges en el seu pensament, cap a un coneixement cada vegada més complex. Aquesta interacció i dialògica que es genera de l’intercanvi comunicatiu, dona com a fruit idees emergents, que per sí soles no sortirien, cosa que es reflecteix en una organització més complexa de les categories, entesa com un mapa que té en compte les relacions amb el context que crea i amb el context del que forma part. Aquesta tasca està vinculada a la pedagogia de l’alfabetització on tots els alfabetismes es construeixen en societat i són socialment selectius: inclouen algunes representacions i classificacions i exclouen unes altres. Per participar amb eficàcia i productivitat en qualsevol pràctica alfabetitzada les persones han de socialitzar-se en ella. No obstant això, si els individus es socialitzen en una pràctica social sense adonar-se del seu caràcter socialment construïda i selectiva i que pot actuar-se sobre ella i transformar-la, no poden exercir un paper actiu en la seva modificació. La dimensió crítica de l’alfabetisme és la base que permet garantir que els individus no només puguin participar en algun

alfabetisme existent i crear significats en ell, sinó que també puguin transformar-la i produir-la activament de diferents maneres (Green, 1988; Gee, 1996).

Però, com es treballa aquest mapa conceptual físic? Cal dir que primer es realitza una pluja d'idees i un cop fet això els alumnes escriuen les frases i idees en tires de paper que s'han retallat prèviament. Cada frase està escrita en un paper. Els diferents grups van passant a penjar, al mapa conceptual, les frases sorgides en la pluja d'idees i posterior categorització. El primer grup les penja tal qual ho han fet a classe però a mesura que van passant els altres, tenen tota la potestat per fer una reelaboració del mapa, per canviar les frases de categories, reconstruir-les o eliminar-les per altres més complertes. Això sí, sempre i quan estigui argumentat i justificat. Per això el mapa conceptual és una eina oberta, dinàmica, sempre en moviment. El mapa conceptual inicial construït després de la pluja d'idees s'utilitza al principi, durant i al final del procés, i així es va modificant. D'aquesta manera es pot comparar el progrés, dels coneixements i de la comprensió, dels alumnes. Els alumnes han de tenir un contacte directe i permanent amb el mapa conceptual, per això es penja en un lloc estratègic, un lloc ben visible i que permeti la interacció amb els alumnes durant tot el temps. Així també s'adonen que és l'eina amb la qual van construint els seus aprenentatges.

Imatge 16: Organitzant i reconstruint el mapa conceptual, penjat al passadís com a punt de trobada per l'aprenentatge. Organitzant i reconstruint el mapa conceptual, penjat al passadís com a punt de trobada per l'aprenentatge.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

Imatge 17: Mapa conceptual inicial projecte Park Life (2009), amb una estructura lineal en la seva categorització.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

Imatge 18: Mapa conceptual Park Life (gener 2010). La mateixa categoria ha passat d'una estructura rígida, a un altra més dinàmica, on tots els conceptes es relacionen, indiferentment de la categoria a la que pertanyen. De forma conscient en el desenvolupament d'aquest mapa es pretén trobar les relacions que permetin la connexió amb la resta de conceptes del mapa.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

Davant d'aquestes evidències l'episodi de mapa conceptual físic (territorialment parlant) va quedar definit de la següent manera:

Taula 46: Definició de l'episodi de mapa conceptual físic (territorialment parlant).

<p><i>EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT PARLANT)</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat d'aquests intercanvis és aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic resumint (classificació temàtica de la informació), organitzant gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representant les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
--	--

Font: Elaboració pròpia.

Un cop justificada l'existència de l'episodi de mapa conceptual físic (territorialment parlant) cal retornar al llistat inicial dels episodis. Aquest llistat d'episodis es va anar ampliant i personalitzant una mica més mentre anàvem avançant en els anàlisis de les següents sessions de Cicle Superior i mentre anàvem gestionant la temàtica de les diferents Activitats Típiques d'Aula (ATAs) (que més endavant desenvoluparem ja que el treball d'aquestes evolucionava paral·lelament al desenvolupament d'episodis i cicles i és de gran rellevància en els resultats d'aquesta investigació).

Però sessió darrera sessió quan hi havia episodis com el de l'agenda, l'autogestió (reconducció de conducta, hàbits de responsabilitat) i el de centrar l'atenció s'obria el debat:

Taula 47: Diàleg 3 sobre els episodis.

<p><u>G</u>: “...dins de les competències metodològiques hi ha la presa de decisions, autoregulació, autogestió, l'autonomia, i l'agenda és una eina que s'utilitza per desenvolupar aquestes competències, m'entens? És un tema d'autonomia, i es gestiona l'autonomia i per això es dona tanta importància a l'agenda.”</p> <p><u>C</u>: “Pues es pot posar episodi agenda o ep d'autonomia o...”</p> <p><u>B</u>: “L'autonomia davant de la feina, del treball?”</p> <p><u>G</u>: “Claro, sí, sí, sí.”</p> <p><u>E</u>: “Hi ha alguna competència relacionada amb organització?”</p> <p><u>G</u>: “Prendre decisions...organització has dit...”</p> <p><u>M</u>: “No la liem, jo m'atreveria a posar episodi agenda, tot i que pot rebre altres noms.”</p> <p><u>E</u>: “...jo diria que té a veure amb organització, per què és buscar a partir de com s'estructura</p>

l'agenda.”

M: *“Organització és planificació.”*

(...)

C: *“Ens estem anant de lo què és un episodi. Vale. Perquè no puc centrar-me en exclusiva en Vigotski, sinó en lo general, sempre tendir a utilitzar sempre la generalitat... i un altre posarà..., No podem posar-li organització, no, perquè estem parlant d'episodis i episodis és un macro...”*

G: *“I planificació?”*

J: *“És planificació l'agenda sempre no? O què?”*

L: *“No.”*

C: *“No, el teu objectiu aquí...”*

J: *“L'objectiu en treballar l'agenda és treballar una situació “situacional”: situar-se en un dia, una hora,...”*

G: *“I a part d'això buscar informació, saber...”*

J: *“Però ara és en situar-se en el temps.”*

G: *“Sí però és el que diu ella, li hem de buscar un nom que ho englobi tot.”*

J: *“Hi ha un altre moment que l'organització...”*

C: *“Podriem posar episodi agenda, però si hi ha altres competències que es treballen també en altres moments... que també diferenciarem coma episodi per la metodologia, no poder posar episodi agenda que tingui la mateixa finalitat que penjar les jaquetes. Hem d'agafar una nomenclatura molt general i que quan tu defineixes en què consisteix aquell episodi surti agenda, surti... Li he de buscar un nom.”*

G: *“Pues fem una cosa, de moment posem-li agenda i ja li trobarem lo nom.”*

C: *“Exacte, depen de lo que anem trobant de les diferents situacions li posarem el nom.”*

Font: Grups d'anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 28 abr 2010: minuts 52:50 a 56:30).

En el Projecte Àlber és important el treball d'aprendre a gestionar l'agenda ja que des de primer curs de primària els docents posen molt d'èmfasis en que els alumnes utilitzin l'agenda per anotar-hi quins deures tenen per la següent sessió o per trobar en el calendari el dia d'avui, etc. Això està clar que ha de formar part del treball d'autogestió per a desenvolupar cada vegada més autonomia, no només amb l'agenda sinó en portar els materials corresponents, en fer-ne un ús correcte, etc. A la vegada tot això cal dur-ho a terme juntament amb un saber estar imprescindible per poder realitzar un bon procés d'aprenentatge, per tant cal estar atents centrant l'atenció. Es volia categoritzar aquests episodis però les paraules utilitzades no acabaven d'encaixar amb un marc conceptual constructivista.

Hi ha algun concepte que pugui englobar aquest tres episodis i que a més a més fos prou obert per a que s'hi pugui identificar actuacions i gestions que poguessin sorgir en una classe?

La Dra. Jové havia treballat amb el concepte d'autodeterminació, i li semblava que podria encaixar. Així doncs, vam començar a realitzar la recerca teòrica d'aquest concepte per poder-lo exposar al grup de treball i valorar.

Per elaborar aquesta recerca teòrica hem agafat com a referent l'autor Michael L. Wehmeyer ja que té diverses obres escrites sobre la temàtica d'autodeterminació en educació, essent així un referent clau. Aquest autor aprofundeix en el tema amb alumnes amb discapacitat, però el seu treball és aplicable a alumnes amb i sense discapacitat. Wehmeyer és professor associat del Departament d'Educació Especial, director associat del "Beaeh Center on Disability" i director del "Kansas University Center on Developmental Disabilities", de la Universitat de Kansas.

Per Wehmeyer (2003:80), l'autodeterminació representa "*la capacitat d'actuar com a agent causal en la pròpia vida i triar i prendre decisions en relació amb la qualitat de vida d'un mateix i que estiguin lliures d'influències o d'interferències indegudes*". Wehmeyer també ens parla del concepte d'agent causal essent aquest un punt central d'aquesta perspectiva teòrica, fent referència a algú que fa o que provoca que passin coses en la seva vida.

Llavors, en què consisteix la conducta autodeterminada? D'acord amb Wehmeyer i col. (1998, 2002) la conducta autodeterminada es refereix a aquelles accions que s'identifiquen per quatre característiques essencials:

- 1) la persona actua d'una manera autònoma;
- 2) la conducta/es és autoregulada;
- 3) la persona inicia i respon als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i
- 4) la persona actua conscientment.

Aquestes quatre característiques essencials descriuen la funció de la conducta que la fan o no autodeterminada. Les persones que realitzen consistentment "conductes autodeterminades" es poden descriure com a persones que tenen autodeterminació, i en aquest cas l'autodeterminació es refereix a una característica disposicional. Les característiques disposicionals impliquen l'organització d'elements cognitius, psicològics i fisiològics de tal manera que la conducta d'una persona en situacions diferents serà semblant (encara que no idèntica). D'aquesta manera, es pot

descriure que les persones tenen autodeterminació a partir de les característiques de les seves accions o conductes (Wehmeyer, 2003).

Des d'una perspectiva evolutiva l'autodeterminació sorgeix al llarg de la vida a mesura que els nens i els joves aprenen habilitats i desenvolupen actituds que els permeten convertir-se en agents causals de les seves pròpies vides. Aquestes actituds i habilitats formen part dels components que defineixen l'autodeterminació i que, més endavant, constituïran el centre d'interès de la intervenció educativa (Font, 2003).

Ensenyar habilitats d'autoregulació, autocontrol, resolució de problemes, plantejament de fites i presa de decisions, ofereix un mètode efectiu que permet als estudiants participar i progressar en el currículum, i a la vegada els hi proporciona destreses que poden aplicar a situacions relacionades amb l'aprenentatge. Tot i l'existència de diversos models anomenarem al model de Wehmeyer i col. (2002) que dóna molta importància al paper de l'autodeterminació en dos nivells de modificació del currículum que permet als estudiants participar i respondre davant del currículum (Wehmeyer, 2009).

D'acord amb Wehmeyer i col. (1998, 2002) cada una de les quatre característiques anteriors, es divideixen en una sèrie de components que condueixen a comportaments autodeterminats. Aquests elements són:

- Habilitats per triar.
- Habilitats per prendre decisions.
- Habilitats per resoldre problemes.
- Habilitats per establir i aconseguir objectius.
- Habilitats d'autocontrol i autoregulació.
- Habilitats d'autodefensa i lideratge.
- Percepció de control i eficàcia.
- Autoconsciència.
- Autoconeixement.

Cal tenir en compte dues consideracions. La primera que els elements descrits anteriorment són el centre d'interès per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'autodeterminació; i la segona que no totes les habilitats es poden aprendre al mateix temps ni de la mateixa manera (Font, 2003).

Hi ha diferents camins per arribar a la situació ideal; depèn de la consecució de les quatre característiques essencials i de quina manera es treballen les habilitats que formen els components autodeterminats.

Després d'aquesta revisió teòrica sobre el concepte d'autodeterminació es va prendre l'acord d'unificar els episodis agenda, autogestió (reconducció de conducta/hàbits de responsabilitat) i centrar l'atenció amb la creació de l'episodi d'autodeterminació. Per tant aquest fragment analitzat com a episodi agenda ara passava a ser episodi d'autodeterminació:

Taula 48: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 2 (42-53).

42-Professora: Escolta com es busca a l'agenda? (*referència a l'alumne 6*)

43-Alumne 7: Així (*i l'ensenya com es fa*)

44-Professora: Es que portem des del primer dia que li estic dient. Com es busca?

45-Alumne 7: Mira així....

46-Professora: Alumne 7, si us plau...

47-Professora: Es passa full per full alumnes 7?

48-Alumnes 7: No

49-Professora: Doncs, vols fer el favor de buscar el dia....

(L'alumne va passant fulls i no diu res)

50-Professora: Estàs passant full per full... i vam dir que no passaríem full per full.

51-Alumne 1: Sí, clar així (*li ensenya com es fa*).

52-Professora: Sí clar, però ja estic cansada de dir-ho.

(Tots miren al alumnes 7 i l'esperen)

53-Professora: Com ara l'alumne 7, ens esta fent perdre el temps (*es dirigeix a la vora de l'alumne*)... farem el següent, agafarà l'agenda i anirà cap allí (*assenyala un racó de la classe*) a buscar el dia que toca. Deixa l'agenda al taulell i ara ves buscant.

(La professora agafa els fulls i els comença a repartir)

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 2 (Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

I aquest altre categoritzat com episodi d'autogestió, també passava a ser d'autodeterminació:

Taula 49: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 2 (163-170).

<i>(La professora ensenya als alumnes una producció)</i>	
163-Alumne 2:	Aquest és de....
164-Alumne 5:	A veure!
165-Alumne 4 :	No té nom!
166-Professora:	Ai aquest!
167-Alumne 6:	És d'ell!
168-Professora:	Es veu que hi ha una nen o una nena que no té nom.
169-Alumne 4:	No he posat el nom.
170-Professora:	Bé doncs agafa'l i posa el teu nom, però seràs l'últim en llegir, ja que ho vam repetir moltes vegades lo de posar el nom.

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 2(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

A partir d'aquell moment l'episodi d'autodeterminació va quedar definit de la següent manera:

Taula 50: Definició de l'episodi d'autodeterminació.

<i>EP AUTODETERMINACIÓ</i>	<u>Objectiu:</u> <i>Aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions, els processos per establir objectius i habilitats d'autoregulació i autocontrol.</i>
<i>Nova incorporació</i>	<u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumnes com agents causals, i/o el professor potencien la capacitat d'actuar en el currículum per facilitar-ne l'accés i el progrés en els coneixements. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent cap a una conducta autodeterminada que els potenciarà a actuar d'una manera autònoma, a la pròpia autoregulació de les conductes, a iniciar i respondre als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i a una actuació conscient.</i>

Font: Elaboració pròpia.

Continuant amb el nostre anàlisi de les sessions i realitzant revisions continues als episodis cercats vam veure la necessitat de personalitzar a nivell de nomenclatura episodis creats per Sánchez et al (2010). El per què, fou el mateix que anteriorment hem anomenat en l'episodi d'autodeterminació: donar-li un enfocament més constructivista on s'evidenciés, a nivell de termes vygotskyans, el treball cognitiu (individual) i el treball sociocognitiu (col·lectiu). Així, l'episodi de lectura en

silenci va passar a anomenar-se episodi de lectura individual, i l'episodi de lectura en veu alta, va passar a anomenar-se episodi de lectura col·lectiva. Tots dos episodis definits iguals que els de Sánchez et al. (2010) com tot seguit s'exposa:

Taula 51: Definició dels episodis de lectura individual.

EP LECTURA INDIVIDUAL	<p><u>Objectiu</u>: Llegir en silenci.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: Els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la lectura, sense intervencions ni trencaments.</p>
-----------------------	--

Font: Adaptació de Sánchez et al.(2010).

Taula 52: Definició dels episodis de lectura col·lectiva.

EP LECTURA COL·LECTIVA	<p><u>Objectiu</u>: Llegir en veu alta.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: la tasca dels alumnes és llegir en veu alta i el professor <i>i/o altres alumnes</i> podrien intervenir per corregir algunes paraules llegides incorrectament o dirigir els torns de lectura si els alumnes tenen dubtes al respecte.</p>
------------------------	---

Font: Adaptació de Sánchez et al.(2010).

D'activitats individuals i col·lectives no es duïen a terme solament en les activitats de lectura, sinó que en la realització d'activitats d'expressió també hi tenien molta importància per la construcció de l'aprenentatge de l'infant. Així va ser que vam situar un episodi d'expressió individual i un episodi d'expressió col·lectiva. On la definició fou la següent:

Taula 53: Definició dels episodis d'expressió individual.

EP EXPRESSIÓ INDIVIDUAL <i>Nova incorporació</i>	<p><u>Objectiu</u>: <i>Construir un text a nivell individual.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: <i>Els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per realitzar la tasca, amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
---	---

Font: Elaboració pròpia.

Taula 54: Definició dels episodis d'expressió col·lectiva.

EP EXPRESSIÓ COL·LECTIVA	<p><u>Objectiu</u>: <i>Construir un text a nivell de grup.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació</u>: <i>La tasca dels alumnes</i></p>
--------------------------	---

<i>Nova incorporació</i>	<i>és construir un text en grup a partir de les aportacions individuals seleccionant la informació. Els alumnes i el professor podrien intervenir per realitzar ajudes en la tasca de selecció de la informació.</i>
--------------------------	--

Font: Elaboració pròpia.

A tall d'exemple en les sessions analitzades podem trobar episodis d'expressió col·lectiva:

Taula 55: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (172-226).

<p>Doncs vinga va, apunta-ho a la pissarra.</p> <p>172. Alumne: Que no hem de dibuixar?</p> <p>173. Professora: Si, però posarem un títol, mapa de construcció.</p> <p>174. Alumne: Doncs jo posaria un altre títol, mapa de...</p> <p>175. Professora: Però ara posem mapa de construcció. A veure com ho escrius, si ho posàrem igual o canviàrem alguna cosa?</p> <p>176. Alumne: Ma, és el nom d'una mà.</p> <p>177. Professora: És el nom d'una mà, molt bé A.</p> <p>178. Professora: Que us sembla, com ho veieu això?</p> <p>179. Alumne: Molt bé.</p> <p>180. Professora: A?</p> <p>181. Alumne: Molt bé.</p> <p>182. Professora: Mapa de const...</p> <p>183. Alumnes: trucció.</p> <p>184. Professora: Què passa allí al final?</p> <p>185. Alumne: Dos esses.</p> <p>186. Professora: Mireu que diu l'E, digues E.</p> <p>187. Alumne: Va amb dos esses.</p> <p>188. Professora: Diu no és una ce i una essa, són dos esses.</p>

189. Professor: Aquí va una essa també?

190. Professora: Que diríem, van dos esses...

191. Professor: Les esborro, la esborro, i quina hi va?

192. Alumne: No, per que va...

193. Professora: Espera, espera.

194. Alumne: Emm...

195. Professora: Cons-truc...

196. Professora: A veure, que dius tu A? Surt, surt A, surt. Quina paraula més difícil, eh?

197. Alumne: Sí...

198. Professora: Que canviaries tu, A?

199. Alumne: Una erra.

200. Professora: Una erra? Escolteu, ara tenim molts dubtes, que podem fer si tenim tants dubtes? On ho podríem buscar....

201. Alumne: Està bé “senyo” perquè construcció va amb erra...

202. Professora: Està bé, S però uns diem una cosa i els altres una altra, per assegurar i tirar endavant, que hem de fer? A on ho podem... Ep, que encara no en fem de constructors, no hem de picar encara! A veure si us plau A, A.

A veure, aquí tenim el conflicte, a partir d'aquí, que si és una essa...

203. Alumne: No, aquest està malament...

204. Professora: Molt bé! Ara aneu dient, uns que la ce, els altres que la essa, els altres que són dues esses,

què podem fer si ara estem dubtant, què podem fer?

205. Alumne: La ca està malament, la ca no sona!.

206. Professora: A on ho podem mirar?

207. Alumne: La ca està malament!

208. Alumne: Al diccionari!

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Inicial 1(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

Aquest exemple representa un fragment de la tasca de construcció conjunta de text amb alumnes de Cicle Inicial guiada per la mestra L. (professora).

I també podem trobar exemples d'expressió individual:

Taula 56: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (227-254).

Venga, data. Dimecres 28 d'octubre, dimecres, seu bé a la cadira.

227. Professor: Lletra de pal, hem dit.

228. Professora: *Vigila N, vigila.*

229. Alumne: Jo sé com s'escriu.

230. Professora: Si home, molt bé, molt bé.

231. Alumne: Faig el títol senyo també?

232. Professora: Sí, ben maco eh?

233. Professora: Oh, que bé m'ho has dictat nena, molt bé!

234. Alumne: Jo ser fer lletra lligada.

235. Professora: Tu saps fer lletra lligada també? Oh que bé! Vinga, comença a dibuixar el mapa de construcció. Gran, eh? Ha d'ocupar tot, eh? A veure com es aquest mapa. Mapa, primer el títol, mapa de construcció, el títol aquí.

236. Alumne: Així?

237. Professora: Mapa de construcció. N com se'n diu d'això? D'aquest llibre? Que no sabíem com s'acabava d'escriure una paraula i hem anat a buscar-lo com es diu?

238. Professora: Diccionari.

239. Alumne: Construcció.

240. Professora: Com se'n diu N aquest llibre?

241. Alumne: Diccionari.

242. Professora: Sí, digues-li, carinyo.

243. Professora: Oh! El mapa tan petit? Fes-li més coses en aquest mapa!

244. Professor: Això podria ser més gran A.

245. Professora: Home si dieu que es despleguen així han de ser grans! No m'aneu a fer una coseta tan petita!

246. Alumne: Pot treballar una noia?

247. Professora: Sí, i tant, també pot treballar una noia.

248. Alumne: D'infermera.

249. Professora: Ara estem treballant en la construcció, no anem a embolicar-nos més, que ja tenim prou fronts oberts.

A veure que hi ha en aquest mapa de construcció? Quines normes ens donen? Si es que ens en donen alguna?

250. Alumne: Puc esborrar?

251. Professora: No

252. Alumne: I també de números, per saber quantes coses hi ha en total.

253. Professora: Tu ara dibuixes i vas posant tots aquests elements que et venen al cap, tu els dibuixes i ho poses.

254. Professora: El que tenen els paletes abans de construir...

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Inicial 1(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

En aquests moments els alumnes estan treballant individualment i la mestra L. (professora) els hi ofereix suport individual en els seus dubtes o en la millora de la tasca a dos alumnes.

Taula 57: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Mitjà 1 (271-304).

MESTRA 3: (...) ja podeu començar no? Venga va pues. Ja podem començar es veu eh, suposo que sí que s aixecar per mirar-ho. (Mentre la Lola també parla amb el grup però no se sent). [Riu] Sí. Si necessites K ho mirant, vés carinyo, que abans m'ho has preguntat eh, no ho sé.

MESTRA L: (se sent la Lola molt fluix parlant amb un alumne) I aquest què fa?

ALUMNE: Aquet mira els dents.

MESTRA L: Mira els dents val, pues llavors aquí, a veure, fés una mica a veure com és tot això.

MESTRA 3: Treballa (adreçant-se a un alumne). Treballa (dient-ho més fluixet). Tens un dubte?

ALUMNE: Com se fan les radiografies?

MESTRA 3: És un aparato com sí fos de fer fotografies però més gran. És com si fos una tabla que fa afies.

ALUMNE: És que no me'n recordo.

MESTRA 3: Jo tampoc.

ALUMNE: Perquè fa molt temps.

MESTRA 3: Jo també, jo t'he explicat lo que jo vaig veure.

ALUMNE: Ja me'n recordo.

MESTRA L: (*dirigint-se a un alumne*) Les portes de dalt de què són? Les d'aquí? De les habitacions?

ALUMNE: Sí.

MESTRA L: Posa-ho. Habitacions, posa-ho. A veure, com
s-ho aquí damunt, amb h, ha. I aquí posa els números no? A les habitacions. Espera't. L'Hospital i el
r, la gent que s'espera per entrar on?

ALUMNE: A, a dintre per a veure visitar gent.

MESTRA L: Per visitar, pos posa a veure cartellots, sinó no sabem.

ALUMNE: Me sé un nom.

MESTRA L: Ara vinc, ara vinc carinyo.

ALUMNE: Senyo me sé un nom d'una prova mèdica. Realisis.

ALUMNE: Dia.

ALUMNE: Diàlisis.

MESTRA L: Diàlisis, proves mèdiques, molt bé... Seu vé, seu vé, el llibre de informació..

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Mitjà 1 (Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

En aquests moments els alumnes estan treballant individualment i la mestra L. i altres mestres (mestra3) que hi ha en aquesta sessió ofereixen suport individual en els dubtes i en la millora de la tasca dels alumnes.

Durant la primera sessió analitzada no vam realitzar cap plantejament diferent, però durant la segona sessió va haver-hi moments que evidenciaven que allí s'estava produint quelcom diferent que feia desestabilitzar el que estàvem llegint per analitzar amb l'acord que havíem pres fins el moment i que ens feien replantejar l'anàlisi de la primera sessió. De fet, va sorgir un conflicte amb el què enteníem per planificació i el què hi passava, fet que va suposar un abans i un després en la temàtica de la planificació.

Concentrats en el nostre estudi durant l'anàlisi de les dues sessions de Cicle Inicial (les primeres sessions a analitzar) no vam dubtar en acordar que allí es feien públics episodis de planificació. Per exemple,

Taula 58: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (21-56).

21. **Professora:** (...) I ara ens hem de posar d'acord amb els altres grups!
A veure per quina categoria...
29. **Professora:** Què volies dir S?
30. **Alumne:** Vam fer votacions, de a veure qui vota...
31. **Professora:** Els grups...
32. **Alumne:** Qui vota... o no vota...
33. **Professora:** D'acord.
34. **Alumne:** La que guanya hem fet un "pantam" amb papers així i la S ha guanyat tot el rato.
35. **Professora:** Els va votar perquè us agradava ... Vau votar, la seva categoria, el nom de la seva categoria.
36. **Alumne:** I ara...
37. **Professora:** Ara sí, ja ho hem entès.
38. **Alumne:** Pensàvem en que els grups de la votació que vam fer ahir, i ara el s'hi toca fer-ho.
39. **Professora:** I quan tindrem les dels quatre llavors ho farem.
40. **Professora:** Llavors, un professor o professora llegirà qui ha votat o no.
41. **Professora:** Llavors posarem els noms.
42. **Alumne:** Els de la categoria, i aquell gran el primer, hem de pensar el nom per fer-ho, els quatre i el de dalt.
43. **Professora:** El de dalt, i el de dalt que serà?
44. **Alumne:** El "parlif".
45. **Professora:** Li podríem posar el "parlif"?
46. **Alumne:** Vam anar d'excursió al "parlif".
47. **Alumne:** Va dir la persona de l'excursió... Va dir la senyoreta...
48. **Professora:** De on?
49. **Alumne:** De la panera!
50. **Professora:** Ah...
51. **Professora:** Ella ho havia de dir però si a nosaltres ens en agrada més un altre...no? En podem posar un altre! També ho decidirem i ho votarem! Eh...
52. **Alumne:** A veure quin vota...
53. **Professora:** A veure quin votarem, eh?
54. **Professora:** D'acord!
55. **Alumne:** O empatats! O empatats...
56. **Professora:** O empatats! Doncs farem un desempat! D'acord!.

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Inicial 1(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

En aquest fragment estan realitzant la planificació conjunta (alumnes i mestra L.-professora-) de com es durà a terme l'activitat de votar per poder posar el nom de les categories del mapa conceptual físic (el comunitari), fins i tot el propi nom del projecte d'aquell curs.

Però fou més endavant, durant l'anàlisi de les sessions de Cicle Superior quan varem sentir la necessitat de la realització de la categorització segons les activitats típiques d'aula (ATA) que allí es feien públiques. Degut que el grup de Sánchez et al. (2010) aprofundia amb la de lectura, això no volia dir que tan sols existia aquesta activitat, sinó que era la que ells havien escollit per la realització d'aquest estudi on hi deixen molt clar la existència d'altres Activitats Típiques d'Aula (ATA) al llarg del desenvolupament d'un tema curricular. Tot i que en aquest apartat s'anomena les ATAs degut a la importància per poder exposat correctament el devenir de la investigació, cal tenir present que més endavant trobarem desenvolupat el tema de les ATAs ja que el treball d'aquestes evolucionava paral·lelament al desenvolupament d'episodis i cicles i és de gran rellevància en els resultats d'aquesta investigació.

Llavors per nosaltres va ser el primer cop que vam fer aparèixer la planificació com a ATA, definida amb els següents indicadors:

Taula 59: Primera definició de l'ATA de planificació.

ATA de planificació:

Moment molt important on es treballa la presa de decisions conjunta, tenint en compte la veu dels alumnes en l'esdevenir i desenvolupament del Projecte Àlber, creant així moments on el conflicte cognitiu passa a ser sociocognitiu.

Font: Elaboració pròpia.

En aquest moment del nostre anàlisi la planificació apareixia com a episodi i també com a ATA. Tot i aquest primer acord va ésser un tema que no tot el grup ho veia de la mateixa manera obrint així múltiples vegades el debat de què era planificar, quan podia aparèixer,... Davant d'aquest conflicte no resolt pel grup vaig buscar dades per poder realitzar una triangulació amb la finalitat de poder cercar uns resultat. Per poder-lo triangular vaig seleccionar el que diuen Sánchez et al. (2010), el que diuen diferents teòrics que parlen de la planificació i el que se'ns diu de la planificació en el Projecte Àlber.

Aquesta és la planificació entesa com ens descriuen Sánchez et al. (2010):

EPISODI DE PLANIFICACIÓ

Objectiu: oferir un mapa que guï els passos posteriors.

Repartiment de rols/estructura de participació: el professor assumeix tota la responsabilitat i als alumnes solament els queda acceptar el proposat.

EPISODIS DE PLANIFICACIÓ

Definició (Sánchez et al.): conjunt d'intercanvis comunicatius que forment part de les activitats de lectura col·lectiva i està destinat a establir per a què i per què s'ha de llegir un text, quins temes desenvolupa, com es poden llegir i quina actitud ha de suscitar en el lector.

- Alguns exemples inicials.
- Què fem per generar fites.

S'interpreta com una oportunitat que tenen els alumnes de que el text que tenen a les seves mans hi ha una fita que es pot aconseguir (estat futur desitjable).

- Analitzant els casos de planificació reunits.

Segons els processos que componen un model ideal de planificació es poden trobar:

- Elements freds:

- a) Es detecta una inconsistència o problema que justifica per què es llegeix el text.
- b) S'anticipa els temes.
- c) S'ofereix una manera d'actuar.
- d) S'especifica quin fita s'ha d'aconseguir.

- Elements càlids:

- e) Es considera viable.
- f) Es considera desitjable.

- Tipus de planificació. Patrons que sorgeixen quan s'analitzen els processos suscitats en els episodis de planificació de les ATA de lectura col·lectiva (de menor a major complexitat).

Patró 1: Sense episodi de planificació.

Patró 2: S'anticipa el camí (els temes).

Patró 3: S'anticipa el camí (els temes i la manera d'actuar).

Patró 4: S'especifica què es pretén aconseguir.

Patró 5: S'especifica què es pretén aconseguir i s'anticipa el camí (els temes).

Patró 6: S'especifica què es pretén aconseguir, s'anticipa el camí (els temes) i es considera viable.

Patró 7: Es detecta una inconsistència, s'especifica què es pretén aconseguir, s'anticipa el camí (els temes i la manera d'actuar), es considera viable i desitjable.

- Un examen de les distàncies entre el que es diu i el que es fa.

La resposta no és única i caldria parlar de tantes distàncies com lectures, professors, tot i que segons les dades podem resumir les possibilitats.

En tot acte educatiu ha d'haver-hi una intencionalitat educativa. En la majoria dels actes educatius estudiats per Sánchez et al. (2010) aquesta intencionalitat queda manifestada en una ATA de planificació que sempre sorgeix a l'inici d'una Unitat Didàctica (fent referència a la fase pre activa del acte didàctic). En aquesta planificació és el professor qui explica i/o ordena d'una manera més o menys completa com es durà a terme la Unitat Didàctica, què s'explicarà, quines activitats es realitzaran i què hauran d'haver après en finalitzar la Unitat Didàctica.

No era la mateixa planificació, tot i ser planificació, la que ens apareixia en les sessions d'anàlisi del Projecte Àlber: la sensació que teníem era que en la planificació durant les sessions del Projecte Àlber hi havia d'haver més diàleg entre la mestra i els infants per decidir cap a on podia anar el projecte . Què podia estar passant? Què se'ns estava escapant? Sabíem que en l'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al. (2010) la planificació és un fet molt importat per a posteriori analitzar quin tipus d'ATA (de lectura en el seu cas) hi sorgia: simples o complexes. Hi havia quelcom que no ens feia arribar a un acord clar en aquesta categorització. Fet que ens va portat a plantejar el dubte durant la meua estada a la Universidad de Salamanca amb el doctor Rosales. Ell va reafirmar la importància de la planificació entesa com el que descriuen al llibre. També va estar comentant que (fins el moment) ells sempre han analitzat classes on es desenvolupaven Unitats Didàctiques amb una metodologia d'aula de classes magistrals. Però que de totes maneres, planificació hi ha d'haver i ha de computar quan s'analitzen les ATAs. Ells, en els seus estudis parlen del "Doble proyecto" (Polman, 2004) que requereix un procés específic de preparació que acaba amb algun acord sobre els problemes, els objectius i les fites que organitzaran la unitat didàctica o projecte. Tot i que ells (fins el moment) no se n'havien trobat cap, considera que si nosaltres estem analitzant un projecte potser seria cap aquí on ens hauríem de situar. Però també afirma que aquest anàlisi de la interacció serveix per saber el què estem fent i no el què pensem que fem (que molts cops és diferent), i que també cal tenir en compte que s'estan analitzant unes sessions escollides a l'atzar poc representatives del tot el corpus de sessions del projecte.

La situació esdevingué força complexa i davant aquesta complexitat sorgí una forta necessitat de realitzar una recerca teòrica. Cercant als teòrics que ens parlen de la planificació en el treball per projectes com Starico de Accomo (1996), Sánchez Iniesta (1994) i Watson (1997).

En tots els casos, es necessari realitzar un diagnòstic, un anàlisi de les dades, després prendre decisions i procedir a l'acció com a fi d'obtenir els resultats desitjats. Es a dir, es preveuen instàncies, recursos, situacions, s'organitzen, es distribueixen, s'analitzen possibilitats en funció de la realitat. En aquest context, planificar s'associa a termes com organitzar, ordenar, coordinar, preveure. Però si s'endinsa una mica més en el concepte, apareix la idea de fixar cursos d'acció amb el propòsit d'aconseguir determinades fites, en el fons, es tracta de que succeeixin situacions, d'anticipacions de la tasca.

Si aquesta acció de planificar succeeix en l'àmbit del quotidià encarà més en l'educatiu. Quin docent formal o informalment no planifica la seva tasca? Resulta impossible negar la necessitat i importància en l'àmbit educatiu de planificar l'ensenyança. Aquesta és una exigència que s'imposa dia a dia en el fer quotidià i mostra una actitud de responsabilitat i respecte per qui la realitza i per qui la rep.

En la temàtica de treball per projectes per Sánchez Iniesta (1994) és la manera d'organitzar el procés d'ensenyança aprenentatge resolent l'estudi d'una situació problemàtica pels alumnes de manera que afavoreix la construcció de les respostes als interrogants plantejats. Els projectes de treball estan relacionats amb la realitat i el interessos dels alumnes afavorint d'aquesta manera la motivació i la contextualització del aprenentatges.

Els projectes poden realitzar-se des de dos enfocament: des de la interdisciplinarietat i des de la globalització. Nosaltres aprofundim en aquest darrer ja que és on es situa el Projecte Àlber. Des de la globalització, prima l'interès o la necessitat de l'alumne. És un moviment que parteix des d'aquest i demana, sol·licita a les disciplines els continguts concrets que necessita independentment de l'estructura lògica de cada disciplina. Aquestes demandes es basen en necessitats d'aprenentatge per resoldre determinades situacions.

Planificar per projectes implica un canvi d'enfocament i d'actitud en la tasca de programar l'ensenyança basada en la globalització.

Tal com senyala Starico de Accomo (1996) el treball per projectes forma una opció metodològica comunicativa i funcional de l'aprenentatge, ja que permet teixir una xarxa de relacions entre els

coneixements, percebre més enllà dels fets, realitzar grans raonament, qüestionar la realitat, participar, compartir,...

Complementant aquest informació trobem a Sánchez Iniesta (1994) que ens parla de les característiques de la planificació per projectes:

- Propicien un curs d'acció.
- Tenen en compte l'interès i la necessitat de l'alumne.
- El docent assumeix un rol més creatiu.
- En el seu desenvolupament es destaca la importància dels procediments pel tractament de la informació.
- Respon a un marc teòric (concepció constructivista de l'ensenyança aprenentatge) i un enfocament globalitzador dels sabers.
- Proposa activitats diverses, sense estereotips ni repeticions.
- Relaciona els interessos de l'alumne amb la realitat.
- Afavoreix la motivació dels aprenentatges.
- Aborda el tractament d'un major nombre de continguts ampliant d'aquesta manera el cap d'estudi i evitant el tractament superficial dels mateixos.
- L'èmfasi està posat en la comprensió de continguts i no en l'acumulació.

Pel que fa al rol del/la mestre/a en l'organització i gestió del projectes, Watson (1997) ens parla de diferents fases:

- Fase preactiva: fa referència a la preparació del curs, correspon a la planificació del curs. Es caracteritza per requerir un temps previ pel disseny de les estratègies i del desenvolupament del materials que permetin la mediació del procés d'ensenyança. Requereix de mesos de tasca donat que és aquí on es dissenya el curs.
- Fase interactiva: és on es realitza una interacció i interactivitat entre alumnes i tutors i entre alumnes i els materials. Es desenvolupa el disseny d'ensenyança prevista.

- Fase postactiva: aquesta fase li correspon d'avaluar tant els aprenentatges com la totalitat de la proposta pedagògica dissenyada i implementada.

Per tant quan es tracta d'un sistema educatiu descentralitzat, d'un model de currículum obert i per tant que ha de ser concretat en diferents nivells tenint en compte el seu caràcter processual, l'enfocament és una altre. L'ensenyament no es tracta solament de la transmissió i l'aprenentatge a la recepció. La situació d'ensenyament aprenentatge està influïda per múltiples variables que incideixen en l'acte educatiu, els aspectes socials, culturals, polítics, econòmics, psíquics entre altres incideixen en la modalitat de treball en la institució i particularment a l'aula. Cada grup de nens i nenes té característiques particulars que les componen com a grup. Des d'aquesta mirada hermenèutica, interpretativa, des d'un rol docent que deixa de ser un tècnic per passar a ser un docent estratègic, reflexiu, investigador de la seva pròpia acció, que pren decisions, que coneix i té en compte el context en el que es treballa, la planificació llavors deixa ja de ser un requisit burocràtic per passar a ser una eina útil de treball que orienta, anticipa la tasca i que té en compte i creua múltiples variables que intervenen en l'acte educatiu.

La planificació ajuda al docent a orientar la tasca. És un disseny pensat, reflexionat, que permet desplegar la creativitat del docent en funció de l'aprenentatge d'un grup concret amb característiques particulars, la planificació passa a ser la carta de presentació professional del mestre en la que plasma la seva intencionalitat i en la que es mostra una concepció filosòfica i pedagògica didàctica que es manifesta a la modalitat del disseny, es la formulació dels propòsits i/o objectius, en la selecció i seqüenciació dels continguts d'estratègies i activitats que li permetin concretar la proposta, i en els instrument i criteris d'avaluació que donaran comptes de l'apreciació del desenvolupament de la pròpia tasca i la dels seus alumnes.

Potser quan els i les mestres aconseguixin desprendre's del estrictament tècnic, es permetin desplegar tot el seu professionalisme, creativitat i tinguin temps per realment asseure's a pensar, a decidir, a dissenyar la seva tasca, començarà a ser agradable i no feixuc la important i necessària tasca de planificar.

Finalment, vaig realitzar la revisió de la documentació escrita sobre el Projecte Àlber i utilitzada per desenvolupar el capítol 3 de l'escola Príncep de Viana: Què passa amb el projecte Àlber? Com es manifesta aquesta intencionalitat educativa?

En el projecte Àlber aquesta fase preactiva no es fa pública als alumnes sinó que és un moment (concretament sempre 30 minuts abans d'iniciar la sessió) on els docents, que treballen per

internivells, es reuneixen i revisen les tasques treballades fins la sessió anterior (per tant passa a formar part de la fase post activa) i veuen diversos camins cap a on pot anar el projecte. En aquesta fase pre i post activa també hi formaria part els assessorament dels professionals dels centre d'art on es realitzen les sortides, els assessoraments que al llarg dels anys han rebut de la Dra Jové i les visites de diferents artistes han realitzat a l'escola per dur a terme sessions de treball amb els/les docents. És a dir, a la fase pre i post activa hi ha una presa de decisions on la veu del alumnes es veu representada en les seves produccions (per exemple, Annex: carpeta dossiers escola Príncipe de Viana) i tenint molta importància les habilitats, les competències (Annex: carpeta devenir del disseny eina Projecte Àlber, word habilitats bàsiques1) i els continguts que s'han treballat, que s'estan treballant i que falten per treballar (Annex: carpeta devenir del disseny eina Projecte Àlber, word graella registre continguts de cicle inicial). L'equip docent decideix cap a on cal anar tenint en compte habilitats, competències i continguts. I és en la fase interactiva on gestiona la presa de decisions conjunta docent - discent per treballar aquell contingut. Un cop decidit el camí ja entren en acció. S'entra a una fase interactiva on el docent planteja el camí fent referència a les produccions dels nens i al context alfabetitzador i es amb els alumnes conjuntament que gestionen com dur a terme aquell camí a treballar. Així doncs, la fase pre i post activa s'uneixen al llarg del projecte, sempre en funció de la fase interactiva que és la que es duu a terme escoltant la veu dels alumnes com ens diu Vygotsky (1984:58) parlant de l'experiència de Tolstoy amb els fills dels pagesos: *“La esencia de este descubrimiento de Tolstoy se encierra en que supo advertir en la creación infantil rasgos propios exclusivamente de esa edad y comprendió que la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario”*.

Fou a partir d'aquell moment i amb la triangulació de totes aquestes dades que a nivell de grup vam veure clar que el conflicte de la planificació derivava d'un conflicte metodològic. La planificació havia de ser un episodi que podia tenir lloc a qualsevol tipus d'ATA ja que a qualsevol ATA hi ha moments on cal prendre decisions i aquests moments esdevenen la planificació entesa com a presa de decisions conjunta docent – discent (aquestes sessions responen al moment classe, on es produeix el discurs cara a cara i correspon a moments de les sessions gravades). Mentre que vam descartar la planificació com a ATA ja que es duu a terme d'una manera pre i post activa de les sessions de classe on no hi ha discurs directe amb els alumnes (tot i que sí amb les seves produccions), però no hi ha interacció directa.

Així doncs l'episodi de planificació ha quedat definit de la següent manera:

Taula 60: Definició de l'episodi de planificació.

EP PLANIFICACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Prendre decisions (individualment o col·lectivament) per determinar les directrius de la tasca (procés / metaprocés): establir per a què i per què s'ha de realitzar la tasca, quins temes desenvolupa, com es poden expressar i quina actitud ha de suscitar en la persona que ho expressa.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>L'alumne/els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la tasca amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
-----------------	---

Font: Adaptació de Sánchez et al. (2010).

I aquest episodi de planificació pot aparèixer en qualsevol de les 4 ATAs definitives que formen el projecte (Context alfabetitzador, Expressió, Lectura i Producció i retorn a la comunitat) (Annex: carpeta de venir del disseny eina anàlisi Projecte Àlber; word 5 graelles atas i episodis). Recordem, com ja s'ha dit anteriorment, que la temàtica de les ATAs s'exposarà més endavant.

A tall d'exemple a les sessions analitzades podem trobar episodis de planificació com:

Taula 61: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Superior 2 dins de l'ATA d'expressió (1-5 / 168 / 176).

<p>1. Mestra L.: Bon dia</p> <p>2. Alumnes: Bon dia. <i>(Tots junts)</i></p> <p>3. Mestra L.: A veure, anem a veure, la informació que heu portat i llavors veurem el que anirem a fer després. Podem fer un text conjuntament, vale?</p> <p>Venga, els que han portat informació, veniu aquí. Qui ha portat informació?</p> <p>4. Robert: Jo.</p> <p>5. Mestra L.: Venga, doncs, aixeca't i vine cap aquí.</p>
--

<p>168. Mestra L.: Bé, a veure anem a fer dues coses importantíssimes. La primera serà escriure els hospitals de Lleida. Tots ens heu donat una idea claríssima del que seria un hospital. Primer, quins són els hospitals de Lleida i, a més a més, què te. Tots hem de tenir una idea imprescindible de l'hospital de Lleida. I, a més a més, hem dit tot un seguit de característiques del cap que, a més a més, hem diferenciat el que és un cap d'un hospital.</p> <p>- Un cap és un centre d'atenció primària i a l'hospital les 24 hores del dia estan allí per curar-te . I després, ens n'ha sortit un altre "ambulatori". Que ambulatori és el que ens queda a nosaltres pendent.</p>
--

176. Mestra L.: I.(*nom d'un alumne*), ara el que podries fer primer seria copiar el que hi ha a la pissarra. Hospitals de Lleida i a l'altra banda cap i ambulatori que ho buscarem al diccionari. D'acord? Però, de moment, podem fer hospitals i cap però després d'acabar de completar tota aquesta informació.

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Superior 2(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

El primer fragment correspon a l'inici de la sessió i la mestra L. exposa les tasques a fer durant la sessió. El segon fragment correspon al moment on després de llegir públicament la informació (expressió oral col·lectiva) que han portat els/les alumnes, la mestra L. dóna les indicacions de la informació important necessària per la realització d'un text conjuntament (expressió escrita col·lectiva). I el tercer fragment, la mestra L. ajuda a organitzar la tasca a un alumne a nivell individual (expressió escrita individual).

Taula 62: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Mitjà 2 dins de l'ATA de lectura (140-144 / 193-197).

140: Mestra L.: (...) qui ha començat amb la planta número dos, tots, tots, intentarem llegir la planta amb l'edifici a, b i c, totes les paraules que hi surtin correctament, són paraules que ampliarem del nostre vocabulari, d'acord? Un minut ara tots a llegir a practicar amb la dos. Tu, tu has d'acabar, tu has d'acabar.

(...)

144. Mestra L.: Per llegir amb silenci, es pot llegir de moltes maneres, però ara toca la de silenci. J, amb silenci, els ulls i el cap, fill meu. (*Els alumnes i mestres treballen amb veu baixa*). (...)

Hem entès el joc que hem de fer?

193.ALUMNE: No.

194. ALUMNE: Sí.

195. Mestra L.: D'entre tots llegir la planta que ha començat ha dir la R, la J? La planta dos, quants edificis hi ha a la planta dos S?

196.ALUMNE S: Tres.

197.Mestra L.: Tres, a , b i c. Pues quan acaba un company i acaba dient tot lo de l'a, l'altre ha de començar dient lo del edifici b. Tornem ha començar?

Font: Transcripció de la sessió de Cicle Mitjà 2(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

En aquesta sessió s'està treballant el plànol de l'Hospital Universitari Arnau de Vilanova de Lleida. En el primer fragment la mestra L. organitza part de la sessió pera que es dediqui a la lectura

individual segons la planta amb els edificis. I en el segon fragment organitza la lectura col·lectiva del plànol de l'Hospital Universitari Arnau de Vilanova de Lleida.

Concloent amb el tema de la planificació, podem dir que davant de metodologies diferents també cal plantejaments diferents, llavors què passa amb l'apartat de tipus d'ATA i dels patrons dels episodis de planificació? Pot ser caldrà un plantejament futur diferent de com intentar mesurar aquest aspecte davant d'una metodologia per projectes oberta i globalitzada? Què a les sessions de Cicle Inicial hagin aparegut menys episodis de planificació que a les sessions de Cicle Mitjà i Cicle Superior ens pot dir alguna cosa? Si nosaltres realitzéssim un estudi longitudinal (d'inici a fi) d'un cicle educatiu mentre es realitza el Projecte Àlber, donaria peu a veure els diferents graus de complexitat dels episodis de planificació?, veuríem si poden ser coincident o no amb els patrons descrits per Sánchez et al. (2010) per poder realitzar la classificació segon la tipologia de ATAs? (línia d'investigació futura).

Continuant amb el treball dels episodis, al llarg dels nostres anàlisis tant de Cicle Inicial, de Cicle Superior i de Cicle Mitjà es van anar evidenciant gairebé tots els episodis. Però al llarg de les revisions de les sessions enregistrades i de buscar evidències en la pròpia documentació del Projecte Àlber (informació que forma part del capítol 3 de l'escola Príncep de Viana), on se'ns documentés sobre els episodis ja creats, és va veure la necessitat de formular dos episodis nous: l'episodi d'observació i l'episodi d'elaboració del producte.

Pel que fa a l'episodi d'observació cal ressaltar la importància que hi ha en aquesta activitat amb l'art i els recursos comunitaris. Per tant vam veure convenient aquesta creació ja que una de les funcions cognitives de l'art és aprendre a observar el món. Les obres d'art són mirades del món i, per tant, són portes obertes a tot allò que ens envolta i posa les condicions per a que puguem conèixer diferents maneres de veure el món a l'hora que s'utilitza la imaginació i la creativitat com un mitjà per explorar noves possibilitats, sensacions i emocions. L'observació de l'art ens mostra mirades d'altres persones, per tant, és una porta oberta a l'alteritat, aspecte primordial per a la cohesió social (Jové, 2006), essent l'art un mitjà per comprendre i millorar la cultura (Chalmers, 2003). Es pot evidenciar aquest episodi d'observació a la carpeta de l'annex Vídeos CS sortida a la Panera on hi ha un parell d'enregistrament mentre els infants realitzen una visita al centre d'art contemporani "La Panera". Així doncs, aquest episodi va quedar amb la següent definició:

Taula 63: Definició de l'episodi d'observació.

EP D'OBSERVACIÓ	<u>Objectiu:</u> Observar i recollir informació del context escollit.
-----------------	---

<i>Nova incorporació</i>	<u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Alumnes i professors, immersos en el context escollit, l'observen lliurement i/o amb mediador.
--------------------------	---

Font: Elaboració pròpia.

I pel que fa a l'episodi d'elaboració del producte cal tenir molt present la filosofia que envolta l'ATA de producció i retorn a la comunitat. En el Projecte Àlber es parteix de l'obra (de l'entorn), es realitza aprenentatge tenint en compte els continguts i les competències, es té en compte qui són i en quin context estan i es fa un retorn a l'obra (torna a l'entorn). L'episodi d'elaboració del producte té força a veure amb l'activitat creadora i el procés creador que ens anomena Vygotsky (1982), concretament amb la quarta forma de relació entre la fantasia i la realitat. Aquesta última forma consisteix en que la creació realitzada per la fantasia pot representar quelcom completament nou, no existent a l'experiència de l'home, no semblant a algun altre objecte real, però en rebre nova forma, amb material real, aquesta imatge convertida amb objecte, comença a existir realment al món i a influir sobre els altres objectes. Aquestes imatges prenen vida. Els elements que formen la seva composició són agafats de la realitat per l'infant, dins del qual, en el seu pensament, sofreixen un complexa reelaboració convertint-se en producte de la seva imaginació. Finalment, materialitzant-se tornant a la realitat, però portant en sí una força activa, nova, capaç de modificar aquest mateixa realitat, originant d'aquesta manera el cercle de l'activitat creadora de la imaginació humana. Les obres d'art poden exercir una influència tant enorme en la consciència social gràcies a la seva lògica interna. L'autor de qualsevol obra d'art segueix la seva lògica interna de les imatges que desenvolupen, i aquesta lògica interna ve condicionada pel vincle que estableix l'obra entre el seu propi món i el món exterior. En les obres artístiques podem trobar amb freqüència units trets allunyats sense vincle exterior, però mai aliens entre sí, sinó units per la seva lògica interna.

En el dossier del Projecte "Park life" 09-10 (Annex carpeta dossiers escola Príncep de Viana), trobem plasmats moments on els/les alumnes parlen de la realització de la seva obra, des de com era la seva fusta, què hi va plasmar, com es va organitzar l'escultura on hi estava la fusta de cada infant... Aquest són alguns exemples:

Imatge 19: Produccions dels infants que fan referència a la elaboració del producte.

Dimecres 23 DE FEBRER DE 2010 SAID

LA MEVA FUSTA

- 1- ES FUA PESTO (FUA) UN POCA
- 2- TE POSATS.
- 3- PAREIX PER LA FUSTA LA MIA.
- 4- EL TITUL DE LA MEVA FUSTA DE DIO. GRABAT.
- 5- HI HA UNOS GRAPES.
- 6- HI HA GRAPES PER TIR EL BOCA.
- 7- EL TITUL QUANTO HI HA UN COLOR.
- 8- EL COLOR E VERD.
- 9- HI HA UNA COCA QUE ES MOLT FINA.

Dimecres 25 DE FEBRER DE 2010 SAID

La meva fusta

COPIA.

- 1- ES DE TOTS ELS
- 2- LA MEVA FUSTA TE TOTS ELS COLORES: BLANC, VERD,
- 3- LA MARRÓ I BLAU.
- 4- TO GRAPES MOLT FORTES. POT ENCARIGAR FRUITES I FUSTES.
- 5- LA MEVA FUSTA POT CONSTRUI ROBOTS.
- 6- LA MEVA FUSTA POT ENCARIGAR LIBRES
- 7- LA MEVA FUSTA POT FER MOND PATINS, MOLIA
- 8- LA MEVA FUSTA POT FER CASTELLS.

Dimecres 25 DE FEBRER DE 2010 SAID

la meva fusteta



LA ME TITUL LA FUSTA
 FUSTA
 ME ABONDA MOLT

LES FRUITES QUANTO MOLT PERA PONA CUA,
 MARRÓ, I UN MARE COME FRUITES.

Dimecres 25 DE FEBRER DE 2010 SAID

QUÉ FARÉ A LA MEVA FUSTA



PINTARE DE
 COLORES ROIG I BLAU
 FRUITES I PAPER I COLA.

Dimecres 25 DE FEBRER DE 2010 SAID

contacto en video

est un vídeo el nostre grup
 a grabar un vídeo.
 Cada un de nosaltres hem explicat
 la nostra fusteta pel que fa a fer més
 silenci perquè a la grabació
 no hi haguéssim sorolls.
 Jo he explicat que he fet una caixa de
 fruites i he ficat granes i he decorat
 sugadors del barba.

Dimecres 25 DE FEBRER DE 2010 SAID

LA NOSTRA ESCULTURA

1- AL POMO DE PATI ESTAN MONTANT LA
 NOSTRA ESCULTURA.

- TUJ HEM ANAT A VEURE COM NO FAN.
 - ME VET DUES CERDES PER ENGANAR LES
 BARRILES.

- LA MEVA FUSTA ESTA DINS LA PORTA DE LA
 ENTRENADA.

- TU I ESTAVAN GRANAN.

- EL JOAN ESTA ENGANAN.

- EL DE GISP ESTAN MIRAN LES ESCULTURES.

Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida.

Així doncs, aquest episodi va quedar amb la següent definició:

Taula 64: Definició de l'episodi d'elaboració del producte.

<p><i>EP D'ELABORACIÓ DEL PRODUCTE</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Dissenyar, aplicar i organitzar el retorn cap a la comunitat.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat dels intercanvis rau en l'elaborar un producte que expressi el procés d'ensenyament –aprenentatge adquirit en base al context alfabetitzador i que es manifesta en el retorn cap al context comunitari.</i></p>
--	--

Font: Elaboració pròpia.

Davant de tota aquesta informació cercada, organitzada i elaborada els episodis que componen l'anàlisi de la interacció en el Projecte Àlber són els següents:

Taula 65: Els episodis que componen l'anàlisi de la interacció en el Projecte Àlber.

<p><i>EP D'OBSERVACIÓ</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Observar i recollir informació del context escollit.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Alumnes i professors, immersos en el context escollit, l'observen lliurement i/o amb mediador.</i></p>
<p><i>EP INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT:</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Arribar a un acord sobre el contingut transmès, mitjançant el procés de comprensió que implica l'extreure informació, l'interpretar-la i el revisar críticament la tasca a examinar.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el professor o mediador pregunta i els alumnes responen. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració de la tasca a realitzar. Els alumnes i/o el mediador/professor plantegen una pregunta que reclama a l'alumne haver entès la tasca a realitzar mitjançant el comentari del contingut públic en referència a extreure, interpretació i reflexió d'aquest. A partir del que pregunten els alumnes s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant a participar activament a la contraposició d'idees noves amb les antigues, ordenar seqüències d'idees, la relació de part pel tot, donar significat des del que un sap,...</i></p>
<p><i>EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES:</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Resoldre conflictes o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits en el context d'observació escollit i en la realització de la tasca, tenint en compte la rellevància en les experiències relacionades i el conflicte cognitiu com a portador d'un interrogant.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el mediador/professor pregunta i els alumnes responen. A partir del que es pregunta s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant han assumir</i></p>

	<p>una participació més exigent i hauran de contribuir a l'anàlisi del conjunt d'intercanvis comunicatius posant en joc la rellevància (experiències directament relacionades amb <i>l'activitat i amb la vida diària</i>) i el <i>conflicte</i> (presentat com a <i>conflicte cognitiu</i> com a portador d'algun interrogant).</p>
<p>EP AUTODETERMINACIÓ</p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions i els processos per establir objectius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumnes com agents causals, i/o el professor potencien la capacitat d'actuar en el currículum per facilitar-ne l'accés i el progrés en els coneixements. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent cap a una conducta autodeterminada que els potenciarà a actuar d'una manera autònoma, a la pròpia autoregulació de les conductes, a iniciar i respondre als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i a una actuació conscient.</i></p>
<p>EP PLANIFICACIÓ</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Prendre decisions (individualment o col·lectivament) per determinar les directrius de la tasca (procés / metaprocés): establir per a què i per què s'ha de realitzar la tasca, quins temes desenvolupa, com es poden expressar i quina actitud ha de suscitar en la persona que ho expressa.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>L'alumne/els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la tasca amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
<p>EP ACTIVACIÓ</p> <p>CONEIXEMENTS PREVIS</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Reprendre coneixements que els alumnes ja tenen i que els poden ajudar a donar significat als continguts que s'estan expressant.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Alumnes i professor es dediquen a establir un punt de referència conjunt d'allò que saben i el que desconeixen del tema. El professor convida a ordenar aquests fragments de coneixement, essent el que constitueix el mapa del que ja se sap, punt de partida per identificar llacunes (<i>intersticie</i>) i percebre nous objectius . Aquest punt de partida, no s'ha d'entendre com inici del projecte sinó que continuament els alumnes poden realitzar lligams fent referència al mapa conceptual.</i></p>
<p>EP EXPRESSIÓ INDIVIDUAL</p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Construir un text a nivell individual.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per realitzar la tasca, amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
<p>EP LECTURA INDIVIDUAL</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Llegir en silenci.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la lectura, sense intervencions ni trencaments.</i></p>
<p>EP EXPRESSIÓ</p> <p>COL-LECTIVA</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Construir un text a nivell de grup.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>La tasca dels alumnes</i></p>

<i>Nova incorporació</i>	<i>és construir un text en grup a partir de les aportacions individuals seleccionant la informació. Els alumnes i el professor podrien intervenir per realitzar ajudes en la tasca de selecció de la informació.</i>
EP LECTURA COL·LECTIVA	<p><u>Objectiu:</u> Llegir en veu alta.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> la tasca dels alumnes és llegir en veu alta i el professor i/o altres alumnes podrien intervenir per corregir algunes paraules llegides incorrectament o dirigir els torns de lectura si els alumnes tenen dubtes al respecte.</p>
EP D' AVALUACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Valorar en quina mesura els alumnes han arribat al contingut treballat anteriorment, mitjançant un conjunt d'intercanvis comunicatius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Els mateixos alumnes fan suggeriments i/o professor pregunta i els alumnes responen. <i>El discurs no és bidireccional, sinó multidireccional (per ex "algú vol completar el que s'acaba de dir" i l'alumne respon) atenent a les necessitats individuals dels alumnes des del propi grup d'iguals.</i></p>
EP MAPA CONCEPTUAL	<p><u>Objectiu:</u> Plasmar la informació i organitzar la tasca en un esquema.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes amb la finalitat de resumir (classificació temàtica de la informació), organitzar gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representar les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</p>
<p>EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT PARLANT)</p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. <i>La finalitat d'aquests intercanvis és aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic resumint (classificació temàtica de la informació), organitzant gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representant les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
<p>EP D'ELABORACIÓ DEL PRODUCTE</p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Dissenyar, aplicar i organitzar el retorn cap a la comunitat.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. <i>La finalitat dels intercanvis rau en l'elaborar un producte que expressi el procés d'ensenyament –aprenentatge adquirit en base al context alfabetitzador i que es manifesta en el retorn cap al context comunitari.</i></p>

Font: Elaboració pròpia.

7.2. Com gestionem les dades dels episodis?: La dimensió COM (I part)

En el conflicte anterior hem pogut veure el devenir en la creació dels episodis. Però ara cal tractar aquest episodis i en fer-ho estarem treballant la dimensió Com (Sánchez et al., 2010). Formen part d'aquesta dimensió les dades que se'n deriven de la categorització dels episodis i dels cicles (que tractarem en el proper subapartat). Llavors cal preguntar-nos quina informació ens proporcionen?

Primer comencem parlant dels episodis ja que així complementarà la informació de l'apartat anterior. Al llarg dels anàlisis de les diferents sessions dels tres cicles educatius (Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior) hem pogut identificar diferents tipus d'episodis que han quedat anomenats en l'apartat anterior. En la següent taula es pot apreciar un treball d'aquestes dades:

Taula 66: Episodis trobats en 6 de les sessions analitzades.

TIPUS D'EPISODIS	Cicle INICIAL 1	Cicle INICIAL 2	Cicle MITJÀ 1	Cicle MITJÀ 2	Cicle SUPERIOR 1	Cicle SUPERIOR 2	TOTAL
ATODETERMINACIÓ	3	4	19	8	1	7	42
ACTIVACIÓ CONEIXEMENTS PREVIS	1	1	0	1	2	0	5
INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	2	10	6	6	2	6	32
ANÀLISI D'EXPERIENCIES	1	3	7	2	2	8	23
AVALUACIÓ	0	1	7	11	1	5	25
LECTURA COL·LECTIVA	2	7	13	16	1	16	55
PLANIFICACIÓ	2	0	8	6	1	3	20
MAPA CONCEPTUAL	1	0	0	0	3	9	13
EXPRESSIÓ COL·LECTIVA	1	0	0	1	0	0	2
EXPRESSIÓ INDIVIDUAL	1	0	4	0	1	3	9
LECTURA INDIVIDUAL	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL	14	26	64	52	14	57	227

Font: Elaboració pròpia.

Davant d'aquestes dades els resultats redactats han estat els següents:

De l'anàlisi de la interacció de les transcripcions realitzades puc dir que segons els episodis: la mostra de les 6 sessions analitzades estan fragmentades en 227 episodis diferents. A continuació se'n detalla el tipus i nombre:

- 55 Episodis de lectura col·lectiva.
- 42 Episodis d'autodeterminació.
- 32 Episodis d'interpretació de l'activitat.
- 23 Episodi d'anàlisi d'experiències.
- 25 Episodi d'avaluació.
- 20 Episodi de planificació.
- 13 Episodi de mapa conceptual.
- 9 Episodi d'expressió individual.
- 5 Episodi d'activació de coneixements previs.
- 2 Episodi d'expressió col·lectiva.
- 1 Episodi de lectura individual.

A partir d'aquesta identificació s'ha pogut redactar petits textos on s'exposa els resultats sobre l'estructura de participació que se'n podrien derivar d'aquestes sessions concretes:

Valorant el model com s'ha organitzat globalment la participació d'alumnes i professors en el discurs de la sessió analitzada, es constata que es tracta d'una estructura de participació complexa degut a la varietat d'episodis entrelaçats. Seguint a Sánchez (2010:151) aquest tipus d'estructura és organitzada explícitament per un episodi inicial de planificació. En el present anàlisi es dona dos episodis de planificació que inicia la sessió (a CM2 i a CS2), tres episodis de planificació cap al principi de les sessions, però en cap cas l'inicia, ja que l'encarregat d'iniciar la majoria de les sessions és un episodi d'autodeterminació, l'objectiu del qual és aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions, els processos per establir objectius i habilitats d'autoregulació i autocontrol. I la resta d'episodis de planificació trobats inicien activitats típiques d'aula d'expressió o bé estan durant les activitats típiques d'aula de lectura i expressió.

7.3. Treballem amb els cicles i...

En el l'apartat anterior hem pogut veure el devenir en la creació dels episodis i les dades que es poden obtenir de la seva interpretació, però ara anem a veure: Quin ha estat el nostre treball amb els cicles?

En aquest estudi i al llarg dels anàlisis realitzats tant els cicles (que tot seguit abordarem) com les ajudes (que es tractaran en el següent subapartat) s'han pogut utilitzar de la mateixa manera que ho van fer Sánchez et al. (2010).

El treball dels cicles no ens va resultar fàcil: ja sigui per l'estil metodològic de desenvolupament de les sessions, ja sigui per la nostra situació de grup novell, o per totes dues situacions juntes. Sobre tot en les primeres sessions d'anàlisi de Cicle Inicial amb el tema del tancament d'un cicle:

Taula 67: Diàleg sobre els cicles 1.

(es llegeix un tros de transcripció)

M: "Un IRF?"

J: "Explica'ns (recordant l'ordre llegida a la transcripció)."

L: "No marca cap pauta de"

M: "O vols un IRE?"

B: "No? A?"

J: "A veure explica'ns el dibuix? (tornant a recordar l'ordre llegida a la transcripció)."

M: "Si veiem el dibuix i això...i va dient això que tens aquí, què?"

B: "Jo ho veig més com un IRF tot plegat."

M: "Jo posaria un IRF i ja els convenceré (en to d'humor)."

B: "Tot ho va fent per fer una comprensió de lloc per dir-ho d'alguna manera: què hi ha? Quants són? Què fa? Forma part de la manera de"

M: "Si portes això als de Salamanca, el dibuixet..."

L: "Sí, sí que ens ho haurem d'emportar."

M: "Per què està en què li diu aquí, aquí, i aquesta espina del peix qui se la ha menjat. "És la lectura que es fa a infantil."

L: "Es que està acabant fent una descripció d'una imatge, d'un dibuix, no?"

B: "Sí."

J: "Lavors les preguntes són per enriquir, ajudes."

L: “Sí”

C: “Mira això que diuen aquí:-Para cerrar un ciclo:cuando se da/se ofrece cualquier respuesta satisfactoria a una pregunta genérica- Qui hi ha? Jo. Ets tu? On ets tu?A la capsa. A veure, marca-ho amb el dit. Aquí. Això pot ser una resposta satisfactòria a una pregunta genèrica.”

J: “Sí, però si tenim en compte que no ho podem tancar si tenim preguntes que ajudaven a enriquir la pregunta inicial, no? També era un altre criteri que hi havia de cicles per tancar.”

C: “Una altra cosa és la resposta que dona l’alumne. Si nosaltres la donem per bona i no la podem donar per tancada. Però si hi ha una pregunta genèrica i jo dono la resposta encara que sigui parcial. Això ho diu perquè, en facilitar moltes vegades que un cicle no sigui tant gran van posar això. Encara que la pregunta sigui molt genèrica, una resposta, encara que sigui parcial. Pel que entenc jo, e. – Ofrecer cualquier respuesta satisfactoria a una pregunta genérica-, és a dir, alguna resposta que estigui a dintre de tot el que es pot dir, llavors es un criterio para cerrar el ciclo. Llavors aquí és una resposta parcial a la pregunta genèrica-. Jo aquí .”

J: “Jo m’he quedat amb lo que vam comentar un altre dia, no. Se adapta si es para mejorar la pregunta.”

C: “Claro, para mejorar la respuesta. Pero si esta respuesta responde a una pregunta genérica y es parcial yo puedo cerrar el ciclo. Porque el criterio es la pregunta genérica. El criterio que tienes aquí es a la pregunta que yo he hecho sinó se refiere a la respuesta que da.”

J: “Sí”

C: “En cambio aquí se refiere a la pregunta para poder cerrar el ciclo. Es diferent. Aquí és on jo posaria IRF perquè coneixem la intenció que hi ha i que correspon a explica’ns això.”

M: “Explica’ns el dibuix.”

C: “Però com es que aquesta se’n va, o jo no ho entenc, a on és un peix?”

J: “Sí, per les espines.”

M: “Les espines d’aquí.”

C: “Jo posaria un IRF, encara que tinc aquest dubte i...”

J: “...?”

C: “A vegades la no resposta de dir que està malament és una afirmació de dir que està bé. Moltes vegades no necessitem un feedback per...-una pregunta será genérica siempre que no haya un límite claro de posibles respuestas, ese límite puede ser impuesto por la naturaleza misma de la pregunta. Éste sería el caso de la pregunta como: ¿Cuáles son las partes de una columna?-.”

M: “Això és el mateix que el de la columna,e.”

C: “Per això. És una pregunta genèrica si jo dono una resposta satisfactòria a la pregunta genèrica, qualsevol de les parts de la columna, jo podria tancar per què està aquest criteri per poder-ho tancar.”

M: “Pues es tanca, home es tanca.”

(...)

C: “Sí, però coneixen”

J: “No, veien el dibuix.”

C: “No amb els criteris per tancar o n un cicle.”

M: “Mira C., ella podria dir: què veus en aquest dibuix? I diu: una capsa. Vale i ja està. Alumne 8 que veus en aquest dibuix? Pues... Lo que passa que ella, la mestra, no es conforma amb una primera resposta sió que va fent preguntes, preguntes, preguntes. Això es igual a un IRF.”

C: “Això és el que havíem parlat fins ara. Podem fer tot un IRF o podem fer petits IREs.”

M: “Claro, jo faria un IRF que queda sempre més elegant (en to d’humor).”

(risses)

B: “Es que a més a més no està demanant de descriure el dibuix, saps?. Està demanant clarament que faci una aportació pròpia.”

M: “Síii”

B: “Qui s’ha menjat el peix, això ja es pura invenció.”

C: “Per això per qualsevol resposta ha de tancar el cicle, perquè qualsevol resposta serà bona. Llavors a la primera resposta haurà de tancar. Perquè la pregunta és tant genèrica que qualsevol resposta que genera ja me dona peu per tancar.”

M: “No, no. Que sí que sí”

J: “Que sí, que sí què vol dir ara?”

(risses)

L: “Que provisionalment...”

C: “No ho tanquem per...”

(...)

B: “A mi ni hem faria res tallar-ho si això no representés carregar-se d’entrada totes les ajudes.”

C: “Claro”

B: “Perquè per mi fonamentalment aquesta mosca el que està fent és fer ajudes i clar, si tallem en cicles ens carreguem totes les ajudes.”

C: “Es que aquestes activitats amb lo que ells fan són molt diferents. Aquí lo que et diu els objectius són molt diferents. Aquí es valoren més els continguts i aquí els continguts no hi ha es valora més parlar. I aquí està la diferència. En contingut és molt més fàcil: tanco-obro, tanco-obro; però aquí.”

B: “En el teu cas són més avaluatives i aquí no són tant avaluatives.”

C: “No, si jo ho veig com un IRF i hem voldria molt tancar-ho però si ens centrem en això.”

M: “Jo penso que aquí és qüestió de l’edat dels nens, e. El tipus d’activitat és lo mateix que jo recordo fa 20 anys amb les làmines de lo de català. Es treballava què es veu, tal i qual, després hi havia unes quantes d’imaginatives. El tipus d’interacció que tenia un alumne-mestra eren molt tancades, eren IREs completament (...). Però és un tipus d’activitat que es fa amb els nens.”

C: “És el que parlàvem. Encara que surten molts IREs no vol dir que estigui malament.”

M: “No, no, no.”

J: “Jo crec que amb els criteris que hem anat seguint fins ara hem dividit.”

M: “No, que tinc ganes de les ajudes (to d’humor).”

L: “Sí, del 135 al 152 hi ha 5 IREs i 1 IRF.”

A PARTIR D’AQUÍ ÉS REALITZA EL TREBALL DE REVISIÓ DE LES SESSIONS ANTERIORS.

Font: Grup d’anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 12 may 2010; minuts 20:40 a 36:00).

En aquest fragment del diàleg en el grup d’anàlisi de la interacció ens podem fer una idea de la manera de treballar davant d’un desacord/dubte inicial: mitjançant la conversa exposem els fets, es revisa que diuen en Sánchez et al. (2010), s’arriba per consens a un acord i, si cal, es revisen els anàlisis anteriors.

A més a més, en una de les sessions de treball del grup es va realitzar la devolució de la informació treballada en la revisió de les sessions d’inicial i algun dubte que se’ns havia generat. En aquesta sessió es va compartir la següent informació de la que vam haver de prendre decisions:

Taula 68: Diàleg sobre els cicles 2.

L: “En tot cas el que hauríem de saber quina és la intenció de la mestra en aquest cas concret.”

M: “Clar.”

C: “(...)que en una sola sessió de treball havíem de preguntar abans.”

M: “Això sí.”

C: “Llavors amb la informació de la intenció de la mestra si podem hipotetitzar per prendre les decisions de si un cicle és un IRF o un IRE. Per què? Perquè lo que nosaltres trobem que són preguntes que li podem treure el suc, que poden parlar, quan li vam llegir un fragment a Javier, ell ho tallava tot, no ho deixava com un IRF. Llavors, ell va dir que –si vosaltres considereu, amb la informació que us dona la mestra, que el que fa són ajudes, no ho tallem-.”

Font: Grup d’anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 2 jun 2010a; minuts 06:40 a 07:40).

A partir d’aquestes aportacions realitzades a nivell de grup d’interacció i de la revisió (guia) del grup d’interacció de Salamanca es pot dir que tot i que hi ha igualtat en la nomenclatura d’IRE i d’IRF, cal dir que en les sessions de Cicle Inicial (on hi ha més problemes en l’aprenentatge de la llengua) vam haver d’arribar a un acord: si la mestra realitzava una pregunta prou general però que

les respostes dels infants eren pràcticament paraula-frase i la mestra insistia (per ajudar-lo en la construcció de la resposta) amb l'objectiu de poder millorar la resposta a aquella pregunta mitjançant ajudes, no ho tallàvem i hi posàvem IRF i així poder evidenciar el treball en la construcció de la llengua vehicular.

7.4. Com gestionem les dades dels cicles?: La dimensió COM (II part).

Al llarg dels anàlisis de les diferents sessions dels tres cicles educatius (Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior) hem pogut identificar gairebé tot tipus de cicles segons la seva estructura de participació: IRE, IRF, IRF Incompleta, Frustrats, MONOLOGALS, SIMÈTRICS i PROCEDIMENTALS (tot i que aquest últim no consten a la taula següent donat que no són de contingut); com es pot apreciar en la següent taula:

Taula 69: Els cicles segons l'estructura de participació de les 6 sessions analitzades.

TIPUS DE CICLES	Cicle INICIAL 1	Cicle INICIAL 2	Cicle MITJÀ 1	Cicle MITJÀ 2	Cicle SUPERIOR 1	Cicle SUPERIOR 2	TOTAL
I.R.E	26	25	25	41	26	25	168
I.R.E FRUSTRAT	4	3	7	2	1	0	17
I.R.F.	3	13	12	5	19	15	67
I.R.F. INCOMPLET	0	0	0	0	5	0	5
I.R.F. FRUSTRAT	1	2	1	2	8	3	17
MONOLOGAL	0	0	0	0	5	3	8
SIMÈTRIC	0	0	0	0	6	0	6
SIMÈTRIC FUSTRAT	0	0	0	0	2	1	3

Font: Elaboració pròpia.

Davant d'aquestes dades podem redactar els següents resultats:

De l'anàlisi de la interacció de les transcripcions realitzades puc dir que a nivell de cicles, segons l'estructura de participació podem trobar:

- 168 IRE (Indagació-Resposta-Avaluació)

- 17 IRE frustrats (el professor fa una pregunta però desisteix sense haver obtingut una resposta satisfactòria)
- 67 IRF (Indagació-Resposta-Feedback)
- 5 IRF INCOMPLET
- 17 IRF frustrat
- 8 MONOLOGAL
- 6 SIMÈTRIC
- 3 SIMÈTRIC FUSTRAT

A partir d'aquesta identificació es pot redactar petits textos on s'exposa els resultats sobre l'estructura de participació que se'n pot derivar d'aquestes sessions:

L'estructura de participació que predomina amb rellevància són els IRE, fet que mostra una activitat mental guiada dels alumnes, ja que segons el manual de Sánchez et al. (2010) a la majoria de preguntes que realitza el professor només els correspon una resposta i no requereixen d'una elaboració. Seria interessant adreçar cap a cicles compostos per l'estructura IRF, per tal d'iniciar, respondre i coevaluar el producte de les interaccions (Sánchez et al., 2010), tot ajudant als estudiants a concebre's a sí mateixos com a participants d'una pràctica científica i obtenint així una estructura de participació simple.

Per tant, podem afirmar que el treball de la dimensió Com és compartit amb l'anàlisi del discurs de Sánchez et al. (2010).

7.5. Quin tractament de les ajudes s'ha realitzat?: La dimensió Qui.

Quin ha estat el nostre treball amb les ajudes? I quina informació ens proporcionen?

Al llarg dels anàlisi de les diferents sessions¹⁹ hem pogut identificar tot tipus d'ajudes: d'Indagació o Regulatories, de Resposta o Internes, i de Feedback. Aquestes es poden apreciar en la següent taula:

Taula 70: Tipus d'ajudes en les 5 sessions analitzades.

	Tipus d'ajuda	Cicle INICIAL	Cicle INICIAL	Cicle MITJÀ 1	Cicle MITJÀ 2	Cicle SUPERIOR	

¹⁹ En l'anàlisi de les ajudes s'ha utilitzat cinc de les sis sessions.

		1	2			2	TOTAL
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	3	7	7	5	6	28
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	24	22	17	26	10	99
	No Invasives	49	60	43	127	18	297
FEEDBACK	Completar	22	13	16	43	25	119
	Consolidar	28	16	62	120	42	268

Font: Elaboració pròpia.

Taula 71: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Inicial 1.

PATRONS SESSIÓ Cicle Inicial 1	Tipus d'ajuda	Nº ajudes	Recompte pel patró
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	3	3+28=31 Regulatòries
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	24	24+22=46 Invasives
	No Invasives	49	49 No invasives
FEEDBACK	Completar	22	(+a les invasives)
	Consolidar	28	(+a les d'indagació)
PATRÓ DE LA SESSIÓ			PATRÓ 3

Font: Elaboració pròpia.

Taula 72: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Inicial 2.

PATRONS SESSIÓ Cicle Inicial 2	Tipus d'ajuda	Nº ajudes	Recompte pel patró
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	7	7+16=23 Regulatòries
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	22	22+13=35 Invasives
	No Invasives	60	60 No invasives
FEEDBACK	Completar	13	(+a les invasives)

	Consolidar	16	(+a les d'indagació)
PATRÓ DE LA SESSIÓ			PATRÓ 3

Font: Elaboració pròpia.

Taula 73: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Mitjà 1.

PATRONS SESSIÓ Cicle Mitjà 1	Tipus d'ajuda	Nº ajudes	Recompte pel patró
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	7	7+62=69 Regulatòries
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	17	17+16=33 Invasives
	No Invasives	43	43 No invasives
FEEDBACK	Completar	16	(+a les invasives)
	Consolidar	62	(+a les d'indagació)
PATRÓ DE LA SESSIÓ			PATRÓ 5

Font: Elaboració pròpia.

Taula 74: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Mitjà 2.

PATRONS SESSIÓ Cicle Mitjà 2	Tipus d'ajuda	Nº ajudes	Recompte pel patró
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	5	5+120=125 Regulatòries
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	26	26+43=69 Invasives
	No Invasives	127	127 No invasives
FEEDBACK	Completar	43	(+a les invasives)
	Consolidar	120	(+a les d'indagació)
PATRÓ DE LA SESSIÓ			PATRÓ 3

Font: Elaboració pròpia.

Taula 75: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Superior 2.

PATRONS SESSIÓ Cicle Superior 2	Tipus d'ajuda	Nº ajudes	Recompte pel patró
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	6	6+42=48 Regulatòries
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	10	10+25=35 Invasives
	No Invasives	18	18 No invasives
FEEDBACK	Completar	25	(+a les invasives)
	Consolidar	42	(+a les d'indagació)
PATRÓ DE LA SESSIÓ			PATRÓ 5

Font: Elaboració pròpia.

Davant d'aquestes dades es poden redactar els següents resultats:

Segons el tipus d'ajudes en les 5 sessions analitzades podem trobar:

Taula 76: Tipologies d'ajudes segons les 5 sessions analitzades.

	Tipus d'ajuda	TOTAL
INDAGACIÓ O REGULATORIES	Indagació	28
RESPOSTA O INTERNES	Invasives	99
	No Invasives	297
FEEDBACK	Completar	119
	Consolidar	268

Font: Elaboració pròpia.

Nivell de participació docent-alumne: nivell 2 (nivell mig, l'alumne no és el principal responsable de l'elaboració de les idees).

L'estil docent que s'utilitza per l'adquisició de la llengua vehicular: patró 3 (correspon a més ajudes internes de tipus no invasives) Cal remarcar que la mitja per episodis indicant un decantament cap al patró 4 (ajudes equivalents entre regulatòries i internes).

A partir d'aquesta identificació es poden redactar petits textos on s'exposi els resultats sobre l'estructura de participació que se'n podrien derivar d'aquestes sessions concretes:

- DIMENSIÓ QUI: SEGONS EL NIVELL DE PARTICIPACIÓ

Segons Sánchez et al. (2010) l'alumne es situa en un punt mig d'autonomia, ja que el grau mig de participació dels alumnes és de nivell 2, així doncs, no es pot ubicar a l'alumne com a principal responsable d'elaboració de les idees.

Seguint les indicacions de Sánchez et al. (2010) per tal de que els alumnes assoleixin un nivell d'autonomia més elevat seria interessant utilitzar més ajudes regulatòries, ja que no redueixen l'autonomia de l'alumne en les respostes. Pel que fa a les ajudes de feedback convindria utilitzar amb major freqüència les de confirmació que no pas les de completar, ja que aquestes també redueixen el nivell de participació de l'alumne per tal de superar el patró d'estil docent 3. Els mateixos autors també ens proposen que prèviament cal haver establert unes rutines on es doni a l'alumne oportunitats per trobar la resposta més adequada, animant-los a seguir buscant, però responent per ells quan la resposta no és la adient després d'una estona cercant-la. Creant d'aquesta manera una consciència retrospectiva on és faci públic i compartit tot el contingut del cicle.

Per tal d'assolir un nivell d'autonomia més elevat dels alumnes, els i les docents hauran de proporcionar bastides i fer préstecs de consciència als alumnes, per ajudar-los a modificar els seus esquemes mentals sobre els coneixements i anar desenvolupant estratègies per desenvolupar les habilitats de pensament i poder construir el seu propi coneixement a partir de la interacció amb els companys i el mestre dins la seva ZDP (Vygotsky, 1988).

- DIMENSIÓ QUI: SEGONS EL TIPUS D'AJUDES (EL PATRÓ)

Com a resultes d'obtenir un major número d'ajudes no invasives, el professor es situa en un patró d'estil docent 3 (en tres de les cinc sessions analitzades) i en un patró 5 (en dues de les cinc sessions).

Seguint les indicacions de Sánchez et al. (2010) per tal de que els alumnes assoleixin un nivell d'autonomia més elevat seria interessant utilitzar més ajudes regulatòries, ja que no redueixen

l'autonomia de l'alumne en les respostes. Pel que fa a les ajudes de feedback convindria utilitzar amb major freqüència les de confirmació que no pas les de completar, ja que aquestes també redueixen el nivell de participació de l'alumne per tal de superar el patró d'estil docent 3. Aquests autors també ens proposen que prèviament cal haver establert unes rutines en que es doni a l'alumne oportunitats per trobar la resposta més adequada, animant-los a seguir buscant, però responent per ells quan la resposta no és la adient després d'una estona cercant-la. Creant d'aquesta manera una consciència retrospectiva on és faci públic i compartit tot el contingut del cicle. En les sessions que es troben en el patró d'estil docent 5, per poder arribar a l'estil docent 6, caldria augmentar les ajudes regulatòries en posició d'Indagació, per obrir el cicle.

Per tant, aquí també podem afirmar que el treball de la dimensió Qui és compartit amb l'anàlisi del discurs de Sánchez et al. (2010). Tot i així cal recordar la següent aportació:

Taula 77: Diàleg sobre les ajudes.

C: “ (...)En les sessions de matemàtiques han degut d'afegir categories en les ajudes per què veuen que en la resolució de problemes es generen altres informacions que en el tema de lectura no es generen.”

Font: Grup d'anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 02 jun 2010a; minut 12.00).

Davant d'aquesta informació si al llarg del projecte és generen continguts matemàtics caldria tenir present aquestes ajudes que se'ns parla (línies futures d'investigació).

7.6. Diferents maneres d'expressar, diferents maneres de llegir, múltiples manifestacions artístiques, ... Les diferents Activitats Típiques d'Aula (ATA).

Al llarg d'aquest apartat s'ha anomenat diverses vegades les Activitats Típiques d'Aula i que més endavant es trobaria desenvolupat, doncs bé, aquest és el moment. Durant les sessions d'anàlisi de la interacció en aquesta investigació hem hagut de fer front a diverses necessitats derivades del procés de recerca – acció. En aquest subapartat, tal com hem dit anteriorment en un primer moment, vam agafar les filmacions/transcripcions de les sessions com a ATA de lectura col·lectiva. Així doncs, en un principi vam començar l'anàlisi de la primera sessió de Cicle Inicial i segona sessió de Cicle Inicial seguint les pautes de l'anàlisi de lectura col·lectiva de Sánchez et al. (2010). Durant la primera sessió analitzada no vam realitzar cap plantejament diferent, però durant la segona sessió va haver-hi moments que no encaixaven amb el que estàvem llegint per analitzar amb l'acord que havíem pres fins el moment i que ens feien replantejar l'anàlisi de la primera sessió.

En la primera sessió analitzada:

Taula 78: Diàleg de dos fragments d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (143 / 293).

143. Professora: Dibuixarem un mapa.

293. Professora: A veure! Parem! Parem de fer plànols, aquí tapat. A veure tu, R aquí! Puja aquí amb el paper, a veure, que has dibuixat? A veure tots els rotoladors tapats! A veure, que has dibuixat?

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 1 (Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

En aquests dos fragments podem veure com es proposen tasques diferents, en el primer dibuixar, que és una manera d'expressar-se amb imatges i en el segon fragment es demana una lectura d'aquella imatge dibuixada anteriorment.

En la segona sessió analitzada:

Taula 79: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 2 (54).

54-Professora: Alumne 5, el primer que ha sortit és el teu. Te'l passo, t'aixeques damunt de la cadira i a poc a poc vas explicant... que hi ha aquí.

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial 2 (Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

Aquest fragment correspon a un moment de la sessió que la mestra L. (professora) retorna els treballs realitzats a un alumne i aquest alumne ha de presentar-lo públicament.

Què estava passant amb les activitats de les sessions que estàvem analitzant? Unes vegades realitzaven una tasca escrita i d'altres la realitzaven oralment. Unes vegades s'expressaven amb el dibuix i unes altres amb paraules. Potser era degut a les dificultats d'aquests alumnes de Cicle Inicial? Però hi als altres Cicles, passava el mateix? El que estava clar era que no sempre es realitzaven tasques de lectura col·lectiva per tant era important començar a treballar triangulant informació per la realització de canvis en un dels altres nivells d'anàlisi de la interacció.

Una de les accions per fer front a aquesta necessitat va ser la revisió dels dossiers de treball realitzats per l'Escola Príncep de Viana del Projecte "Park life" del curs 2009/2010 (Annex: dossiers Escola Príncep de Viana). En aquesta revisió del dossier de Cicle Inicial es va elaborar la

següent llista d'activitats que van formar part del Projecte i on hi ha ubicades les dues sessions analitzades de Cicle Inicial (aquesta llista forma part de la documentació que podem trobar en els documents de word 1, 3, 4 de la carpeta Devenir del disseny eina d'anàlisi Projecte Àlber en l'Annex):

Taula 80: Llistat del tipus d'activitats que apareixen en el dossier del Projecte Àlber “Parklife” de Cicle Inicial del curs 09/10.

VERD: Les anotacions realitzades amb color verd es dedueixen de la informació plasmada al paper del projecte PARK LIFE de Cicle Inicial. Pel que fa a les anotacions “activitat oral” es poden donar tant abans com després de realitzar l'activitat plasmada al paper.

<u>ÍNDIX C.I.</u>	<u>ACTIVITATS</u>
1. INTRODUCCIÓ.	-Sortida al centre d'art contemporani “La Panera”.
2. PLUJA D'IDEES.	- Presa de decisions.1 - Activitat oral.1 -Escriptura (còpia) “Visita a la Panera” a nivell de grup.1 -Escriptura “Visita a la Panera” individual.1 - Presa de decisions.2 - Activitat oral.2 -Escriptura del text corregit (còpia) “Visita a la Panera 2” sembla que sigui una activitat a nivell de grup.2
2.1. DIBUIX INICIAL.	-Dibuix de la “Visita a la Panera”.1
2.2. CATEGORITZACIONS.	-Activitat oral de categorització.
3. MAPA CONCEPTUAL INICIAL.	- Presa de decisions.3 -Activitat oral.3 -Activitat escrita de categorització (còpia).3 - Presa de decisions.4 -Activitat oral de construcció del <u>mapa conceptual</u> inicial físicament.4
4. INVESTIGUEM.	
4.1. LA CASA.	- Presa de decisions.5

	<ul style="list-style-type: none"> - Activitat oral.5 -Escriptura “Muntaven una casa”.5 -Dibuix “Muntaven una casa”.5 - Presa de decisions.6 - Activitat oral.6 -Escriptura “Les diferències”.6 - Presa de decisions.7 - Activitat oral.7 -Dibuix d’una bruixa. 7 -Escriptura del que ha dibuixat de la bruixa.7 - Presa de decisions.8 - Activitat oral.8 -Escriptura (còpia) del <u>mapa conceptual</u>/categorització.8 - Presa de decisions.9 - Activitat oral.9 -Dibuix d’una planta d’una casa.9 -Escriptura del llistat de les habitacions de la planta de la casa abans dibuixada.9 - Presa de decisions.10 - Activitat oral.10 -Escriptura/<u>Mapa conceptual</u>. Es posa nom a les categories.10 - Presa de decisions.11 - Activitat oral.11 -Dibuix del “Mapa de construcció”.11 (Sessió Cicle Inicial 1) - Presa de decisions.12 - Activitat oral.12 - Escriptura sobre un mapa del temps del diari.12 - Presa de decisions.13 - Activitat oral.13 -Escriptura d’una “Notícia” (vivencial de la classe).13
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.14 -Activitat oral “Vam veure una casa”.14 -Escriptura (còpia) “Vam veure una casa”.14 - Presa de decisions.15 - Activitat oral.15 -Escriptura definició del metre.15 -Escriptura “Diferència metre/bàscula”.15 -Dibuix “metre/bàscula”.15
4.1.1. HOMES POBRES/HOMES RICS.	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.16 - Activitat oral.16 -Dibuix “La casa dels pobres”.16 (Sessió Cicle Inicial 2)
4.1.2. HOMES ANTICS/HOMES MODERNS.	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.17 - Activitat oral.17 -Dibuix “Els homes antics”.17 -Escriptura “Els homes antics”.17 - Presa de decisions.18 - Activitat oral.18 -Escriptura davant la fotografia d’un home antic.18
4.1.3. HOMES PRIMITIUS (PREHISTÒRIA)	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.19 - Activitat oral.19 -Dibuix “Home medieval/home primitiu”.19 -Escriptura “Home medieval/home primitiu”.19 - Presa de decisions.20 - Activitat oral.20 -Escriptura “Homes primitius”.20
4.1.3.1. ART RUPESTRE (MUSEU DE LLEIDA: “ROCA DELS MOROS”).	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.21 - Activitat oral.21 -Dibuix inicial “Homes primitius” o “Art rupestre”.21 - Presa de decisions.22 - Activitat oral.22

	<p>-Escriptura d'una "Notícia" d'art rupestre.22</p> <p>- Presa de decisions.23</p> <p>- Activitat oral.23</p> <p>-Escriptura "Ara/prehistòria".23</p> <p>- Presa de decisions.24</p> <p>- Activitat oral.24</p> <p>-Escriptura "Semblances i diferències homes primitius/ homes antics".24</p> <p>- Presa de decisions.25</p> <p>- Activitat oral.25</p> <p>-Dibuix final "Art rupestre".25</p> <p>- Presa de decisions.26</p> <p>- Activitat oral.26</p> <p>-Escriptura "La visita al museu de Lleida. Hem après:...".26</p> <p>- Presa de decisions.27</p> <p>- Activitat oral.27</p> <p>-Escriptura "Síntesi homes primitius".27</p> <p>- Presa de decisions.28</p> <p>- Activitat oral.28</p> <p>-Escriptura "Síntesi" individual.28.</p> <p>- Presa de decisions.29</p> <p>- Activitat oral.29</p> <p>-Escriptura "Síntesi" a nivell de grup.29.</p>
<p>4.2. FUSTES.</p>	<p>- Presa de decisions.30</p> <p>-Activitat oral.30</p> <p>-Escriptura què vam veure a la Panera i definició d'escultura.30</p> <p>-Dibuix de les "Escultures de fusta de la Panera".30</p> <p>- Presa de decisions.31</p> <p>- Activitat oral.31</p> <p>-Escriptura d'una "Notícia" d'escultures (vivencial de la classe).31</p> <p>-Dibuix comparatiu"Escultura de la Panera/d'una altra escultura".31</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.32 - Activitat oral.32 -Escriptura (còpia de la pissarra) “Fustes com una bossa amb agafador”.32 - Presa de decisions.33 - Activitat oral.33 -Escriptura “Escultura. Què podem utilitzar per fer una escultura?”.33 - Presa de decisions.34 - Activitat oral.34 -Dibuix “Escultura de Lleida”.34 - Presa de decisions.35 - Activitat oral.35 -Escriptura (còpia) “Foc”.35 - Presa de decisions.36 - Activitat oral.36 -Escriptura “Què és el foc?” (Perquè serveix?).36 -Escriptura millorada “Què és el foc?” (Perquè serveix?).36 -Dibuix “d’algo que crema”.36
<p>4.2.1. EL FOC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.37 - Activitat oral.37 -Escriptura “Perills del foc” segons les seves vivències.37 -Dibuix “Perills del foc”.37 - Presa de decisions.38 - Activitat oral.38 -Escriptura “Com hem sento a internivells?”.38 -Escriptura millorada “Com hem sento a internivells?”.38 - Presa de decisions.39 - Activitat oral.39 -Escriptura “Què fem a internivells?”.39 - Presa de decisions.40

	<ul style="list-style-type: none"> - Activitat oral.40 -Escriptura “Ampolles de vidre”.40 -Dibuix de les ampolles de vidre”.40 - Presa de decisions.41 - Activitat oral.41 -Escriptura (còpia) definició d’ampolla. 41 -Dibuix de diferents ampolles.41 - Presa de decisions.42 - Activitat oral.42 -Escriptura sobre les ampolles i vidre que han trobat del seu entorn.42 -Dibuix diferents elements de vidre del seu entorn.42 - Presa de decisions.43 - Activitat oral.43 - Escriptura (còpia) definició de vidre. 43 - Presa de decisions.44 - Activitat oral.44 - Escriptura millorada de la definició de vidre. 44 - Presa de decisions.45 -Activitat oral “Experiments”. 45 -Escriptura (còpia) “Experiments”.45 -Dibuix “Experiments”.45 - Presa de decisions.46 - Activitat oral.46 -Escriptura “Les ampolles de Martí Guixé”.46 - Presa de decisions.47 - Activitat oral.47 -Escriptura “La meva fusta”.47 - Presa de decisions.48 - Activitat oral.48 -Escriptura millora de text “La meva fusta”.48
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.49 - Activitat oral.49 -Dibuix “La meva fusteta”.49 -Escriptura “La meva fusteta”.49 - Presa de decisions.50 - Activitat oral.50 -Dibuix “Què faré a la meva fusta?”.50 -Escriptura “Què faré a la meva fusta?”.50
<p>4.2.2. ESCULTURES (CENTRE ART LA PANERA: JAVIER PEÑAFIEL).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.51 - Activitat oral.51 -Escriptura de què es va veure a “La Panera”.51 - Presa de decisions.52 - Activitat oral.52 -Escriptura llistat d’“Escultures per una exposició”.52 - Presa de decisions.53 - Activitat oral.53 -Escriptura d’una experiència pròpia “Gravació en vídeo”.53 -Dibuix “Gravació en vídeo”.53 - Presa de decisions.54 - Activitat oral.54 -Escriptura “Recordant el Mapa Conceptual”.54 - Presa de decisions.55 - Activitat oral.55 -Escriptura d’experiència pròpia “La nostra escultura”.55 - Presa de decisions.56 - Activitat oral.56 -Escriptura activitat de síntesi (text poètic) “Escultura” individual.56 - Presa de decisions.56bis - Activitat oral.56bis -Escriptura “Síntesi” (text poètic) a nivell de grup.56bis

4.3. EXPERIMENTS.	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.57 - Activitat oral.57 -Escriptura (còpia) <u>mapa conceptual</u> ampliat i reorganitzat.57 - Presa de decisions.58 - Activitat oral.58 - Escriptura d'una "Notícia"del <u>mapa conceptual</u> i d'experiments (vivencial de la classe).58 -Dibuix de la notícia.58 - Presa de decisions.59 - Activitat oral.59 -Escriptura "Experiment 3".59 - Presa de decisions.60 - Activitat oral.60 -Escriptura "Experiment:què necessito i com ho faré".60 - Presa de decisions.61 - Activitat oral.61 -Escriptura millorada (còpia de la pissarra) "Experiment: què necessito i com ho faré".61. -Dibuix dels passos "Experiment:què necessito i com ho faré".61 - Presa de decisions.62 - Activitat oral.62 -Escriptura "Experiment: què necessito, hipòtesi, com ho farem".62 -Dibuix dels passos"Experiment: què necessito, hipòtesi, com ho farem".62 - Presa de decisions.63 - Activitat oral.63 -Escriptura "Síntesi" individual.63 - Presa de decisions.63bis - Activitat oral.63bis -Escriptura "Síntesi" a nivell de grup.63bis
4.4. QUADRES.	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.64

	<ul style="list-style-type: none"> - Activitat oral.64 -Escriptura “Quadres”.64 -Escriptura relació amb el <u>mapa conceptual</u>.64 - Presa de decisions.65 - Activitat oral.65 -Dibuix per vinyetes “El bombó”.65 -Escriptura dels passos “El bombó”.65 - Presa de decisions.66 - Activitat oral.66 -Dibuix de quatre vinyetes.66 -Escriptura (text poètic) dels passos de les quatre vinyetes.66 - Presa de decisions.67 - Activitat oral.67 - Escriptura d’una “Notícia” de flama, gasos i coses(vivencial de la classe).67 - Presa de decisions.68 - Activitat oral.68 - Escriptura lliure davant d’unes vinyetes d’art.68 - Presa de decisions.69 - Activitat oral.69 -Escriptura “Vinyetes d’art”.69 - Presa de decisions.70 - Activitat oral.70 - Escriptura d’unes notícies/apreciacions vivencials de la classe.70 - Presa de decisions.71 - Activitat oral.71 -Escriptura “Síntesi” individual.71 - Presa de decisions.72 - Activitat oral.72 -Escriptura “Síntesi” a nivell de grup.72
--	---

5. QUÈ HEM APRÈS?	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.73 - Activitat oral.73 -Escriptura (còpia) “Què he après?” de cada individu del grup.73
5.1. SÍNTESIS GENERAL.	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.74 - Activitat oral.74 -Escriptura síntesi general “Què he après?” a nivell de grup.74
5.2. MAPA CONCEPTUAL FINAL.	<ul style="list-style-type: none"> - Presa de decisions.75 - Activitat oral.75 -Escriptura de les quatre categories del <u>Mapa Conceptual Final</u>.75

Font: Documentació Escola Príncep de Viana.

Davant d'aquest llistat d'activitats, de la lectura dels dossiers de Cicle Mitjà i Cicle Superior i del que en aquells moments estava vivint a l'Escola (curs 2010-2011) quan estava fent d'observadora participant i enregistrant les sessions de Cicle Mitjà i Cicle Superior, es va elaborar unes anotacions d'activitats que s'anaven realitzant al llarg del curs (aquesta llista forma part de la documentació que podem trobar en els documents de word 1, 3, 4 de la carpeta Devenir del disseny eina d'anàlisi Projecte Àlber en l'Annex):

Anotacions:

Llistat d'activitats que he pogut observar durant la realització del Projecte Àlber:

- Activitat elaboració de text
- Activitat millora de text
- Elaboració de text vivencial
- Millora de text en tècnica de la cascada
- Copiar individualment el que s'ha posat en comú de la pissarra
- Posar informació en comú a nivell oral
- Activitat d'ortografia/llenguatge
- Activitat de síntesi (Què hem après?)
- Coneixements previs/síntesi
- Elaborar definició per ells mateixos

Llistat d'activitats realitzades a Cicle Mitjà en data 24-11-10:

- Resolució de conflictes
- Responsabilitat de les tasques (ex portar informació demanada a la sessió passada)
- Lectura col·lectiva (de les informacions trobades)
- Observació d'un plànol
- Observació de les plantes d'un edifici
- Escriptura a la pissarra de plànol (amb relació de normes d'accentuació)
- Escriptura a la pissarra de plantes (amb relació de les lletres de plànol / plantes i les normes d'accentuació)
- Escriptura a la pissarra de Hospital Arnau de Vilanova
- Posar en joc/en comú com resoldre un conflicte: què vol dir CAP, SALUT /Quina és la definició que ens interessa del diccionari
- Buscar al diccionari (seleccionar la definició que ens interessa pel context que s'està treballant)
- Una alumna relaciona salut amb la dieta mediterrània com a bona dieta
- Escriure a la pissarra dieta mediterrània
- Fiquem títol: Hospital Arnau de Vilanova
- Relacionar a la pissarra les paraules que hi ha estrictes entre si
- Lectura en veu baixa per part de l'alumne (ajudat per la mestra)que després llegirà en veu alta
- Lectura en veu alta per part d'un alumne (amb rectificacions de la mestra)
- Escriptura individual d'un llistat de paraules tenint en compte la lectura en veu alta
- Escriptura col·lectiva a la pissarra del llistat que han apuntat els alumnes (amb revisió ortogràfica ja sigui per part de la mestra com dels alumnes)
- Lectura en veu alta del llistat escrit a la pissarra mentre els alumnes individualment comproven el seu llistat i si convé el modifiquen
- Activitat oral col·lectiva d'organitzar les paraules com una frase
- Activitat d'escriptura individual de la frase creada col·lectivament (posant en joc les normes ortogràfiques)

Llistat d'activitats realitzades a Cicle Superior en data 26-11-10:

- Visualització del vídeo -art de William Kendrich a l'escola

- Activitat oral: què us ha semblat el que acabeu de veure? (als alumnes que encara no l'havien vist)
- Escripura individual (text narratiu): què és el que hem anat a veure? (es suggereix de que posin un títol, es recorda el tema marges a qui ho necessita)
- Millora de text a nivell individual (revisant faltes d'ortografia i signes de puntuació)
- Lectura col·lectiva dels textos individuals creats
- Comentari general amb algunes idees dels textos escrits
- Escripura a nivell de petits grups: reelaboració del text escrit (agafen el llapis per subratllar. Llegeixen per torns per subratllar les idees més interessants de cada text. Es revisa l'ortografia i signes de puntuació. Cada alumne escriu una frase acordada).

Davant d'aquesta revisió de la pràctica ja es podia apreciar que en les sessions de treball per projectes es duia a terme altres activitats a més a més de la de lectura. Però tot i així, després de realitzar aquesta revisió a la pràctica, també calia realitzar una revisió de la teoria, ja que pràctica i teoria han d'anar caminat conjuntament. Així doncs es va realitzar una revisió del capítol 5 de Sánchez et al. (2010) (el buidatge complet el podem trobar en el document de word 1 on hi diu Proposta d'anàlisi del Projecte Àlber de la carpeta Devenir del disseny eina d'anàlisi Projecte Àlber en l'Annex). En aquesta revisió ens vam poder adonar que hi havia altres unitats d'anàlisi a tenir en compte abans que els episodis i que potser havia arribat el moment de parar-nos i analitzar la situació.

Taula 81: Unitats d'anàlisi.

	UNITATS D'ANÀLISI: Com segmentar la interacció?
	UNITAT DIDÀCTICA Projecte Àlber curs 09-10/ 10-11
	SESSIÓ, CLASSE O LLIÇÓ Cada unitat temporal on es desenvolupa el Projecte Àlber. Cicle Inicial 4 sessions setmanals d'una durada d'1h 30min per sessió. Cicle Mitjà i Cicle Superior 2 sessions setmanals d'una durada d'1h 30min per sessió.
	ACTIVITAT TÍPICA D'AULA (ATA) Activitat regulades per un objectiu i un pla de treball conegut que formen cada una de les sessions i que es repeteixen habitualment al llarg del projecte. Lemke (1997)

	<p>EPISODI</p> <p>Si l'ATA és molt complexa, s'ha de diferenciar diverses fites diferents que solen ser necessàries pel seu desenvolupament. El desenvolupament de cadascuna d'aquestes fites principals constitueixen un episodi que sol tenir una estructura de participació reconeguda.</p>
	<p>ACCIÓ²⁰</p> <p>Si l'episodi es complex, encara cal diferenciar diferents subfites que són necessàries per aconseguir la fita d'un episodi. Ex: ep lectura veu alta. Accions: llegir primer en veu baixa, identificar paraules noves, llegir per torns parts del text...</p>
	<p>CICLE</p> <p>Conjunt d'intercanvis necessaris per a que dues o més persones arribin a un acord o al menys, creguin haver arribat a un acord respecte al desenvolupament d'alguna fita (o subfita). Sinclair y Coulthard (1975), Wells (2001)</p>

Font: Sánchez et al. (2010:130).

Com podem observar en aquesta taula de les Unitats d'anàlisi, si anem a analitzar d'un nivell macro a un nivell micro, es pot observar que abans dels episodis hi ha tres unitats: la unitat didàctica, en el nostre cas el Projecte Àlber; les sessions o lliçons, en el nostre cas cada unitat temporal on es desenvolupa el Projecte Àlber; i les Activitats Típiques d'Aula, que en el nostre cas no les havíem tingut en compte però que tenen molta relació amb l'anàlisi de les activitats dels dossiers i de les anotacions que s'acabava de realitzar.

A més a més, en una de les sessions de treball del grup d'anàlisi de la interacció es va realitzar la devolució de la informació treballada en la revisió de les sessions de Cicle Inicial i algun dubte que se'ns havia generat. En aquesta sessió es va compartir la següent informació de la que vam haver de prendre decisions:

Taula 82: Diàleg sobre les ATAs.

L: "Ells que també estan fent l'anàlisi d'interacció en assessoraments a professors que allí no hi ha cap pauta de que s'ha de llegir un text i s'ha d'interpretar i s'ha d'avaluar. Sinó que n'han "inventat" entre cometes."

C: "Ho van fer amb els de Madrid. Que ells tenien experiència en assessoraments i que en aquestes sessions no poden acotar tant. Ja que no tenen una pauta d'interacció molt marcada en les intervencions (...) Si que van veure moltes limitacions per la manera de com ho vam organitzar nosaltres. Perquè no vam ser conscients de com funcionava, vam pecar de poc coneixement de la eina, ens vam tirar molt a la piscina i no vam acordar, que lo important es acordar-ho des del començament."

B: "Acordar lo què?"

²⁰ En l'anàlisi de Sánchez et al (2010) no han tingut en compte aquesta unitat. Però l'han inclòs en aquesta taula donat que l'ús es comú en alguns dels sistemes d'anàlisi de la interacció que han pres de referència.

C: “Els objectius, per exemple o ells no van trobar cap problema en l’anàlisi d’això però si que van necessitar les sessions anterior i posterior. Els hi calia tot el marc que es creava al voltant d’aquesta miniexperiència que es generava mitjançant la sortida a la Panera. Nosaltres ens pensàvem que amb sessions d’anàlisi de la lectura ho podríem fer, perquè no teníem prou domini d’això. I ell va veure que era molt complicat les nostres pretensions amb molta informació que no tenien. Sobretot vam parlar del paper de la mestra, dels mapes conceptuals, que dins de la sessió no hi ha una planificació com la que ... no perquè l’objectiu no plantegen res. Allí està més organitzat. Necessitem saber que vol fer la mestra o la programació de la mestra per comprendre aquesta part. ”

(.....)

C: “La qüestió és analitzar això de les ATAs.”

M: “Bé, direm que no ho sabíem.”

B: “Però a mi lo que em preocupa és que en el cas de la lectura això funcionava com la seda. Quan ells treballen en un altre tipus d’activitat mantenen les mateixes categories o comencen a analitzar des de zero?”

C: “Mantenen les mateixes però aquestes les reformulen (...) Si hi ha quelcom aïllat, no ho toquen, però si allò és repeteix llavors es plantegen si generar una altra categoria. En les sessions de matemàtiques han degut d’afegir categories en les ajudes per què veuen que en la resolució de problemes es generen altres informacions que en tema de lectura no es generen.”

B: “A partir del que els hi ha anat sortint han anat modificant.”

C: “Claro.”

(.....)

J: “(...) llavors el que no estem ara controlant són les activitats que estan fent.”

M: “Exacte.”

J: “Estem dient que és important.”

Font: Grup d’anàlisi de la interacció (Annex: carpeta sons htc; sessió 02 jun 2010a; minuts 02:30 a 06:00, 11:00 a 12.50 i 49:40).

Davant l’anàlisi d’aquest fet vam veure que era difícil que totes les sessions responguessin a una sola ATA de lectura col·lectiva de Projecte Àlber i vam començar a elaborar el llistat de les possibles ATAs que podrien aparèixer al llarg del Projecte per poder anar acotant objectius.

Així doncs de l’encaix d’aquesta revisió pràctica i teòrica sorgeixen les primeres agrupacions d’activitats: inici de projecte, escriptura, lectura, artística i síntesi (aquestes primeres agrupacions d’activitats les podem trobar en el document word d’Habilitats bàsiques 2 més primeres ATAs de la carpeta Devenir del disseny eina d’anàlisi Projecte Àlber en l’Annex).

➤ Les activitats d'inici de projecte:

Un tret distintiu del Projecte Àlber és que per iniciar-lo els/les docents i discents realitzaven una sortida en algun centre d'art de la ciutat de Lleida. Pel que fa a les sessions de Cicle Inicial que corresponen al curs 2009/2010, tota l'escola va iniciar el seu projecte realitzant una Sortida al centre d'art contemporani "La Panera" (extret del llistat d'activitats desglossat anteriorment), concretament van visitar l'exposició "Park life" de Martí Guixé; i les sessions de Cicle Mitjà i Cicle Superior que corresponen al curs 2010/2011, tota l'escola va iniciar el seu projecte realitzant una sortida a la Fundació Sorigué on van visualitzar el vídeo-art "Tide Table" de William Kentridge (2003-2004)²¹ que fou el punt de partida.

➤ Les activitats d'escriptura :

Si observem el dossier de Cicle Inicial i en realitzem un buidatge, podem veure com dins del projecte té molta importància l'activitat d'escriure: Escriptura (còpia) "Visita a la Panera" a nivell de grup.1, escriptura "Visita a la Panera" individual.1, escriptura del text corregit (còpia) "Visita a la Panera 2" sembla que sigui una activitat a nivell de grup.2, activitat escrita de categorització (còpia).3, escriptura "Muntaven una casa".5, escriptura "Les diferències".6, escriptura del que ha dibuixat de la bruixa.7, escriptura (còpia) del mapa conceptual/categorització.8, escriptura del llistat de les habitacions de la planta de la casa abans dibuixada.9, escriptura/Mapa conceptual. Es posa nom a les categories.10, escriptura sobre un mapa del temps del diari.12, escriptura d'una "Notícia" (vivencial de la classe).13, escriptura (còpia) "Vam veure una casa".14, escriptura definició del metre.15, escriptura "Diferència metre/bàscula".15, escriptura "Els homes antics".17, escriptura davant la fotografia d'un home antic.18, escriptura "Home medieval/home primitiu".19, escriptura "Homes primitius".20, escriptura d'una "Notícia" d'art rupestre.22, escriptura "Ara/prehistòria".23, escriptura "Semblances i diferències homes primitius/ homes antics".24, escriptura "La visita al museu de Lleida. Hem après:...".26, escriptura què vam veure a la Panera i definició d'escultura.30, escriptura d'una "Notícia" d'escultures (vivencial de la classe).31, escriptura (còpia de la pissarra) "Fustes com una bossa amb agafador".32, escriptura "Escultura. Què podem utilitzar per fer una escultura?".33, escriptura (còpia) "Foc".35, escriptura "Què és el foc?" (Perquè serveix?).36, escriptura millorada "Què és el foc?" (Perquè serveix?).36, escriptura "Perills del foc" segons les seves vivències.37, escriptura "Com hem sento a internivells?".38, escriptura millorada "Com hem sento a internivells?".38, escriptura "Què fem a internivells?".39, escriptura "Ampolles de vidre".40, escriptura (còpia) definició d'ampolla. 41, escriptura sobre les ampolles i vidre que han

²¹Enllaç vídeo-art: http://www.fundacionsorigue.com/cat/?page_id=32

trobat del seu entorn.42, escriptura (còpia) definició de vidre. 43, escriptura millorada de la definició de vidre. 44, escriptura (còpia) “Experiments”.45, escriptura “Les ampolles de Martí Guixé”.46, escriptura “La meva fusta”.47, escriptura millora de text “La meva fusta”.48, escriptura “La meva fusteta”.49, escriptura “Què faré a la meva fusta?”.50, escriptura de què es va veure a “La Panera”.51, escriptura llistat d’“Escultures per una exposició”.52, escriptura d’una experiència pròpia “Gravació en vídeo”.53, escriptura “Recordant el Mapa Conceptual”.54, escriptura d’experiència pròpia “La nostra escultura”.55, escriptura (còpia) mapa conceptual ampliat i reorganitzat.57, escriptura d’una “Notícia”del mapa conceptual i d’experiments (vivencial de la classe).58, escriptura “Experiment 3”.59, escriptura “Experiment:què necessito i com ho faré”.60, escriptura millorada (còpia de la pissarra) “Experiment: què necessito i com ho faré”.61, escriptura “Experiment: què necessito, hipòtesi, com ho farem”.62, escriptura “Quadres”.64, escriptura relació amb el mapa conceptual.64, escriptura dels passos “El bombó”.65, escriptura (text poètic) dels passos de les quatre vinyetes.66, escriptura d’una “Notícia” de flama, gasos i coses(vivencial de la classe).67, escriptura lliure davant d’unes vinyetes d’art.68, escriptura “Vinyetes d’art”.69, escriptura d’unes notícies/apreciacions vivencials de la classe.70, escriptura de les quatre categories del Mapa Conceptual Final.75

➤ Les activitats de lectura:

Dins del treball de la construcció de la llengua vehicular, en el Projecte Àlber prenen molta importància tant les activitats de lectura com les d’escriptura. Les activitats d’escriptura són més clares de tenir evidències però les activitats de lectura formen part del que en el dossier de Cicle Inicial hem anomenat activitat oral i també es poden anar donat en el desenvolupament de qualsevol activitat que acabi sent escrita. És en el bloc de notes de les activitat de Cicle Mitjà i de Cicle Superior que trobem que es realitzen activitats de lectura com: lectura en veu baixa per part de l’alumne (ajudat per la mestra) que després llegirà en veu alta, lectura en veu alta per part d’un alumne (amb rectificacions de la mestra), lectura en veu alta del llistat escrit a la pissarra mentre els alumnes individualment comproven el seu llistat i si convé el modifiquen, lectura col·lectiva dels textos individuals creats.

➤ Les activitats d’artística:

Tal com hem pogut llegir en el capítol de l’escola Príncep de Viana on se’ns parla del Projecte Àlber, en el seu desenvolupament pren molta importància la vessant artística. Fou per aquest motiu que vam voler que en un principi hi hagués aquesta ATA. En les activitats del dossier de Cicle Inicial trobem: dibuix de la “Visita a la Panera”.1, dibuix “Muntaven una casa”.5, dibuix d’una

bruixa. 7, dibuix d'una planta d'una casa.9, dibuix del “Mapa de construcció”.11, dibuix “metre/bàscula”.15, dibuix “La casa dels pobres”.16, dibuix “Els homes antics”.17, dibuix “Home medieval/home primitiu”.19, dibuix inicial “Homes primitius” o “Art rupestre”.21, dibuix final “Art rupestre”.25, dibuix de les “Escultures de fusta de la Panera”.30, dibuix comparatiu “Escultura de la Panera/d'una altra escultura”.31, dibuix “Escultura de Lleida”.34, dibuix “d’algo que crema”.36, dibuix “Perills del foc”.37, dibuix de les ampolles de vidre”.40, dibuix de diferents ampolles.41, dibuix diferents elements de vidre del seu entorn.42, experiments”.45, dibuix “La meva fusteta”.49, dibuix “Gravació en vídeo”.53, dibuix de la notícia.58, dibuix dels passos “Experiment:què necessito i com ho faré”.61, dibuix dels passos “Experiment: què necessito, hipòtesi, com ho farem”.62, dibuix per vinyetes “El bombó”.65.

➤ Les activitats de síntesi:

En el desenvolupament del Projecte prenia importància sessions i produccions on es realitzés una síntesi del què havien après fins ara, i aquestes sessions de síntesi s’anaven produint cíclicament per tant de prendre consciència del progrés del seu aprenentatge. Activitats d’aquestes les podem trobar en el dossier de Cicle Inicial: escriptura “Síntesi homes primitius”.27, escriptura “Síntesi” individual.28, escriptura “Síntesi” a nivell de grup.29, escriptura activitat de síntesi (text poètic) “Escultura” individual.56, escriptura “Síntesi” (text poètic) a nivell de grup.56bis, escriptura “Síntesi” individual.63, escriptura “Síntesi” a nivell de grup.63bis, escriptura “Síntesi” individual.71, escriptura “Síntesi” a nivell de grup.72, escriptura (còpia) “Què he après?” de cada individu del grup.73, escriptura síntesi general “Què he après?” a nivell de grup.74.

En un principi ens vam guiar per aquestes activitats ja que eren activitats comuns d’estructuració del Projecte tant en Cicle Inicial, com en Cicle Mitjà, com en Cicle Superior. Però el Projecte estava passant per moments de canvis on l’estructura d’aquest no estigues tant rígidament marcada i anava prenent força un estil més rizomàtic (com s’explica en el capítol 3 de l’escola Príncep de Viana). Nosaltres realitzant aquesta classificació semblava que tornéssim a voler-lo fer encaixar en diferents disciplines (com les assignatures en un horari). Què ens estava passant? Pot ser que el que nosaltres havíem viscut estava sent més fort que el que ara estàvem observant com a nova manera de fer? Davant d’aquest fet nosaltres com a grup no volíem establir una estructura d’acció rígida, sinó una estructura d’acció on poder encabir qualsevol activitat que fes referència a aquell indicador i que servis tant per analitzar sessions passades com les sessions noves a devenir.

Així doncs, davant aquestes necessitats de plantejaments més obert i globalitzats, les ATAs anteriorment exposades van donar pas a les ATAs de context alfabetitzador, planificació, expressió, lectura i producció i retorn a la comunitat. Les primeres definicions breus que vam crear tenint en compte l'anàlisi de les activitats del Projecte van ser:

Taula 83: Les definicions de les primeres ATAs.

<p><u>ATA de context alfabetitzador:</u></p> <p>Totes aquelles activitats que ajudin a ampliar l'experiència de l'infant que li ajudin a crear una base forta i sòlida per desenvolupar la seva activitat creadora. Com més observi, escolti i experimenti, com més aprengui i assimili, com més elements reals disposi a la seva experiència, l'activitat de la seva imaginació (ment) serà considerable i productiva.</p>
<p><u>ATA de planificació:</u></p> <p>Presca de decisions, tenir en compte la veu dels alumnes en l'esdevenir i desenvolupament del projecte Àlber, moment on el conflicte cognitiu passa a ser sociocognitiu.</p>
<p><u>ATA d'expressió:</u></p> <p>Totes aquelles activitats que ajudin a l'infant a manifestar i exterioritzar la relació d'ell cap al món que l'envolta, cap a la complexitat de la vida i cap a ell mateix.</p>
<p><u>ATA de lectura:</u></p> <p>Totes aquelles activitats en les que es desxifra i interpreta els diferents codis comunicatius i llenguatges que ens permeten conèixer i comprendre.</p>
<p><u>ATA de producció i retorn cap a la comunitat:</u></p> <p>Totes aquelles activitats on l'infant senti i compregui l'autèntica col·laboració a la comunitat / societat com un treball de cooperació, on es senti implicat a la comunitat (sentiment de pertinença.)</p>

Font: Elaboració pròpia.

Aquestes noves unitats no estaven definides en l'eina d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al. (2010), ja que tot i que en la planificació temporal de les Unitats Didàctiques que han analitzat hi surten diferents ATAs, en el moment d'anàlisi sols han escollit les activitats de lectura. A més a més, les que trobem que anomenen en les diferents unitats didàctiques que analitzen no tenen a veure amb les activitats típiques d'aula que hem anomenat nosaltres. Aquest fet possiblement ve donat per què les unitats didàctiques que ells van poder analitzar es porten a terme segons una metodologia més tradicional dins de la concepció de l'ensenyament – aprenentatge, mentre que en el nostre cas, partim de la metodologia de treball per projectes, concretament del Projecte Àlber exposat en el tercer capítol d'aquesta tesi, amb unes dimensions molt obertes i molt inclusives, clarament amb una aposta forta pel constructivisme. Llavors, en tant que els pilars centrals del

Projecte Àlber com a eina preventiva és el desenvolupament de les competències, estava clar que aquestes ATAs havien d'estar a disposició de les competències que es desenvolupen. Per tant, es va partir de la graella on hi ha les habilitats i competències del Projecte Àlber i per realitzar la primera triangulació de cada competència amb cada ATA:

Taula 84: Relació entre les Habilitats i les ATAs en el Projecte Àlber.

4 EIXOS	Activitats Típica d'Aula (ATA)				
1. Habilitats comunicatives (diferents tipus de llenguatge) : LINGUISTIQUES I AUDIOVISUALS, ARTISTIQUES I CULTURALS- comunicar i gaudir escoltant, observant, llegint, o expressant -se utilitzant diferents recursos. Valorar críticament les manifestacions artístiques i culturals. 2. Metodològiques- Habilitats cognitives	Conte xt alfabe titzad or	Planifi cació	Expre ssió	Lectu ra	Produ cció i retorn cap a la comu nitat
Codi oral: competència fonètica-fonològica, competència morfosintàctica, competència semàntica i competència sintàctica.	X		X	X	X
Codi escrit: competències lingüístiques-semàntiques, tipogràfiques, textuals...	X		X	X	X
Codi lògic-matemàtic: nombres i operacions, mesura, geometria, probabilitat i estadística...	X		X	X	X
Codi artístic: percepció, producció, composició, expressió, argumentació i interpretació de pensaments, sentiments i fets.	X		X	X	X
Codi musical: percepció, producció, composició, expressió, argumentació i interpretació de pensaments, sentiments i fets.	X		X	X	X
Codi cinestèsic-corporal: control corporal, sensibilitat al ritme, expressivitat, generació d'idees de moviment, expressió, argumentació i interpretació de pensaments, sentiments i fets.	X		X	X	X
Codi espacial: raonament espacial, comprensió de la perspectiva física,...	X		X	X	X
Diferents llenguatges i tecnologies de la informació i la comunicació.	X		X	X	X
Organització.	X		X	X	X
Comparació.	X		X	X	X
Classificació.			X	X	X
Memorització.	X		X	X	X
Sintetització.					X
Programació analítica (anàlisi).	X		X	X	X
Anàlisi de les il·lustracions.	X		X	X	
Cerca i gestió de la informació.	X		X	X	X
Relacions.	X		X	X	X
Progressions			X	X	X
Canvis, transformacions.			X	X	X
Retroalimentació, autoconeixement, autoavaluació, metacognició, ser conscient dels propis aprenentatges i del pensament propi.	X		X	X	X
Formulació d'hipòtesis.	X		X	X	X
Predir.	X		X	X	X
Veure els detalls.	X		X	X	X
Arriscar-nos intel·lectualment.	X		X	X	X
Veure les coses des de diferents perspectives.	X		X	X	X
Ensenyar a marcar fites.	X		X	X	X
Aprendre dels fracassos i dels èxits.	X		X	X	X
Aprendre a fer preguntes.	X		X	X	
Respondre adequadament a les qüestions dels nens (crear-los inquietud cognitiva).	X		X	X	X
Generar informació amb noves idees.	X		X	X	X
Saber-les combinar amb altres idees.	X		X	X	X
Iniciativa, imaginació i creativitat.	X		X	X	X
Convertir la informació en coneixement.	X		X	X	X

3. Personals. 4. Conviure i habitar el món. Habilitats bàsiques d'interacció social.	Conte xt alfabe titzad or	Planifi cació	Expre ssió	Lectu ra	Produ ció i retorn cap a la comui tat
Salutacions.	X		X	X	X
Cortesia (si us plau, gràcies, complements...).	X		X	X	X
Converses (que hem vist (veure), que hem fet (memòria), que hem sentit (oïda)).	X		X	X	X
Iniciar, mantenir i acabar una conversa.	X		X	X	X
Afegir -se a converses ja iniciades.	X		X	X	X
Expressar l'opinió.	X		X	X	X
Presentacions i interpretacions (expressió facial, somriure, emoció, observació...).	X		X	X	X
Saber preguntar el per què?.	X		X	X	X
Autoafirmació, saber defensar-se.	X		X	X	X
Dir que no.	X		X	X	X
Argumentar.	X		X	X	X
Prendre decisions.	X		X	X	X
Corresponsabilitat, disciplina, perseverança i rigor en els processos d'E-A.	X		X	X	X
Gust per aprendre.	X		X	X	X
Identificar, afrontar i resoldre conflictes.	X		X	X	X
Anticipar conseqüències i elegir solucions, opcions, provar-les i valorar-les.	X		X	X	X
Buscar solucions.	X		X	X	X
Saber demanar i atrevir-se a fer-ho.	X		X	X	X
Sol·licitar canvis de conducta.	X		X	X	X
Relacionar-se amb els iguals-lideratge.	X		X	X	X
Ajudar, reforçar als altres, cooperar, compartir.	X		X	X	X
Sentiment de pertinença.	X		X	X	X
Respecte envers el context i els altres.	X		X	X	X
Habilitats per relacionar-se entre iguals					
Compartir.	X		X	X	X
Joc /treball cooperatiu.			X	X	X
Representacions.			X	X	X
Converses.	X		X	X	X
Actuar per tornos.	X		X	X	X
Saber quan s'ha de parlar.	X		X	X	X
Asertivitat.	X		X	X	X
Interacció amb el joc/treball.	X		X	X	X
Ajudar i deixar-se ajudar.	X		X	X	X
Afirmació de la identitat personal, autonomia i actitud flexible i de compromís en l'entorn i amb els altres.	X		X	X	X
Habilitats per expressar sentiments, emocions i opinions					
Formular queixes.	X		X	X	X
Acceptar crítiques, pensament crític.	X		X	X	X
Consciència i autogestió de les emocions.	X		X	X	X
Expressar emocions.	X		X	X	X
Afirmació i autoconeixement, autoestima i autonomia emocional.	X		X	X	X

Font: Elaboració pròpia (Annex: carpeta Proposta Devenir del disseny eina d'anàlisi Projecte Àlber word 1).

Com podem observar en aquesta taula hi ha l'ATA de planificació però no hi ha res marcat. De fet, contemporàniament a l'elaboració d'aquesta taula, va sorgir el conflicte de què enteníem per planificació i el què hi passava. Com ja heu pogut llegir anteriorment, aquest conflicte queda resolt

en l'apartat dels episodis on es deixa com a episodi el tema de la planificació. Per tant, en aquesta investigació

En síntesis, direm que en aquesta investigació el tema de les Activitats Típiques d'Aula queda de la següent manera:

- ATA de context alfabetitzador.
- ATA d'expressió.
- ATA de lectura.
- ATA de producció i retorn a la comunitat.

Aquestes quatre Activitat Típiques d'Aula han passat a tenir molta importància en el desenvolupament del Projecte Àlber ja que formen part de la seva espiral d'acció com a quelcom identitari. És per aquest motiu que esdevenen un nivell d'anàlisi important pel seu caràcter distintiu a altres entorns pedagògics analitzats i que això es veurà plasmat en els resultats d'aquesta recerca – acció.

I arribat en aquest punt on hem anat revisant i exposant els passos seguits, les decisions preses i les dades obtingudes en les diferents unitats que componen el sistema d'anàlisi essent el nostra guia el sistema d'anàlisi del discurs de Sánchez et al. (2010), tan sols ens queda passar als resultats, és a dir, donar resposta a la pregunta: quina és l'eina d'anàlisi de la interacció pel Projecte Àlber?

CAPÍTOL 5: ELS RESULTATS

CAPÍTOL 5: ELS RESULTATS

- 1. ELS RESULTATS: QUINA ÉS L'EINA DE L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ PEL PROJECTE ÀLBER?**
- 2. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE CONTEXT ALFABETITZADOR.**
- 3. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA D'EXPRESSIÓ.**
- 4. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE LECTURA.**
- 5. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE PRODUCCIÓ I RETORN A LA COMUNITAT.**
- 6. SÍNTESI.**

1. ELS RESULTATS: QUINA ÉS L'EINA DE L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ PEL PROJECTE ÀLBER?

Pel que hem pogut anar observant al llarg del desenvolupament del devenir metodològic i tenint en compte la finalitat i els objectius de tesi de referència, podem afirmar que l'eina d'anàlisi del interacció de Sánchez et al. (2010) com més micro és la unitat d'anàlisi menys modificacions ha calgut realitzar (existeix igualtat a nivell d'ajudes i de cicles), en canvi, quan més macro és la unitat d'anàlisi més modificacions ha calgut realitzar (en episodis i activitats típiques d'aula). És a dir, quan hem estat analitzant a nivell d'ajudes i de cicles (unitats més micro del sistema) hi ha plena coincidència en el tractament d'aquestes unitats. Si pugem una unitat d'anàlisi més, a nivell d'episodis, hem coincidit en molts però hem hagut de crear-ne de nous (segons els criteris de creació de nous episodis de Sánchez et al (2010). I en quan hem estat analitzat segons les activitat típiques d'aula hem vist que és un tret important i diferenciador en tant a l'eina d'anàlisi de discurs de Sánchez et al (2010). És per aquest motiu que els resultats d'aquesta investigació és tota una base teòrica de les unitats més macro que engloben el Projecte Àlber, és a dir, de les Activitats Típiques d'Aula, relacionant-ho amb la resta d'unitats descrites anteriorment.

Abans de presentar les Activitats Típiques d'Aula dissenyades per analitzar el treball per projectes de tipus globalitzat, he cregut interessant exposar, breument, diferents autors (Stodolsky, 1991; Zabala,1995; Lemke, 1997) que fan referència al significat d'Activitat d'Aula.

Un dels conceptes utilitzats per Stodolsky (1991), després d'observar la manera com s'estructuraven les classes, són els segments d'activitats. Segons aquesta autora cada una d'aquestes activitats es divideix en diferents segments, relacionats directament amb el contingut o gestió, amb el tipus de participació que hi emergeix, amb el tipus de recursos utilitzats i, amb les expectatives i fites de comportament dels participants. Aquests segments d'activitats es refereixen a una part de la classe o activitat que té un focus específic i que es troba delimitat temporalment per un inici i un final. Cada segment té dues propietats, la primera relacionada amb el ritme de l'activitat i la segona vinculada amb el nivell cognitiu implicat en realitzar la tasca.

Gairebé contemporàniament, Zabala (1995) manifesta que per entendre la pràctica educativa cal considerar tant les variables que la formen, com els eixos articuladors de les intervencions pedagògiques que es relacionen amb la planificació, aplicació i avaluació. Zabala planteja el considerar com unitat fonamental d'anàlisi les seqüències formatives o didàctiques, ja que són aquestes que permeten situar cada activitat i tasca que es desenvolupen a les aules, organitzant-les, articulant-les i estructurant-les, orientada a aconseguir els objectius educatius.

Un altre dels autors que ha observat les maneres d'estructurar les activitats a les aules ha estat Lemke (1997). Ell defineix activitat com aquells moments o períodes que tenen lloc durant les classes. Aquestes activitats s'organitzen en diferents moments de temps i són susceptibles de categoritzar segons els temes i estructures d'activitat que es desglossin d'aquests temes. Cada un d'aquests moments o activitats té una temporalitat específica, és a dir, estan estructurades amb un ordre preestablert. Es defineixen per un macro-objectiu que requereix ser aconseguit mitjançant d'altres més específics.

És en aquest darrer autor que es basa l'eina d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al (2010), en el marc de l'Activitat d'Aula de lectura col·lectiva. I tenint en compte aquesta darrera definició d'Activitat d'Aula, m'he basat per estructurar les activitats de les observacions realitzades durant les classes on s'aplicava la metodologia de treball per projectes globalitzat, objecte del meu estudi.

De les observacions realitzades al llarg de l'estudi puc classificar quatre moments o períodes que tenen lloc durant les sessions amb metodologia de treball per projectes globalitzat i que he definit en un macro-objectiu cada una d'elles. Així doncs reconec quatre Activitats Típiques d'Aula:

- La de context alfabetitzador, que es refereix a totes aquelles activitats que ajudin a ampliar l'experiència de l'infant que li ajudin a crear una base forta i sòlida per desenvolupar la seva activitat creadora. Com més observi, escolti i experimenti, com més aprengui i assimili, com més elements reals disposi a la seva experiència, l'activitat de la seva imaginació (ment) serà considerable i productiva.
- La d'expressió, que defineix totes aquelles activitats que ajudin a l'infant a manifestar i exterioritzar la relació d'ell cap al món que l'envolta, cap a la complexitat de la vida i cap a ell mateix.
- La de lectura, que fa referència a totes aquelles activitats en les que es desxifra i interpreta els diferents codis comunicatius i llenguatges que ens permeten conèixer i comprendre.
- I la de producció i retorn cap a la comunitat, que té en compte totes aquelles activitats on l'infant senti i compregui l'autèntica col·laboració a la comunitat / societat com un treball de cooperació, on es senti implicat a la comunitat (sentiment de pertinença).

Tot seguit passaré a exposar, definir i analitzar els quatre tipus d'activitat típica d'aula identificats. Per fer-ho, cada activitat l'organitzo en tres apartats. Primer una vessant pràctica on hi ha la informació extreta del context d'estudi en referència al què he vist i què he observat per classificar-

ho així; la segona una vessant teòrica que fonamenta la informació de la vessant pràctica per tal de saber què hi ha darrera d'allò que he observat; i la tercera on hi faig constar els episodis, amb les seves característiques, que poden aparèixer a cada ATA.

2. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE CONTEXT ALFABETITZADOR.

Definició breu:

Totes aquelles activitats que ajudin a ampliar l'experiència de l'infant que li ajudin a crear una base forta i sòlida per desenvolupar la seva activitat creadora. Com més observi, escolti i experimenti, com més aprengui i assimili, com més elements reals disposi a la seva experiència, l'activitat de la seva imaginació (ment) serà considerable i productiva.

Vessant pràctica (Què he vist, què he observat):

- Primer de tot, si observem la seqüenciació d'activitats exposada en el primer conflicte: el primer contacte amb Cicle Inicial la primera activitat de la que parteix el Projecte "Park life" és amb la sortida al centre d'art contemporani "La Panera" de Lleida a gaudir de l'exposició "Park life" de Martí Guixé.
- Pel que fa a les sessions de Cicle Superior i de Cicle Mitjà aquell curs el Projecte es va iniciar amb una sortida a la Fundació Sorigué, on es va visualitzar el vídeo – art "Tide Table"²² de William Kentridge, 2003-2004. Però les activitats de context alfabetitzador no només es realitzen per iniciar el Projecte, sinó que al llarg del curs formen part del context alfabetitzador totes aquelles sortides que es realitzen en el context comunitari (escolar i no escolar) que estan en funció del Projecte per crear situacions d'aprenentatge. Així doncs trobem que dins d'aquest mateix projecte també es va realitzar una sortida al museu d'art contemporani "La Panera" (Annex carpeta vídeos CS sortida a la Panera curs 10-11).

Vessant teòrica:

Al llarg d'aquest apartat tractaré sobre conceptes com context, alfabetitzador, recurs, comunitari - ària. És per aquest motiu que he volgut iniciar-lo amb les seves definicions i a partir d'aquí i en endavant, aniré desenvolupant diferents teories de diferents/es autors/es (Àvila i Inviarte, 2000; Davis i Gardner, 1993; Dewey, 2008; Di Vesta, 1972; Díaz et al., 1993; Eisner, 2002, 2008; Falk i Dierking, 1992; Gardner, 1991, 1993; Gardner, Feldman i Krechevsky, 2000; Jové, 2002; Jové et

²² El podem trobar a la següent link http://www.fundacionsorigue.com/cat/?page_id=32

alt., 2006; López-Barajas, 2006; Morín, 1999; Vygotsky, 1982; Wagensberg, 2007; Wertsch, 1993) entorn la temàtica a tractar.

Així doncs, segons el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, en la seva segona definició, context significa el conjunt de factors de situació i d'ordre sociocultural i interpersonal d'acord amb els quals s'interpreten apropiadament els enunciats.

En tant a alfabetitzador cal anar a cercar el verb alfabetitzar d'on hi destacaré la primera definició, que és ensenyar de llegir i d'escriure o bé instruir.

Seguint amb el mateix diccionari, de la paraula recurs, segons la seva segona definició, significa allò a que hom recorre, fent referència a la definició tercera a diferents béns de diverses tipologies (d'altres, econòmics, energètics, naturals, productius, propis).

I finalment en tant al concepte comunitaris, el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans ens remet a l'adjectiu comunitari –ària, amb el significat de relatiu o pertanyent a la comunitat.

Havent definit aquests conceptes i ara endinsant-me a aquesta activitat d'aula exposo que les activitats d'aula de context alfabetitzador es busquen en els recursos comunitaris de la ciutat, població... que representen el context alfabetitzador.

Coincideixo amb Ávila i Inciarte (2000) en dir que els recursos comunitaris educatius, poden influir en la manera de viure acotats a la condició humana, donat que proporcionen una interacció per a millorar la seva comunitat. Pel que fa a la modernització del sistema educatiu cal buscar-lo mitjançant l'escola amb valors ajustats a conductes solidaries i cooperatives, com en diu López-Barajas (2006). Per aquest motiu el procés educatiu ha de ser participatiu i el sistema escolar ha de nodrir-se de continguts que enforteixin els valors morals dels i de les discents, destacar el component ètic de l'educació amb valors propis, promoure en l'individu la capacitat d'entendre's, d'interpretar el seu passat i de reconèixer el context canviant on ell està creixent. Així doncs es pot establir una relació entre ètica i educació, identificant-se totes dues amb la idea d'establir un lloc de reflexió, de debat. Per aquest fet es planteja un trencament de vells paradigmes i noves formes d'actuar per ensenyar i aprendre. És a dir, facilitar l'aprenentatge significatiu, portant l'escola fora del marc escolar, allí totes les temàtiques poden sorgir i es pot recollir aplicacions pràctiques de la vida real. Així doncs s'experimenta la primera forma de vinculació de la fantasia i la realitat de Vygotsky (1982) on tot raonament sempre està format d'element agafats de la realitat i extrets de l'experiència anterior de l'home. Ell ens diu que

“Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otra fuente de conocimiento distinta de la experiencia pasada”

(Vygotsky, 1982:16)

Tenint en compte a Wertsch (1993), els nous paradigmes afegeixen que alguns elements de la realitat exterior adquireixen la categoria d'estímul en el/la discent, despertant així el seu interès per a que durant les situacions quotidianes s'incorporin estímuls auxiliars que trenquen la seqüència estímul resposta, donant-li significat als objectes que ens envolten i actuant d'acord amb aquests, per tant els signes influeixen i reestructures la consciència dels homes. És a dir, allò que observem o sentim, està influenciat pel això ens pot significar segons la nostra consciència o sentiments i per la internalització de l'aprenentatge en l'ésser humà sempre hi ha present elements externs, ja siguin persones u objectes, sense el que no seria possible l'adquisició de conductes, actituds o coneixements, i aquets elements externs constituïts en un patrimoni cultural o natural formen part de la comunitat, fet que fa que es converteixin en recursos comunitaris per l'aprenentatge. D'aquesta manera, Díaz et al. (1993) estableix que amb l'ajuda d'instruments externs o auxiliars, s'estableixen connexions funcionals al cervell entre àrees prèviament independents i els procediments inventats mitjançant la història per organitzar la conducta de l'home formant noves unions funcionals en el cervell, sense que apareguin noves formes morfològiques.

A més a més, Ávila i Inviarte (2000) senyalen que els contextos són considerats com un mediador entre la realitat física i l'estructura cognitiva del subjecte; els recursos instruccionals poden estar constituïts pels recursos comunitaris, ja que aquests contenen sistemes simbòlics que poden donar referència del contingut educatiu que es vol que els/les discents adquireixin i els recursos comunitaris (recursos físics –naturals i cultural- humans –representats per actors i actrius de la comunitat i institucions considerant les institucions de l'entorn escolar) poden ésser mitjans d'ajuda en el procés d'ensenyança - aprenentatge. Així doncs, Di Vesta (1972) destaca l'existència d'una filtració cognitiva progressiva pel/per la discent, dels missatges que li són presentats en un context concret. Fet que fa que presenti al context social com un element determinat i filtrant de les relacions que la persona estableix amb el medi, per tant, tot medi actua dins d'un context social, ja sigui psicopolític, de l'ambient organitzacional del centre educatiu o de l'ambient de l'aula però mai actua al buit. A la vegada, les relacions afectives i de comunicació existents en el context, faciliten o dificulten la utilització dels medis ja que contenen elements afectius necessaris per un aprenentatge profund en deixar empremta emocional en l'individu.

En el procés d'ensenyament – aprenentatge es pretén que l'infant sigui creatiu i per això amb els contextos alfabetitzadors es busca ampliar l'experiència per proporcionar-li una base sòlida. I és en aquesta base on s'incorpora l'art com a context alfabetitzador. En les activitats que es duen a terme en el context alfabetitzador i d'aprenentatge per l'adquisició de nous coneixements, correspondria a la fase inicial de goig d'estímul, és a dir, del goig intel·lectual²³ segons Wagensberg (2007). És una fase on es decideix què es vol conèixer, és a dir, per passar d'una fase on un no està interessat per conèixer res en concret, a una altra en la que un busca conèixer quelcom.

Aquesta presa de decisions on s'inicia el procés cognitiu està en mans del/de les docents, igual que altres contextos que es van visitant al llarg del procés d'ensenyament – aprenentatge, però en el mateix devenir d'aquest procés els/les alumnes també en proposen d'altres interessants com a context d'aprenentatge. Sense estímulo no s'iniciaria el procés cognitiu.

El goig d'estímul està immers a la mateixa realitat i el goig mental que arriba d'aquesta realitat ho fa en dues situacions d'aprenentatge. Primera, la incompatibilitat entre la nova resposta i la pregunta vella, empeny cap al progrés de la comprensió científica, essent un goig d'estímulo i un nou desafiament per la ment investigadora. La segona, no s'admet que una nova resposta no tingui pregunta. La ment no accepta no comprèn, essent un goig d'estímul ja que la realitat inexplicada no implica realitat inexplicable.

En el cas de les activitats del context alfabetitzador i d'aprenentatge, la realitat percebuda en una sortida a qualsevol recurs comunitari (estació de trens, auditori, Centre d'art, Institut d'Estudis, monuments històrics, la Fundacions d'art,...), especialment la visita a un museu, serveix per qualsevol de les tres fases de l'adquisició de nous coneixements (goig d'estímulo, goig de conversa, goig de comprensió i intuïció) segons Wagensberg. Però no hi ha dubte de que és idònia i rellevant per la primer fase, la del goig d'estímulo, com he anomenat anteriorment. Per aquest autor, anar al museu és de gran importància ja que allò que el visitant es troba en un bon museu és la realitat, és a dir, objectes reals i fenòmens reals. Per tant, es pot dir que, un bon museu és realitat concentrada.

En un museu, qualsevol manera de transmissió és vàlid per acompanyar un tros de realitat, però mai per substituir-la. El poder més potent i fresc d'estímulo és el que té un objecte real, aquest conté espai, temps, història, funció. Però no només aquest autor parla de la importància del museu, Gardner, Felman i Krechevsky (2000) en el seu projecte Spectrum van trobar en els museus aquell

²³ Goig intel·lectual: indicador per orientar i també per empenyer tot un procés general d'adquisició de nous coneixements. El goig intel·lectual passa en el moment exacte d'una nova comprensió o d'una nova intuïció (Wagensberg, 2007).

marc educatiu on l'alumne/a passa per diferents ambients d'aprenentatge, realitzant activitats que alimenten una sèrie d'intel·ligències i així poder enriquir els perfils de les capacitats exclusives de cada alumne/a. Parlen d'ambients d'aprenentatge realistes (una botiga d'alimentació, una construcció, una clínica) i inclouen les eines pròpies, els materials, i els problemes propis d'aquests ambients reals. On els i les docents treballen com a guies, ajudant als i a les alumnes a organitzar i respondre els handicaps en el sistema simbòlic o "llenguatge" adequat al context.

Per aquests autors (i també pels/per les docents porten a terme el projecte d'estudi), amb aquests contextos d'aprenentatge es vol: aconseguir experiències relacionades amb un conjunt d'intel·ligències, amb la possibilitat d'alimentar els perfils individuals; activitats directes pels i per les alumnes incloses en contextos del lloc on es poden observar als/a les alumnes mentre realitzen el que més els agrada. En aquests ambients d'aprenentatge s'hi inclou el museu (Gardner, 1991, 1993; Davis i Gardner, 1993; Falk i Dierking, 1992), on pel seu disseny hi inclou diverses combinacions d'intel·ligències que motiven i criden l'atenció als i a les alumnes tot i tenir gustos, interessos i capacitats diferents. I aquests inviten a que sorgeixi i es desenvolupi un conjunt de destreses, coneixements i capacitats d'interpretació.

Concretant en aquest context d'aprenentatge artístic (sense limitar allò artístic tan sols a l'art que es pot veure en un museu) i en aquestes activitats d'experiència artística, creativa relacionada amb l'art és desenvolupen els postulats de Dewey (2008) i Eisner (2002, 2008), on aprendre mitjançant l'art permet desenvolupar formes de vida cada cop més intel·ligents: l'art com experiència i l'art com estratègia. Els i les docents, potencien la curiositat i l'activitat dels/de les alumnes i la d'ells mateixos cap a l'elaboració d'investigacions d'interès, on mostren les competències que van desenvolupant i les ja adquirides davant noves experiències. Així es dona molta importància a la interacció que es produeix en aquestes entre els infants i el món que els envolta (basant-se amb Dewey, 2008).

Les activitats del context alfabetitzador, especialment de l'art però també dels altres recursos comunitaris, intervenen en la vida dels infants proporcionant-los-hi experiències per a la transformació/construcció de la ment. Així doncs, les obres d'art poden ser utilitzades en qualitat d'eines de la ment i sobre tot aquelles que més hagin incidit en la vida mental del/de la discent solen convertir-se en referents de base d'alt valor instrumental. S'aposta pels recursos culturals per construir les ments dels infants com a resultat d'aquesta interacció, basant-se amb Eisner (2002, 2008). És un esforç fer ús de l'art en la construcció de la ment de l'infant però alhora s'obté una gran satisfacció estètica, és a dir, sentida i viscuda en el fruit d'aquesta experiència. Mitjançant la

fitxa de “veure” es modifica l’experiència i es modifiquen les ments dels i de les alumnes i això fa que puguin prendre les seves pròpies decisions. La ment dels i de les alumnes participa constructivament en treure sentit de quelcom (seleccionar, organitzar, prendre anotacions, diferenciar, contrastar, veure relacions,...), i la tasca dels i de les docents i del personal dels serveis educatius del museu responsable de la visita que porten a terme les activitats del context alfabetitzador, fomenten la direcció del desenvolupament de la ment.

És llavors quan l’art es converteix en un banc de dades, procediments i eines. I també en un banc de dades sobre la dimensió vivencial, experiencial, estètica, experimentada prèviament al llegir o contemplar una o una altra obra i com efecte derivat d’un o altre procediment o estratègia estètica. S’aposta per fer viure l’estètica significativa, en tant que permeten al i a la discent experimentar l’obra com a art o en forma d’art i a la vegada s’hi crea una implicació emocional (quelcom viscut i sentit). Pels i per les docents ha de ser important crear experiències d’alt nivell amb la finalitat d’obrir mirades a allò invisible que pren vida si es manté la ment amb desig, però a la vegada a tot allò que ens ofereix el món. Per aquest motiu cal partir i treballar amb recursos comunitaris i concretament amb l’art, ja que l’obra d’art té la capacitat de canviar com veiem el món fruit del lligam de l’educació artística amb el món de la vida quotidiana. Vygotsky subratllava la importància de vincular l’art a la vida: a la vida de la ment i a la vida de la societat. I ho vinculava a l’activació dels processos psíquics superiors i al cultiu de subtils processos mentals d’ordre molt divers. Tant Dewey com Eisner potencien que l’experiència estètica ha de formar part de les escoles sigui quina sigui la temàtica, ja que l’art no es limita al que veiem als museus sinó que pot ser aconseguit en una interacció molt més senzilla (en un discurs, en una poesia, en un llibre,...).

Els i les docents encarregats de desenvolupar aquest tipus d’activitats, sovint fan ús de contextos d’aprenentatge artístics contemporanis. Aquest tipus d’art en relació amb el currículum és quelcom que cal anar construint, obrint mirades, com una porta oberta a l’alteritat, tal com ens exposa Jové et al. (2006). Cercant així un adequat procés d’ensenyament – aprenentatge dins d’una altra manera d’organitzar el currículum. Envoltar als i a les discents amb art, fa que experimentin la necessitat d’adaptar-se a aquest entorn. Si la vida que l’envolta li planteja tasques, si les seves reaccions naturals i hereditàries l’equilibren plenament amb el món que viu, llavors Vygotsky (1982) ens diu que no hi hauria base per l’acció creadora, cal viure aquesta necessitat. En la mateixa línia Jové (2002) afirma que l’art pot ser un bon aliat per prendre consciència sobre la realitat del món de la vida (mancances, deficiències, desafiaments, problemes). I, a la vegada ser un bon aliat, modificar la realitat per establir processos de millora.

Recordant el concepte d'imaginació ja anomenat en iniciar aquest apartat, cal tenir present la necessitat que les experiències humanes siguin riques per enriquir la imaginació. Els artistes fan préstecs de consciència i obren mirades cap “a l'altre” i cap “a lo altre”. Els seus treballs són els exemples dels que es parteix per generar aprenentatge (Morín, 1999). Les obres d'art utilitzades en els contextos alfabetitzadors passen a formar part del material de base de la ment dels i de les alumnes, per la futura creació de la seva pròpia producció i de la producció col·lectiva. De fet l'artista ja realitza una obra destinada a ser visionada, llegida, escoltada o gaudida, pensada per que sigui viscuda per altres ments i aquestes han d'experimentar vivències estètiques de caire artístic. Tenint en compte que una mateixa obra porta a diverses interpretacions segons la ment de qui la llegeix, l'escolta, la visiona o la gaudeix. Però l'artista crea les obres amb una doble naturalesa, com ens transmet Jové (2002), són filles del seu temps (estan immerses en la història i s'alimenten d'ella) i són filles del fer personal de l'artista (la seva fantasia, imaginació, pensament emocionalitzat).

En aquest tipus d'activitats s'utilitzen els recursos comunitaris com a mitjà per assolir els objectius, treballar els continguts i desenvolupar les competències i conèixer i comprendre el món. La relació que s'estableix entre l'escola i la comunitat facilita que els i les alumnes prenguin contacte amb l'entorn que els envolta, encaminant-se amb més facilitat a la cohesió social. Vygotsky (1982) anomena com a important per la funció imaginativa : l'entorn, en tant que la imaginació sol veure's com quelcom intern a l'infant però depenent dels factors exteriors condicionen el que, el com ... s'ha de o cal treballar. Cal tenir molt clar que els recursos comunitaris existeixen i han de formar part del procés d'ensenyament - aprenentatge en tant que són contextos d'aprenentatge. Citant Vygotsky:

“Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igual de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”

(Vygotsky, 1982:18)

➤ Després de presentar tot el marc psicopedagògic del que es nodreix l'ATA de context alfabetitzador, en la següent taula es mostra la relació amb aquells episodis que componen aquesta ATA en el marc de la interacció.

Taula 85: Els episodis de l'ATA de context alfabetitzador.

EP PLANIFICACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Prendre decisions (individualment o col·lectivament) per determinar les directrius de la tasca (procés / metaprocés): establir per a què i per què s'ha de realitzar la tasca, quins temes desenvolupa, com es poden expressar i quina actitud ha de suscitar en la persona que ho expressa.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>L'alumne/els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la tasca amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
EP D'OBSERVACIÓ <i>Nova incorporació</i>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Observar i recollir informació del context escollit.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Alumnes i professors, immersos en el context escollit, l'observen lliurement i/o amb mediador.</i></p>
EP INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT:	<p><u>Objectiu:</u> <i>Arribar a un acord sobre el contingut transmès, mitjançant el procés de comprensió que implica l'extreure informació, l'interpretar-la i el revisar críticament la tasca a examinar.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el professor o mediador pregunta i els alumnes responen. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració de la tasca a realitzar. Els alumnes i/o el mediador/professor plantegen una pregunta que reclama a l'alumne haver entès la tasca a realitzar mitjançant el comentari del contingut públic en referència a extreure, interpretació i reflexió d'aquest. A partir del que pregunten els alumnes s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant a participar activament a la contraposició d'idees noves amb les antigues, ordenar seqüències d'idees, la relació de part pel tot, donar significat des del que un sap,...</i></p>
EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES:	<p><u>Objectiu:</u> <i>Resoldre conflictes o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits en el context d'observació escollit i en la realització de la tasca, tenint en compte la rellevància en les</i></p>

	<p>experiències relacionades i <i>el conflicte cognitiu</i> com a portador d'un interrogant.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el mediador/professor pregunta i els alumnes responen. A partir del que es pregunta s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant han assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'anàlisi del conjunt d'intercanvis comunicatius posant en joc la rellevància (experiències directament relacionades amb l'activitat i amb la vida diària –Delval-) i el conflicte (presentat com a conflicte cognitiu com a portador d'algun interrogant).</i></p>
<p><i>EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT PARLANT)</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat d'aquests intercanvis és aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic resumint (classificació temàtica de la informació), organitzant gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representant les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
<p><i>EP AUTODETERMINACIÓ</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions i els processos per establir objectius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumne,s com agents causals, i/o el professor potencien la capacitat d'actuar en el currículum per facilitar-ne l'accés i el progrés en els coneixements. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent cap a una conducta autodeterminada que els potenciarà a actuar d'una manera autònoma, a la pròpia autoregulació de les conductes, a iniciar i respondre als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i a una actuació conscient.</i></p>

Font: Elaboració pròpia.

3. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA D'EXPRESSIÓ.

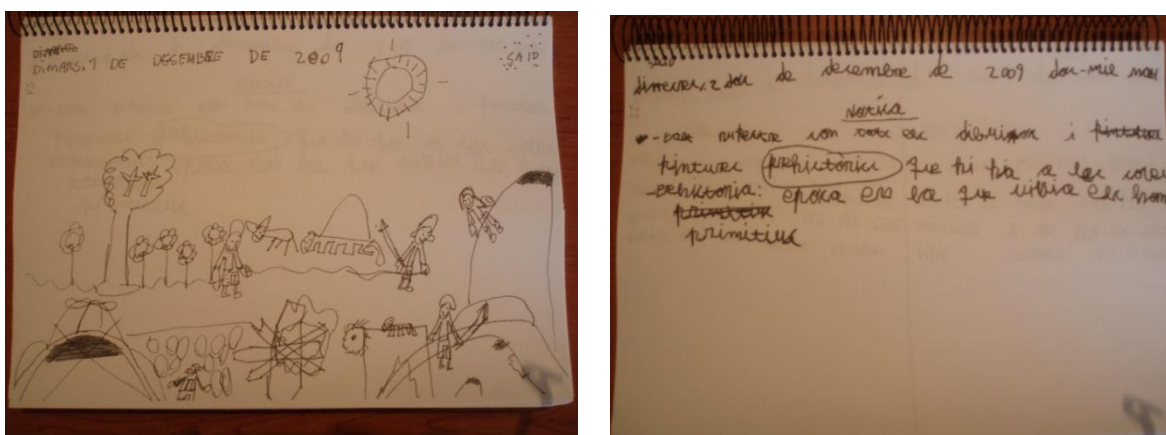
Definició breu:

Totes aquelles activitats que ajudin a l'infant a manifestar i exterioritzar la relació d'ell cap al món que l'envolta, cap a la complexitat de la vida i cap a ell mateix.

Vessant pràctica (Què he vist, què he observat):

- En les sessions analitzades trobem múltiples exemples d'expressions. En les sessions analitzades majoritàriament hi ha ús dels codis comunicatius artístic i escrit.

Imatge 20: Exemples de treballs de la prehistòria de Cicle Inicial on es pot apreciar el treball dels codis comunicatius artístic i escrit.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida (Annex carpeta dossiers escola Príncep de Viana - Park life 09-10).

Vessant teòrica:

Al llarg d'aquest apartat tractaré del concepte d'expressió. És per aquest motiu que he volgut iniciar-lo amb les seves definicions i a partir d'aquí i en endavant, aniré desenvolupant diferents conceptes teòrics relacionats amb l'expressió mitjançant autors diversos com Alart (2006), Del Pozo (2008), Eisner (2004), Gardner, Felman i Krecheusky (2001), Jové (2002), Teberosky (1997), Torralba (2010, 2012), Vygotsky (1982), Wagensberg (2007), entre altres.

Així doncs, començo tenint en compte la definició d'expressió segons el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, on ens diu que definir expressió no és quelcom senzill. Destaco la segona definició donat la gran amplitud que d'ella se'n deriva, facultat de manifestar vivament, clarament, el que hom sent. Però tot i així el primer significat que se'ns mostra és l'acció d'expressar-se ja sigui mitjançant el llenguatge oral, escrit i en matemàtiques com un conjunt de signes gràfics que indica una sèrie d'operacions a seguir segons un ordre convencional.

Durant el desenvolupament d'un procés d'ensenyament - aprenentatge hi ha múltiples moments que els infants han d'expressar els seus pensaments, han de mostrar el seu procés: des de què en saben, la detecció dels coneixements previs, d'expressar aportacions i/o afirmacions del que els infants saben o volen dir en relació als contextos alfabetitzadors, i les pluges d'idees a nivell de grup. Aquests moments queden recollits al paper a nivell individual i de grup. Primer, hi ha la realització de dibuixos inicials individuals del que han experimentat i sentit en el context dels recursos comunitaris. A partir d'aquí poden ser constants i múltiples les activitats d'expressió que es realitzen, i la tipologia d'expressió que sorgeix, la varietat d'alternança entre expressió individual (plasmant el conflicte cognitiu) i de grup (generant conflictes socio cognitius). L'aprofundiment en aquesta expressió, on no s'ha de donar per vàlida l'autoexpressió sinó a partir d'aquí aprendre amb l'error. Es generen seqüències de deconstrucció i construcció d'aquesta expressió, reconnectant amb els aprenentatges, tenint, com a finalitat, la millora d'aquesta i envoltada de goig intel·lectual (Wagensberg, 2007). On tot i posar més èmfasi al goig de conversa (amb la realitat, amb els altres, amb si mateix), però animada per estímuls i utilitzant comprensions prèvies. Essent el goig de conversa el centre per l'adquisició de nous coneixement i per afrontar la realitat.

A més a més de les activitats d'expressió de producció pròpia també assenyalar les activitats de còpia que es poden realitzar en l'observació d'un objecte o bé després de la construcció conjunta d'un text quan cadascú anota individualment quelcom concretat col·lectivament, plasmant una informació cercada que es vol aportar al grup, i activitats de dictar informació o conceptes (ja sigui entre docent - alumnat o bé alumnat - alumnat), entre altres.

Fins aquí he fet referència sobre activitats d'expressió lliure, de còpia i dictats, aquests tres tipus d'activitats són les que Teberosly (1997) anomena com a necessàries per l'aprenentatge de la lectoescriptura.

A més a més també trobem activitats de síntesi, ja que el fet de sintetitzar la informació que tenim, significa treballar una gran quantitat de capacitats i competències complexes, com és el fet de seleccionar allò que ens interessa, expressar idees amb poques paraules, organitzar de nou el mapa conceptual, consensuar i argumentar entre els companys el què inclouen ... Aquest procés de síntesi no representa un tancament de l'aprenentatge, sinó que és una eina oberta i dinàmica per establir interrelacions, complementacions i connexions amb altres conceptes. Aquests són un dels moments on es produeix goig per comprensió i/o intuïció: el goig intel·lectual.

Vygotsky (1982) ja ens parlava de la importància de la memòria en la primera manera de relacionar la fantasia i la realitat, anomenant així la funció o activitat reproductora o memoritzadora. És a dir,

l'infant reproduceix normes de conducta ja creades, recorda una sortida que va fer, la casa de l'amic on un dia van anar a jugar... Quan l'infant plasma l'expressió de tots aquests casos ja sigui en dibuix, per escrit, corporalment,... no crea res nou, sinó que es limita a reproduir/repetir quelcom ja existent en major o menor precisió.

Però l'infant no utilitza només la memòria per reproduir, sinó que l'infant crea noves imatges; noves accions, noves expressions mitjançant la funció creadora o conuinadora. És a dir, l'infant és capaç de reelaborar i crear amb elements de les experiències passades noves normes, nous plantejaments, noves expressions. És aquesta activitat creadora que fa que l'infant no es pari en el present i que es projecti cap al futur creant i modificant el present.

Tant en l'activitat reproductora com en la creadora l'infant posa en joc diferents funcions del cervell. Mentre que en la reproductora el fonament orgànic és la plasticitat (capacitat per adaptar-se i conservar les empremtes dels canvis) de les substàncies nervioses; a l'activitat creadora el cervell és un òrgan conuinador, creador, amb capacitat de reelaborar i crear amb elements d'experiències passades noves maneres d'expressió.

Pel que fa als tipus d'expressió és la creació literària en l'art de la paraula la més típica de l'edat escolar. És observable que en les edats primerenques, tots els infants passen mitjançant diverses etapes de dibuix, doncs és el dibuix el mode d'expressió típic de l'edat pre-escolar. Les observacions posen de manifest que tots els infants dibuixen i les etapes mitjançant les quals passen en els seus dibuixos són més o menys comuns pels infants de la mateixa edat. En aquests casos el dibuix és l'ocupació principal, però en iniciar l'edat escolar, comença a disminuir l'afecció al dibuix i en molts casos desapareix totalment a no ser estimulada. És evident que existeix alguna vinculació interior entre la personalitat del nen en aquesta edat i la seva afecció al dibuix. La concentració en la creació de l'infant en el dibuix no es casualitat, sinó que és precisament el dibuix el que li permet a l'infant d'aquesta edat expressar més amb més facilitat les seves inquietuds.

En passar a una altra fase del seu desenvolupament l'infant passa a un esglaó superior a la seva edat, transformant i canviant les característiques de les seves expressions. El dibuix queda endarrere, per ser ocupat per l'expressió de l'art literari. Per fer aquest pas, l'infant ha d'acumular nombroses experiències, ha d'aconseguir un elevat domini de la paraula, ha d'elevat el grau de complexitat del seu món interior. Aquest és el pas on es pot evidenciar el retard en infants del llenguatge escrit respecte el llenguatge oral. Aquest fet es deuria sobretot a la diversitat de les dificultats que troba l'infant per expressar-se ja sigui de paraula o per escrit. Quan l'infant fa front a una dificultat major, a una tasca més difícil s'esforça per superar-la, el mateix passa quan l'infant

passa del llenguatge oral a l'escrit. El llenguatge escrit li resulta més difícil ja que té les seves pròpies lleis, amb freqüència diferents a les del llenguatge oral i l'infant encara no les domina bé. Sovint, aquestes dificultats de l'infant per passar del llenguatge escrit es justifiquen per causes internes més profundes. Recordem la metàfora dels escacs²⁴ que utilitza Vygotsky per explicar les característiques de les produccions de cada gènere artístic.

Teberosky (1997) publica l'evolució de l'expressió escrita en diverses fases: escriure no és el mateix que dibuixar; grafismes primitius; diferències entre lletres i nombres; escriptura sense control de quantitat; escriptures fixes; escriptures diferenciades; les paraules es diferencien segons les característiques de l'objecte de referència; diferenciació en la quantitat, l'ordre o la varietat de lletres; escriptures sil·làbiques; escriptures sil·labico-alfabètiques; escriptures alfabètiques. En canvi el llenguatge oral és sempre comprensible per l'infant ja que sorgeix de la comunicació viva amb altres persones, constitueix una reacció completament natural. És per aquest motiu que l'infant substitueix el dibuix que havia estat la seva forma principal d'expressió en edat pre escolar, per l'art de la paraula, ja que aquesta li permet amb molta més facilitat que el dibuix, expressar els sentiments més complexos (especialment de caràcter intern). Pel que respecte a la paraula, serveix millor per expressar el moviment, el dinamisme, la complexitat de qualsevol afer, que el dibuix infantil. Per aquest motiu, el dibuix infantil que correspon plenament al període d'una senzilla relació amb el món que l'envolta, és substituït per la paraula com mitjà d'expressió corresponent a una actitud més profunda i complexa cap a la vida, cap a si mateix i cap a allò que l'envolta.

Tolstoy ja ens deia:

“El principal arte del maestro para enseñar el idioma y el ejercicio principal a este fin, en la orientación del niño al escribir composiciones reside en el planteamiento de temas, y no sólo en su planteamiento, sino más aún en ofrecer amplia elección, e indicando el volumen de la composición, enseñando los métodos iniciales. Muchos alumnos inteligentes y capaces escribían simplezas “cundía el incendio, empezaron a empujar, pero yo salí a la calle”, y nada resultaba pese a que el tema de la composición era rico y que lo descrito dejaba honda impresión en el niño. Este no comprendía lo principal: ¿Para qué había que escribir y qué había de bueno en ello? No comprendían el arte, la belleza de representar la vida en la palabra y la atracción de este arte.” (Tolstoy citat en Vygotsky;1982:56)

²⁴“Este obedece a normas estrictas. Cada ficha, cada personaje del juego, tiene asignado un rol, su comportamiento. Y el juego que puede desplegar-se, exige que se respeten todas las leyes. Algo parecido acontece con las obras y los géneros artísticos. Obedecen a leyes, están presididas por leyes. Sobre estas leyes, las hay de universales. Otras son temporales, cambian a lo largo de la historia. Otras son específicas de cada obra.” (Jové, 2002:26)

Per aquest motiu, és molt més fàcil desenvolupar la afecció literària en l'infant i s'obté més èxit quan s'invita a l'infant a escriure sobre temes que compregui en el seu interior, que l'emocioni i, especialment, l'inciti a expressar amb la paraula el seu món interior. És freqüent que l'infant escrigui malament per que no té de què escriure. La tasca consisteix a influenciar a l'infant el desig d'escriure i ajudar-lo en dominar els mitjans per fer-ho. Cal partir de l'error (Morín, 1999) per aprendre i avançar cap a nous coneixements, coneixements en forma de paraules, d'idees... fruit d'una reconstrucció mediada pel llenguatge i el pensament.

Basant-se en la seva experiència personal Tolstoy va descriure sobre com despertar en els fills dels camperols l'afecció a escriure. Arriba a la primera conclusió de que som nosaltres, els adults i fins i tot els escriptors, els que hem d'aprendre a escriure dels infants i no a l'inversa. En l'experiència de despertar l'afecció a escriure entre els fills dels camperols, es veu una evolució en el procés d'afecció literària en l'infant: com s'origina, com es desenvolupa i quin és el paper que pot desenvolupar en ell el pedagog si desitja ajudar al bon camí d'aquest procés. L'essència d'aquest descobriment de Tolstoy es fonamenta en que va saber advertir en la creació infantil trets propis exclusivament d'aquesta edat i va comprendre que la veritable tasca de l'educador no consisteix en donar presses als infants a expressar-se en el llenguatge dels adults, sinó en ajudar als infants a elaborar i madurar el seu propi llenguatge literari. Els infants van començar a crear col·lectivament: Tolstoy els contestava i ells repetien a la seva manera. Alterar l'ordre de les paraules ve a ser al llenguatge artístic com la melodia en la música o el dibuix en el quadre. Aquesta experiència va portar a Tolstoy a plantejar que per educar a l'infant en l'art literària cal solament proporcionar-li estímuls i materials per crear:

“Necesita de mi tan sólo material para completarse de modo armónico y polifacético. En cuanto le dejé en plena libertad y dejé de llevarle de la mano, escribió una obra poética sin precedente en la literatura rusa. Y por eso, estoy convencido de que no debemos enseñar a escribir y comprender sobre todo en poesía a los niños en general y a los hijos de los campesinos en particular. Todo lo que podemos hacer por ellos es enseñarles a enfocar el trabajo”. (Tolstoy citat en Vygotsky;1982:60-61)

L'home haurà de conquerir el seu futur amb ajudes de la seva imaginació creadora; orientar en l'endemà una conducta basada en el futur i partir d'aquest futur és funció bàsica de la imaginació i, per un altre costat, el principi educatiu de la tasca pedagògica consistirà en dirigir la conducta de l'infant en preparar-lo pel futur, ja que el desenvolupament i l'activitat de la seva imaginació és una de les principals forces en el procés d'aconseguir aquesta fita. És per aquesta preparació cap al futur

que com a tasca preventiva, cal basar-nos en el desenvolupament, en els infants, de tot un ventall d'estratègies, habilitats i competències. Aquestes són les que ens venen marcades per la Llei Orgànica d'Educació (LOE,2006) en els ensenyaments d'educació primària i secundària obligatòria. Estes són competències comunicatives (lingüístiques i audiovisuals, artístiques i culturals), competències metodològiques (tractament de la informació i competència digital, matemàtica, aprendre a aprendre); competències personals (autonomia i iniciativa personal); competències de conviure i habitat el món (coneixement i interacció amb el món físic, social i ciutadania).

Segons Eisner (2004) l'art permet desenvolupar aspectes subtils i complexos de la ment, difícil de desenvolupar per altres mitjans. Aquests tenen lloc quan els alumnes tenen oportunitats de treballar d'una manera significativa a través de l'observació i la creació d'imatges (siguin visuals, coreografies, musicals, literàries poètiques, etc). En les últimes dècades un grup d'investigadors de la Universitat de Harvard liderat per Gardner, van crear el que es coneix com el Projecte Zero de Harvard, un esforç innovador, interdisciplinari i col·laboratiu de l'ensenyament que es desenvolupa en el marc de la teoria de les Intel·ligències Múltiples (MI) (Gardner, 1994; Gardner, Felman i Krecheusky, 2001). Aquesta teoria pretén ampliar l'àmbit de funcionament que es recull sota el terme d'intel·ligència. Gardner (2001:33) defineix la intel·ligència com *“la capacitat de resoldre problemes o fer productes valorats per una societat”*. Segons la teoria de les MI, tots els individus posseeixen, en diferents graus, vuit àrees d'intel·lecte que funcionen de manera relativament independent: capacitats verbals, les logicomatemàtiques, les aptituds musicals, espacials, cinestèsiques, les capacitats intrapersonal i interpersonal i la intel·ligència naturista. Per parlar d'aquestes intel·ligències faig ús de la informació de Del Pozo (2008) que exposa cadascuna d'aquestes intel·ligències:

- Intel·ligència intrapersonal: Fa referència a la capacitat de conèixer-nos, acceptar-nos i adaptar la pròpia manera d'actuar a aquest coneixement. Implica la reflexió- aquest exercici al qual costa d'acostumar-se i que tanmateix és fonamental per encertar a la vida- i la correcta percepció d'un mateix amb les habilitats i les limitacions pròpies. És la que ens permet de conèixer els nostres estats d'ànim interiors, les motivacions, les pors, i fa que siguem conscients del nostre temperament i caràcter. Amb ella ben desenvolupada sabem qui som. Aquesta intel·ligència té unes destreses específiques, que són la concentració, la capacitat de pensar sobre el propi pensament, al costat de la possibilitat de tenir consciència dels sentiments i d'expressar-los. Qui posseeix aquesta intel·ligència suficientment desenvolupada no només té consciència de les seves emocions i sentiments, sinó que a més a més és capaç de treballar individualment, es qüestiona les grans preguntes existencials, reflexiona, cerca oportunitats per créixer i confia en si mateix i en els altres.

Persones de la talla d'Edith Stein, assistent de càtedra del filòsof Husserl, fan mostra evident d'aquesta intel·ligència, reflectida en les seves obres per que ho està també a la seva vida.

- Intel·ligència interpersonal: Poc faríem si no desenvolupéssim aquesta intel·ligència perquè no vivim sols; sociables com som per definició, la Intel·ligència interpersonal ens dona la capacitat de comprendre els altres i interactuar de manera eficaç amb ells. Gràcies a ella som capaços de conèixer i respondre d'una manera adequada als estats d'ànim, els temperaments, les motivacions i desigs de les altres persones que es relacionen amb nosaltres i podem mantenir relacions estables i portar a terme diferents rols en diferents grups. Qui posseeix aquesta intel·ligència ben desenvolupada no té dificultats per treballar en equip, empatitza bé amb els altres, aprecia les opinions diferents a la seva i és capaç de crear una bona relació en un grup. És pròpia dels bons mitjancers. Qui hagi llegit alguna cosa sobre la vida de Martin Luther King, sabrà reconèixer en ell un clar exponent d'aquesta intel·ligència. Aquest home va aconseguir, no només ser el líder de la seva raça, sinó a més a més, entrar en el cor de blancs i negres del seu país i guanyar-se el respecte de tothom, fins i tot després de la seva mort.

- Intel·ligència lingüístico-verbal: El que hom sap ha de poder-se comunicar. La capacitat de formular el pensament en paraules i d'usar el llenguatge d'una manera correcta i eficaç són característiques pròpies de la intel·ligència lingüístico-verbal. Posseir-la permet de recordar, analitzar, crear, alhora que fa a qui la posseeix sensible per als sons, els tons, els significats i les funcions de les paraules. Perquè les bases d'aquesta intel·ligència s'estableixen abans del naixement -ja que l'audició es desenvolupa intrauterinament -, és fonamental parlar, cantar, llegir als bebès a les etapes prenatal i neonatal per facilitar-los aquesta intel·ligència, important tant per expressar-se com per comprendre, explicar, convèncer altres, recordar, crear i entendre l'humor. Serà per totes aquestes possibilitats el fet de ser una de les intel·ligències més reconegudes per la gent, inclosos els mestres? L'excel·lent creixement d'aquesta intel·ligència va permetre a José Ortega i Gasset manifestar la seva filosofia de la cultura, la forma de discurs que dona raó i sentit a les coses. Qui vulgui dialogar amb el món i compartir la fondària del seu pensament haurà d'esforçar-se en treballar aquesta capacitat.

- Intel·ligència lógico-matemàtica: De la mà de les lletres sempre han anat els nombres, les relacions lògiques, les diverses funcions, i tot allò que manifesta la possessió d'una bona Intel·ligència lògic- matemàtica. Qui percep clarament models i relacions, qui és capaç de plantejar i resoldre problemes matemàtics, qui gaudeix amb la recerca científica, sense importar-li dedicació de temps, qui presenta hipòtesi, arguments, contraproposicions i s'esforça per representar-los

gràficament, no hi ha dubte que ha desenvolupat aquesta intel·ligència. El món es va admirar davant de Marie Curie, la dona que es va fer mereixedora de dos premis Nobel. La ciència al servei de la humanitat va completar la intel·ligència d'aquesta científica, que no va dubtar en utilitzar tot el seu saber per apaivagar el sofriment humà durant la primera guerra mundial.

- Intel·ligència visual-espacial: Vivim en l'espai i per això la capacitat de pensar en tres dimensions és pròpia d'una altra intel·ligència, la visual-espacial. Percebre el món d'una manera clara i precisa i poder efectuar transformacions, codificar i descodificar la informació gràfica, ésser sensible al color, a la línia, a la forma, a l'espai, són característiques de qui posseeix aquesta intel·ligència, de la qual la imaginació és una excel·lent auxiliar. Tan important és desenvolupar-la ho saben bé els que es dediquen al món de la fotografia, el cinema, el disseny, la publicitat. Exponent increïble de fins on pot arribar qui ha desenvolupat bé aquesta intel·ligència és l'obra de Sebastiao Salgado, el fotògraf brasiler. Ha fet realitat el seu desig d'aconseguir que cada ésser humà que entri en una exposició de les seves fotografies surti com una persona diferent.

- Intel·ligència musical: El nostre món està ple de grans possibilitats acústiques que no sempre poden ser captades. El ritme, el to, el timbre dels diferents sons, la gran varietat que ofereix l'expressivitat musical solament la capten els qui posseeixen l'anomenada Intel·ligència musical. Fruit d'un gran esforç, la carrera estel·lar de Montserrat Caballé és exposant d'un magnífic desenvolupament d'aquesta intel·ligència. Les llargues hores de dedicació i estudi al costat de la seva gran sensibilitat no solament li han permès de ser una de les millors sopranos líriques, sinó que a més a més l'han possibilitat gaudir de la música, crear-la i recrear-la, comunicar-se amb el seu públic, interpretar als millors compositors, exercitar la creativitat i fer de la música la seva manera de contribuir a la millora del món on viu.

- Intel·ligència corporal-cinestèsica: Qui no s'ha entusiasmat aplaudint una magistral interpretació de dansa del coreògraf, ballarí i empresari Victor Ullate? La seva capacitat d'usar tot el cos per expressar idees i sentiments, el seu coneixement i domini de tot el cos, la interiorització de tots i cada un dels possibles moviments, la sensibilitat per manifestar mitjançant el cos la bellesa són les manifestacions de l'excel·lent Intel·ligència corporal-cinestèsica que Victor Ullate no només ha desenvolupat en si mateix sinó que, a més a més, ha posat a l'abast de nens marginats.

- Intel·ligència naturista: Encara de la mà de Gardner podem parlar d'una altra intel·ligència, la Intel·ligència naturalista. Submergits com que som al medi ambient, fins i tot aquells que viuen sempre entre ciment, aquesta intel·ligència ofereix la capacitat de distingir, classificar i utilitzar objectes, animals o plantes als diferents ambients en les quals ens movem, sigui l'urbà, el rural o el

suburbà. La sensibilitat per admirar la flora natural, l'habilitat per a cuidar i interactuar amb éssers vius, el reconeixement i classificació de diverses espècies, el cultiu de les plantes, tenir cura dels animals, l'estudi de fòssils i la informació que aquests aporten són les característiques que acompanyen qui desenvolupa aquesta intel·ligència, que va més enllà d'una manifestació a favor de les foques, que potser també calgui fer-la. Charles Darwin, l'home que va aportar tant a la història natural, admirat i controvertit com tot bon savi, és un magnífic exemple de fins on es pot arribar cultivant aquesta intel·ligència.

Actualment Torralba (2010, 2012) ens parla de la intel·ligència espiritual i la defineix com:

- Intel·ligència espiritual: un tipus d'intel·ligència que també s'ha anomenat existencial o transcendent. Completa les MI desenvolupades per Gardner. És una intel·ligència que ens fa preguntar pel sentit de l'existència, per prendre distància de la realitat, per elaborar projectes de vida, per transcendir la materialitat, per interpretar símbols i comprendre savieses de vida. L'ésser humà és capaç d'un conjunt d'activitats que no s'expliquen sense referir-se a aquest tipus d'intel·ligència. És especialment treballada pels grans mestres espirituals, pels filòsofs i artistes, i també pels creadors.

Les activitats d'expressió en relació a les MI ens plantegen què podríem guanyar si intentéssim reconèixer les aportacions úniques que pot fer cada infant. És per aquest motiu que en aquestes activitats s'aposta per escoltar la veu dels infants i respectar les propostes d'activitats d'expressió de mecànica i construcció, de ciències naturals, musicals i de moviments, de matemàtiques, de comprensió social, de llenguatge i d'arts visuals des d'una vessant transversal al currículum.

Alart (2006) ens anomena uns indicadors a tenir en compte per ensenyar les MI com són l'ensenyar a utilitzar totes les intel·ligències; aprendre a treballar amb varies intel·ligències a la vegada, configurant espais dins l'aula; implicar als pares; valorar els projectes, les idees i els materials aportats pels alumnes; implementar habilitats bàsiques en els continguts curriculars; incloure les vivències personals i socials dels alumnes a l'aula; tenir en compte els diferents estils de treball; ensenyar als alumnes a transferir els seus aprenentatges (ajudar-los a realitzar connexions entre tot allò après i que ho apliquin més enllà de la classe; ensenyar a compartir els coneixements i habilitats) essent important que els alumnes actuïn de mediadors dels seus companys. A més a més, coincideixo amb Alart per dir que la concepció psicopedagògica d'aquestes activitats d'expressió inclouen els següents principis de l'escola activa: la classe és un laboratori pedagògic on els alumnes aprenen fent; a l'aula el treball és organitzat d'acord als interessos i capacitats dels

alumnes; les activitats proposades estan centrades en l'individu i la seva diversitat; l'escola ha de preparar l'alumne en el futur ciutadà.

Tornant a Vygotsky, integrat a les formes d'expressió ja anomenades, com quelcom que influeix en elles, cal fer referència a la tercera forma de relació d'imaginació i realitat, que ens parla Vygostky (1982): l'enllaç emocional. És a dir, tot allò sentit, tota emoció tendeix a manifestar-se en determinades imatges, com si l'emoció pogués escollir impressions, idees, imatges en concordança amb l'estat anímic que domina l'infant en aquell moment. Quan l'infant està content veu el seu entorn totalment diferent que quan està trist. Tot sentiment té a més a més de la manifestació externa, corpòria, una expressió interna manifestada en la selecció de pensaments, imatges i impressions, exposant així la doble expressió dels sentiments. Utilitza l'expressió "pensament emocional" al pensament implicat per la producció i gaudi de les obres d'art. Les eines agafades de la vida comú com les eines agafades de la alta cultura, sempre s'activen en el si dels significats i emocions. Aquests significats i emocions tendeixen a ubicar-se a quelcom sorprenent, polisèmic, suggerent,... És mitjançant l'encreuament dels significats, sentit i emocions que l'infant anirà creant la seva obra. L'infant quan realitza la seva producció és fruit del joc integrat de diversos rols: és a la vegada productor i contemplador, analista i disfrutador. En aquest procés el/la docent que duu a terme el projecte, té clar que hi juga un paper important, com ens anomena Jové (2002), el de gestionar la ment dels alumnes tenint en compte que la consciència ha de bellugar-se en l'acció, les eines, els signes, els codis, els procediments. I aconseguir que les funcions psíquiques coordinen les seves accions. Per aconseguir aquesta activació (d'induir processos i vivències estètiques) en els alumnes cal que la ment i la consciència del docent estigui activada amb màxima intensitat per saber implicar als alumnes en activitats compartides de gran potencial formatiu.

➤ Després de presentar tot el marc psicopedagògic del que es nodreix l'ATA d'expressió, en la següent taula es mostra la relació amb aquells episodis que componen aquesta ATA en el marc de la interacció.

Taula 86: Els episodis de l'ATA d'expressió.

EP PLANIFICACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Prendre decisions (individualment o col·lectivament) per determinar les directrius de la tasca (procés / metaprocés): establir per a què i per què s'ha de realitzar la tasca, quins temes desenvolupa, com es poden expressar i quina actitud ha de suscitar en la persona que ho expressa.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>L'alumne/els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la tasca amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
EP ACTIVACIÓ CONEIX PREVIS	<p><u>Objectiu:</u> <i>Reprendre coneixements que els alumnes ja tenen i que els poden ajudar a donar significat als continguts que s'estan expressant.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Alumnes i professor es dediquen a establir un punt de referència conjunt d'allò que saben i el que desconeixen del tema. El professor convida a ordenar aquests fragments de coneixement, essent el que constitueix el mapa del que ja se sap, punt de partida per identificar llacunes (intersticie) i percebre nous objectius . Aquest punt de partida, no s'ha d'entendre com inici del projecte sinó que contínuament els alumnes poden realitzar lligams fent referència al mapa conceptual.</i></p>
EP EXPRESSIÓ INDIVIDUAL <i>Nova incorporació</i>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Construir un text a nivell individual.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per realitzar la tasca, amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
EP EXPRESSIÓ COL·LECTIVA <i>Nova incorporació</i>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Construir un text a nivell de grup.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>La tasca dels alumnes és construir un text en grup a partir de les aportacions individuals seleccionant la informació. Els alumnes i el professor podrien intervenir per realitzar ajudes en la tasca de selecció de la informació.</i></p>
EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES:	<p><u>Objectiu:</u> <i>Resoldre conflictes o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits en el</i></p>

	<p><i>context d'observació escollit i en la realització de la tasca, tenint en compte la rellevància en les experiències relacionades i el conflicte cognitiu com a portador d'un interrogant.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el mediador/professor pregunta i els alumnes responen. A partir del que es pregunta s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant han assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'anàlisi del conjunt d'intercanvis comunicatius posant en joc la rellevància (experiències directament relacionades amb l'activitat i amb la vida diària –Delval-) i el conflicte (presentat com a conflicte cognitiu com a portador d'algun interrogant).</i></p>
EP D'AVALUACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Valorar en quina mesura els alumnes han arribat al contingut treballat anteriorment, mitjançant un conjunt d'intercanvis comunicatius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els mateixos alumnes fan suggeriments i/o professor pregunta i els alumnes responen. El discurs no és bidireccional, sinó multidireccional (per ex "algú vol completar el que s'acaba de dir" i l'alumne respon) atenent a les necessitats individuals dels alumnes des del propi grup d'iguals (concepte de personalització de A. Ferrández).</i></p>
EP MAPA CONCEPTUAL	<p><u>Objectiu:</u> <i>Plasmar la informació i organitzar la tasca en un esquema.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes amb la finalitat de resumir (classificació temàtica de la informació), organitzar gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representar les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT)	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt</i></p>

<p><i>PARLANT)</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p>d'intercanvis comunicatius <i>entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat d'aquests intercanvis és aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic resumint (classificació temàtica de la informació), organitzant gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representant les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
<p><i>EP</i></p> <p><i>AUTODETERMINACIÓ</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions i els processos per establir objectius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumne,s com agents causals, i/o el professor potencien la capacitat d'actuar en el currículum per facilitar-ne l'accés i el progrés en els coneixements. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent cap a una conducta autodeterminada que els potenciarà a actuar d'una manera autònoma, a la pròpia autoregulació de les conductes, a iniciar i respondre als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i a una actuació conscient.</i></p>

Font: Elaboració pròpia.

4. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE LECTURA.

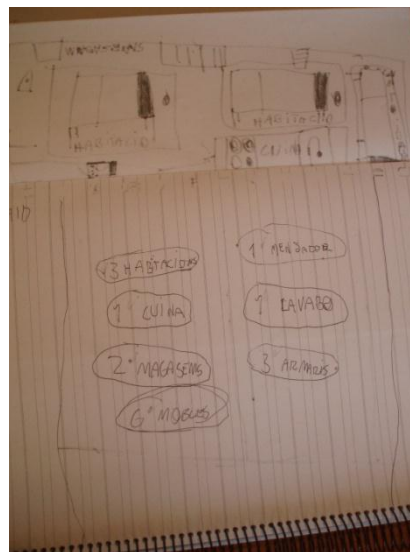
Definició breu:

Totes aquelles activitats en les que es desxifra i interpreta els diferents codis comunicatius i llenguatges que ens permeten conèixer i comprendre: lectura individual, lectura col·lectiva, lectura de text, lectura visual (d'imatges, de gràfiques...).

Vessant pràctica (Què he vist, què he observat):

- Al llarg de les sessions es van entrelaçant activitats d'expressió i de lectura, en l'exemple que tot seguit s'exposa després de realitzar l'activitat d'expressió hi ha el treball de lectura del mateix davant de tota la classe.

Imatge 21: Exemple d'activitat d'expressió escrita a partir de la que es produeix l'activitat de lectura del fragment següent.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida (Annex carpeta dossiers escola Príncep de Viana - Park life 09-10).

Taula 87: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1. Exemple d'una part de l'ATA de lectura d'imatge (293-325).

293. Professora: A veure! Parem! Parem de fer plànols, aquí tapat. A veure tu, R aquí! Puja aquí amb el paper, a veure, què has dibuixat? A veure tots els rotoladors tapats! A veure, què has dibuixat?

294. Alumne: Parets...

295. Professora: Fas parets, i això, què és això?

296. Alumne: Un títol.

297. Professora: I què posa en aquest títol? Què posa en aquest títol R?

298. Alumne: Mapa de construcció...

299. Professora: Mapa de construcció! I ella ha dibuixat...

300. Alumne: Unes parets...

301. Professora: Unes parets! Molt bé R, seu.

302. Professora: S, tu què has dibuixat?

303. Alumne: He fet les coses que...

304. Professora: Espera't un moment, mira hi ha nens que no respecten, com hem de tenir els rotoladors?

305. Alumne: Tancats.

306. Professora: Venga

307. Alumne: Hi ha mapes que tenen coses dels mapes com una teulada i de tot per això i per construir una casa....

308. Professora: Per fer cases, i ell n'ha dibuixat de diferents no?

Venga N, què has dibuixat tu N?

309. Alumne: He dibuixat el mapa de la casa i....

310. Professora: I aquesta casa quina és aquesta casa?

311. Alumne: Una de fusta.

312. Professora: A què us recorda aquesta casa, a on vas veure aquesta casa N?

313. Alumne: A l'exposició.

314. Professora: A l'exposició vas veure aquesta? I un mapa és així?

315. Alumne: Falta una cosa.

316. Professora: Ja et tocarà.

Denis! Què has dibuixat D?

317. Alumne: Aquí he dibuixat que havia una casa de homes, amb números.

318. Professora: Ells es fixen en el mapa conceptual, i al mapa conceptual hi havia una casa amb números i ell anava per aquí, i aquella i aquella.

319. Professora: A veure A, que hem d'endreçar tota la roba abans de marxar. Què has fet tu?

320. Alumne: He fet una casa amb número 005.

321. Professora: Però això és un mapa? És un mapa això?

322. Alumne: No...aquest és el...

323. Professora: Les fustetes, les fustetes que vas veure a la Panera?

324. Alumne: I aquí hi ha homes i aquí...

325. Professora: Molt bé!

Font: Transcripció de la sessió Cicle Inicial I(Annex: carpeta sessions anàlisi interacció tesi).

Vessant teòrica:

Al llarg d'aquest apartat tractaré sobre el concepte de lectura. És per aquest motiu que he volgut iniciar-lo amb la seva definició i a partir d'aquí i en endavant, aniré desenvolupant diferents teories de diferents/es autors/es entorn la temàtica a tractar.

Així doncs, segons el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, en la seva primera definició, lectura significa l'acció de llegir; en la seva segona definició, ja va més enllà, definint lectura com la interpretació del sentit d'un text, d'un fet, etc.

Havent definit aquest concepte i ara endinsant-me a aquesta activitat d'aula exposo que les activitats d'aula de lectura es concreten en totes aquelles activitats en les que es desxifra i interpreta els diferents codis comunicatius i de llenguatges que ens permeten conèixer i comprendre. Les activitats de lectura fan referència a aquells moments quan l'obra adquireix vida en la ment del lector, l'auditor o bé l'observador. I les ments d'aquests han d'experimentar vivències emocionals artístiques. On la consecució d'aquest moment culminant, segons Vygotsky (1982), farà que s'aconsegueixi la catarsis²⁵. Quan es contempla un quadre o una escultura, sol donar-se encreuaments vivencials de tipus catàrtic.

En gran mesura allò dit en relació a la producció en l'ATA d'expressió és aplicable a la seva lectura, contemplació i gaudi. Les funcions psíquiques estan implicades en la lectura, l'escolta i la contemplació. Al llarg d'aquestes activitats els alumnes i els docents aporten tipologies múltiples d'informació per poder cercar la comprensió del conflicte cognitiu generat, per així poder investigar sobre la situació i anar creant coneixement. Aquestes múltiples tipologies d'informació que cerquen els infants i el docents estan directament relacionades amb les MI de Gardner (2001) (Projecte Zero de Harvard) anomenades en l'ATA d'expressió, essent així marc de referència en aquest tipus d'activitat d'aula.

Els fonaments d'aquest apartat els poso amb autors com Solé (2001), Cassany (2006), Wagensberg (2007), Dussel (2009), entre altres que els aniré entreteixint en l'elaboració teòrica de l'ATA de lectura.

Primerament, Solé (2001) fa una mirada retrospectiva per arribar al lector del segle XXI. És ella qui ens diu que la lectura, igual que l'escriptura, en els seus orígens mesopotàmics fins a dia d'avui ha sofert una progressiva sofisticació dels sistemes de lectura (i també d'escriptura), des dels primers símbol cuneïformes fins als sistemes alfabètics, va permetre ampliar els primigenis usos instrumentals a altres usos. La Reforma i la Contrareforma religioses i la impremta constitueixen fites cabdals en la configuració de la lectura com a instrument del pensament. Disposar d'un text per a un mateix permet l'aparició d'un nou tipus de lector, el que no depèn d'un altre, el que pot

²⁵ “*Lo más sustantivo del arte es, o pues, de naturaleza emocional. Pero lo emocional no puede, por lo menos en arte, activarse al margen de la imaginación, de la fantasía, del conocimiento, del pensamiento. Las partes y el todo forman, pues, un sistema absolutamente integrado. Un sistema integrado que impulsa a la mente a trascender el universo cotidiano.*” (Jové, 2002:32)

llegir en silenci, anant endavant i endarrere quan ho requereix, el que comprèn per si mateix. Aquesta nova manera de llegir és revolucionària, i permet concebre la lectura com una activitat psicològica, individual i social a la vegada. La lectura, en aquesta concepció, queda definitivament vinculada a examinar més que a creure, a interpretar més que a reverenciar, a construir més que a copiar; al coneixement, i no només a la religiositat.

Cassany (2006) ens parla de la concepció sociocultural de la lectura on sense discutir que el significat es construeix a la ment del lector o que els mots del discurs n'aporten una part important, la concepció sociocultural posa èmfasi en d'altres punts:

- Tant el significat de les paraules del text com el coneixement previ que aporta el lector tenen origen social.
- El discurs no surt de no-res. Al darrere hi ha sempre algú (simbolitzat en el mateix esquema amb la figura d'una persona). El discurs reflecteix els seus punts de vista, la seva visió del món. Comprendre el discurs és comprendre aquesta visió del món.
- Discurs, autor i lector tampoc són elements aïllats. Els actes de literacitat, les pràctiques de lectura i escriptura, es donen en àmbits i institucions particulars. Discurs, autor i lector són peces d'un entramat més complex, amb normes i tradicions fixades. Cada acte de literacitat és una pràctica social complexa que engloba diversos elements.

La literacitat, en Cassany (2006), comprèn tot allò que s'ha relacionat amb l'ús de l'alfabet: des de la correspondència entre so i lletra fins a les capacitats de raonament associades a l'escriptura. La literacitat inclou: el codi escrit, els gèneres discursius, els rols d'autor i lector, les formes de pensament, la identitat i l'estatus com a individu, col·lectiu i comunitat, els valors i les representacions culturals. D'altra banda, la literacitat no inclou només el que s'escriu. Avui accedim a molt discursos a través de la parla que s'han planificat prèviament amb l'escriptura. És el cas de la televisió i la ràdio o de moltes xerrades i intervencions orals. Només tenen l'embolcall acústic: la concepció i l'organització han estat del tot planificades, meditates, corregides –o sigui, escrites. També integrem l'escriptura amb la parla o amb la imatge en altres discursos, com presentacions amb transparències, webs o vídeo. Tot això cap en la literacitat. En aquesta es distingeix diferents plans:

Taula 88: Els diferents plans de la literacitat.

Literacitat electrònica: hipertext i hipervincles, capacitat de navegació, gèneres electrònics, etc.
Literacitat funcional i social: comprensió del text, discriminació de dades rellevants, etc.
Literacitat bàsica: descodificació, correspondència so-grafia, etc.

Font: Cassany, 2006:163.

La nova revolució tecnològica que estem vivint en les darreres dècades ha provocat la informatització del text imprès, i obre pas a una nova forma de ser lector, aquell que construeix el seu propi text. Navegant per la xarxa, a través dels webs, els blocs, els xats, el lector construeix la seva ruta, i no es limita a seguir la que ve marcada pels autors, molts cops desapareguts, o com a mínim desconeguts. L'expansió d'Internet contribueix a desenvolupar altres particularitats de la lectura contemporània, com la literacitat crítica, el plurilingüisme o la divulgació científica. La lectura plurilingüe avui requereix usar simultàniament diversos idiomes, registres, gèneres discursius, continguts, retòriques, etc. Això és la multilectura o la multiliteracitat. En pocs minuts saltem d'un tema laboral a un altre de professional, d'un estil col·loquial a un de formal, d'un amic íntim a un desconegut, d'un raonament tècnic a una broma irònica... És a dir, tenim discursos en diferents llengües i retòriques, amb diferents continguts i interlocutors. La multiliteracitat imposa exigències noves. No n'hi ha prou de saber diversos idiomes, conèixer els temes que t'afecten, distingir les retòriques i els gèneres discursius de cada ocasió. S'han de poder fer servir amb rapidesa i habilitat, saltant de l'un a l'altre en poc temps, gairebé de manera instantània. Suposa un gran esforç. En el vessant cognitiu, el multilector ha de manejar una gran quantitat de recursos. Ha de recuperar de la memòria els coneixements lingüístics i culturals que requereix cada text, però també ha de ser capaç de desar-los quan salta a un altre text que exigeix altres dades. Com que la nostra memòria de treball és limitada, ha d'activar i desactivar amb habilitat el coneixement que requereix cada discurs. Això implica mantenir un notable control metacognitiu sobre la multilectura: saber quins coneixements calen per a cada lectura, verificar que estem usant el coneixement apropiat en cada cas, comprovar que comprem d'una manera acceptable el text, identificar els errors i rectificar-los, etc.

La lectura en paper no desapareix, però s'acomoda a un món nou, amb un competidor més. La literacitat està migrant cap als formats electrònics (literacitat electrònica), a un ritme ràpid i

irreversible. La comunicació electrònica – amb ordinador, pantalla i Internet- està substituint l'escriptura amb paper i llapis- amb llibres, cartes i correu postal. A Internet triem hotels i vols, consultem els símptomes d'una malaltia, ens informem amb les portades de premsa, atenem el correu, participem als fòrums del nostre àmbit, xategem amb amics. Amb Internet, llegir adquireix noves pràctiques i estratègies: l'horitzó quadrat del full blanc es converteix en una imatge policromada i versàtil a la pantalla, la simple redacció manuscrita se sofisticava i automatitza amb els programes informàtics, el lector local i restringit del paper es multiplica i diversifica a la xarxa. La literacitat està ampliant els usos i fins i tot està modificant la seva natura. Potser el més rellevant de la literacitat electrònica és que afavoreix la integració d'altres sistemes de representació del coneixement. El discurs ja no sols es compon de lletres: també té fotos, vídeo, àudio, reproducció virtual, etc. El text adquireix la condició de multimèdia o multimodal. Es considera que la literacitat electrònica requereix:

- Habilitats de computació: per manejar la màquina i els programes.
- Habilitats de navegació: per fer cerques amb motors, recuperar informació i avaluar-la.
- Habilitats verbals: per usar el llenguatge natural escrit o oral de cada gènere textual.
- Habilitats visuals i auditives: per usar arxius d'imatge i so.

A més, també cal considerar les normes bàsiques de seguretat (infeccions víriques, talls de llum...) i les qüestions ètiques (la política de privacitat dels usuaris, les cibermaneres, els drets i deures dels internautes...). Shetzer i Warschauer (2000) suggereixen que la literacitat electrònica inclou també l'habilitat per trobar, organitzar i usar informació (ells ho anomenen literacitat informativa).

Els canvis més importants neixen de l'aprofundiment de l'enllaç electrònic o vincle entre textos. Els enllaços interns, entre unitats d'un mateix document, construeixen l'estructura hipertextual; el enllaços externs entre documents diferents desenvolupen la intertextualitat explícita, com un nou sistema de citació. La literacitat electrònica pren l'hipertext com a estructura bàsica del discurs: nombrosos fragments escrits, breus, monotemàtics i autònoms es connecten entre si amb enllaços en forma de xarxa o entramat. El resultat és una suggerent teranyina discursiva o una densa xarxa de carreteres, per la qual podem moure'ns a voluntat. L'hipertext possibilita itineraris de lectura diferents, que avancen saltant d'una unitat a una altra a través dels vincles. Llegim el que triem nosaltres, en l'ordre que volem i tantes vegades com vulguem, saltant-nos el que no ens interessa. La web és l'exemple prototípic d'hipertext, per bé que cada dia són més freqüents les revistes electròniques amb hiperartícles o les presentacions orals recolzades en documents hipertextuals.

Amb intertextualitat ens referim de manera general a les relacions que mantenen dos discursos entre si, siguin una cita literal o indirecta, una referència bibliogràfica o una paròdia. Els escrits impresos i els electrònics no usen els mateixos procediments d'intertextualitat:

- En l'imprès, la citació retroactiva, perquè remet a documents publicats en el passat o, com a màxim, en premsa. En canvi, un enllaç electrònic és proactiu, perquè condueix l'internauta a una lloc actual, del present -o fins i tot del futur, atès que la web es va actualitzant.
- La referència impresa és lenta i costosa, ja que exigeix consultar documents en biblioteques presencials: s'ha d'anar a la biblioteca en qüestió, trobar el llibre i demanar-lo en préstec. La referència electrònica és immediata: un clic i ja hi ets.
- En l'imprès, la bibliografia emfasitza l'autoria: de cada document dóna en primer lloc el nom de l'autor, que també serveix per ordenar totes les referències alfabèticament – i facilitar-ne la consulta al lector. En canvi, el text electrònic se centra en el contingut del document citat i en l'interès que hi pot tenir el lector: el sistema d'enllaç blau, subratllat o il·luminat, basat en una icona o en algun mot clau que orienti sobre el contingut, sembla més transparent i eficaç.

La citació o la reproducció d'altres discursos és més fàcil en el text electrònic que en l'imprès. A la xarxa, una web que vulgui citar-ne una altra pot establir-hi un vincle directe, connectant el punt que desitgi de la seva web amb un punt qualsevol de la web citada. El lector hi podrà accedir amb un clic. Els recursos informàtics també faciliten la reproducció automàtica de qualsevol discurs amb els menús de retallar i enganxar.

Aparentment, almenys, la feina del lector es multiplica si no es conforma a “picar” d'aquí i d'allà i es proposa una mirada crítica sobre una informació sovint desorganitzada i difusa. Aquesta lectura, que alguns han denominat post moderna o hermenèutica, segons Cassany (2006) fa encara més palesa la necessitat de contribuir a formar lectors actius, dotats de criteri, capaços de combinar la lectura ràpida i molts cops superficial que sovint requereix la xarxa amb la capacitat de concentrar-se en la lectura lineal i aprofundida de textos narratius o expositius. En definitiva, al llarg de la història, la forma de ser lector ha anat canviant i canviarà perquè han canviat la notació dels textos, els seus continguts, formats i suports, la consideració de a qui, què i per què corresponia llegir. La lectura té un caràcter indubtablement social, històric i cultural que media i condiona la competència personal. Des de l'època moderna, la lectura implica una nova actitud davant dels coneixements; interpretar és explicar, veure des d'una determinada perspectiva, accedir al que es pensa que significa el text, entre altres significats possibles. És una nova forma de llegir, una actitud

epistèmica, en la qual el lector busca racionalment un significat plausible per a un text que li ve donat o que ell mateix es construeix entre les possibilitats gairebé infinites que té al seu abast

És interessant adonar-se que el lector actiu, que tria el que vol llegir, processa el text i l'interpel·la en un silenci que condueix a l'anàlisi i la reflexió, es en realitat un invent recent. Per a l'orientació sociocultural, llegir no és només un procés psicobiològic realitzat amb unitats lingüístiques i capacitats mentals. També és una pràctica cultural inserida en una comunitat particular que té una història, una tradició, uns hàbits i unes pràctiques comunicatives especials. Aprendre a llegir exigeix aprendre aquestes particularitats, pròpies de cada comunitat. No n'hi ha prou de saber descodificar les paraules o de poder fer les inferències necessàries. Cal conèixer l'estructura de cada gènere textual en cada disciplina, com l'utilitzen l'autor i els lectors, quines funcions desenvolupa, com es presenta l'autor en la prosa, quins coneixements s'han de dir i quins han de pressuposar-se, com se citen les referències bibliogràfiques, etc.

Davant del que implica llegir segons aquesta concepció és important parlar del acte de llegir amb criticitat, per donar resposta a la mirada crítica que ha d'abordar l'infant lector. Per parlar-ne m'ajudaré de Serafini (2003 citat en Cassany, 2006) que segons la perspectiva teoricopràctica crítica (critical).

Per llegir cal tenir en compte que el text està situat sociohistòricament, és un artefacte cultural amb propòsits i context social, històric, polític, cultural. És important atendre les perspectives de gènere sexual, ètnia, classe social, cultural, etc. Pel que fa al context d'aprendre, ni els lectors ni la classe o el centre educatiu són neutres o desinteressats, sinó membres d'una comunitat, amb interessos polítics, culturals i històrics. La lectura de textos variats, relacionat amb l'aprenent; cerca de totes les interpretacions possibles d'un text, presa de consciència sobre com es posicionen autor i lector. La criticitat posa èmfasi en els contextos amplis (comunitats, cultures) que influeixen en la comprensió; en l'acció social més enllà de la classe. Segons Cassany (2006), el lector crític endevina o aconsegueix dades sobre: el lloc, el moment i les circumstàncies de producció del discurs (la comunitat i la cultura a què correspon, la disciplina conceptual que tracta); els discursos previs a l'actual (tema, orientació, context o les causes i les circumstàncies que poden ser a l'origen de la construcció del discurs en qüestió; el perfil del lector al qual s'adreça el discurs (referències a l'audiència, coneixement pressuposat, imatge que es projecta del lector); la identitat de l'autor (sexe, edat, nivell cultural, compromès amb alguna causa...). En l'àmbit de la cultura de la imatge En sentit original, "crítica" vol dir: el que concerneix a la separació, la discriminació. [...] el treball crític, el treball sobre la separació, és aquell que examina els límits propis a la seva pràctica, que

rebutja anticipar el seu efecte, i té en compte la separació estètica a través de la qual aquest efecte es troba produït. (Rancièrè citat en Dussell, 2009).

Segons Solé (2011), les definicions de lectura, de comprensió lectora o de competència lectora s'han anat fent més complexes. Actualment, s'accepta que comprendre implica conèixer i saber utilitzar de manera autònoma un conjunt d'estratègies cognitives i metacognitives que permeten processar els textos de manera diversa, en funció dels objectius de lectura que orienten l'activitat del lector. És àmpliament coneguda la definició de competència lectora que proposa l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, segons la qual:

“La competència lectora consisteix en la comprensió i l'ús de textos escrits, i en la reflexió personal sobre aquests textos amb la finalitat d'assolir les metes pròpies, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat” (OCDE, 2001)

És una definició ambiciosa, en el sentit que no restringeix la lectura a motius estrictament instrumentals; la vincula a un projecte de vida que implica desenvolupament personal i inserció social. Pensem, addicionalment, que el ciutadà del segle XXI ha de poder concretar aquesta competència en textos molt diversos –propagandístics, persuasius, informatius, de reflexió, expositius, literaris- que es presenten en formats i suports molt diferents –diaris, enciclopèdies, llibres de text, monografies, novel·les, fulls solts, pàgines web, documents electrònics...- i que no sempre tenen garantits els criteris de veracitat, actualitat i autoria reconeguda.

La lectura és una clau per a l'aprenentatge. Aquesta afirmació és un fet inqüestionable ja que bona part de les informacions que processem es troben codificades mitjançant la llengua escrita; dominar la lectura és imprescindible per tal que els continguts ens resultin accessibles. Segons Solé (2011), la imbricació entre lectura i aprenentatge va molt més enllà. Aprendre és un procés que exigeix un cert grau d'implicació personal, processament profund de la informació i autoregulació. Quan no és pura reproducció, l'aprenentatge implica en algun grau comprensió d'allò que es vol aprendre. Per comprendre (i per aprendre) necessitem atribuir un significat personal al nou contingut, relacionar-lo amb el nostre coneixement previ. Comprendre, com aprendre, és qüestió de grau: comprendre en funció del text, de la seva estructura, contingut, claredat i coherència; i compremem en funció dels nostres coneixements, motius, objectius i creences. Però a més a més d'aquestes variables és necessari les estratègies (Solé, 1992) que utilitzem per intensificar la nostra comprensió. Aquestes estratègies impliquen:

- Dotar de finalitat personal la lectura, i planificar la millor manera de llegir per assolir-la.
- Inferir, interpretar, integrar la nova informació amb el coneixement previ, i comprovar la comprensió durant la lectura.
- Elaborar la informació, recapitular-la, integrar-la, sintetitzar-la i eventualment ampliar-la sempre que la tasca ho requereixi.

El lector que aprèn té un propòsit clar i planifica les estratègies de lectura més adequades per abastar-lo, atenent els seus propis recursos i les demandes específiques de la tasca. Llegeix i rellegeix, supervisa el progrés vers la meta fixada, tot detectant eventuais problemes i prenent mesures per resoldre'ls. Utilitzar les estratègies que ens permeten aprendre en profunditat a partir de textos requereix que aquests estratègies hagin estat apreses.

Cada dia és més corrent llegir en diversos idiomes (en gaudir d'una cançó, planificar un viatge, buscar dades per Internet,...). Moltes circumstàncies ho afavoreixen: l'expansió de la telefonia, la televisió i Internet, la migració entre comunitats, l'extensió de l'escolarització,... Tot ha incrementat exponencialment la lectura plurilingüe, és una autèntica globalització lectora (Cassany, 2006).

La lectura no és només un mitjà per accedir a la informació, sinó també una poderosa eina epistèmica, que permet pensar i aprendre. Com estableix Kozulin en termes més generals:

“(...)l'alfabetització, en si mateixa i per ella mateixa, rarament condueix a canvis significatius en l'estil cognitiu i en l'aprenentatge. L'essencial són les pràctiques i usos en els quals intervé (...). No n'hi ha prou que els estudiants estiguin formalment alfabetitzats; també és necessari que utilitzin l'alfabetització d'una manera que sigui pertinent per a l'objectiu de l'educació formal” (Kozulin, 2000: 146).

La lectura per ser eficient no només ha de crear aprenentatge, sinó que ha de generar plaer d'aprendre, goig intel·lectual. És a dir, els infants tenen la necessitat d'exposar allò que han cercat per compartir-ho amb tot el grup, és el goig mental d'un descobriment associat al goig per conversa. Aquest goig de conversa és previ al goig per comprensió, i tot i posar èmfasi al goig de conversa però animada per estímuls i utilitzant comprensions prèvies per arribar al goig intel·lectual. Wagensberg (2007) ens ho especifica de la següent manera:

“El tránsito de una situación de no pregunta a una nueva pregunta (es el ¿sé siquiera lo que deseo saber?) o el tránsito de una vieja pregunta a una nueva pregunta produce gozo por conversar. El tránsito de una ausencia de respuesta a una nueva respuesta (observar o

experimentar algo por primera vez) o el tránsito de una vieja respuesta a una nueva respuesta (afinar o corregir lo observado o lo experimentado) produce gozo por conversación.” (Wagensberg, 2007:34)

El goig per la conversa es equivalent al goig per l'observació, per l'experimentació, per la conversa entre iguals, per la conversa en un mateix, és a dir, per la reflexió. I es aquest goig que ens porta al goig intel·lectual. Dins de les activitats de lectura (i també d'expressió) trobem activitats de síntesi. El fet de sintetitzar la informació que tenim, significa treballar una gran quantitat de capacitats i competències complexes, com és el fet de seleccionar allò que ens interessa, expressar idees amb poques paraules, organitzar de nou el mapa conceptual, consensuar i argumentar entre els companys el què inclouen ... Aquest procés de síntesi no representa un tancament de l'aprenentatge, sinó que és una eina oberta i dinàmica per establir interrelacions, complementacions i connexions amb altres conceptes. Aquests són un dels moments on es produeix goig per comprensió i/o intuïció: el goig intel·lectual.

El món de la cultura de la imatge també hi és a l'escola. Dussel (2009) es realitza la pregunta com interactua la institució escolar amb aquestes noves visualitats que s'estan estructurant en aquests temps, no des de fora sinó des de dins d'una certa cultura visual? És interessant detenir-se en alguns trets assenyalats per Benjamin (2007) sobre aquesta nova actitud de coneixement: la ruptura de distàncies, l'acostament engegantit de les imatges en la pantalla, la immediatesa, les sensacions, el ritme, la parcialitat, les emocions i el sentimentalisme. Tots aquests trets es diferencien del tipus d'accions que proposa la manera escolar: la criticitat, la reflexió, la moderació de les emocions, la paraula abans que el cos, l'observació a distància. Caldria observar que són potser aquests trets, més que l'oposició entre lectura lineal i lectura descentrada, els que principalment desafien a l'escola.

Dussel també es pregunta què es fa amb aquestes imatges tan fortes de la cultura visual contemporània des de la cultura lletrada, i des de l'aparell escolar. Les escoles, i el docents en particular, han estat claus en la transformació dels règims moderns. Cray (2008), va estudiar la qüestió de l'atenció com a eix d'una preocupació pedagògica, política i epistemològica, que va estar a la base del finançament de l'espectacle modern. Captar l'atenció de l'espectador, i també de l'alumne, es va tornar un element central de l'acció educativa, de l'escola i d'altres mitjans com els salons de pintura, les exposicions universals i l'incipient cinema. La pedagogia moderna, per exemple Pestalozzi i uns altres, van subratllar el valor de l'educació de la percepció i dels sentits en termes de distància objectiva. En l'educació visual promoguda des de l'escola, veure es va tornar

equivalent a saber i a creure (veure per creure), en una articulació que segueix operant amb fermesa en les nostres formes de conèixer.

Important va ser la participació de l'escola en l'organització d'un subjecte social, l'espectador modern, que se suposava tindria al mateix temps una certa imparcialitat i distància entre l'observació i l'acció (refrenar els impulsos, intervenir-los per la reflexió), i també compromís, això és, una inversió emocional i afectiva que és necessària per suscitar l'afiliació política en l'esfera pública. La pedagogia moderna va prendre moltes formes visuals: lliçons d'objectes, armaris d'exposició a les aules, museus escolars, mapes, quadres i retrats per penjar en les parets escolars, estàtues, mobiliari i arquitectura escolar, llibres de text il·lustrats, excursions organitzades per veure i aprendre, exposicions escolars, fins i tot els codis de vestimenta i els règims d'aparences a les escoles (Dussel, 2009). Totes van ser maneres d'educar les maneres de veure dels escolars, i promoure els sentits que havien de construir-se entorn d'aquestes experiències visuals (Lawn i Grosvenor, 2005). El veure es va tornar tan important com la construcció de sentit al voltant del que es veia.

“el mostrar era tan important com l'explicar: aquests dispositius visuals pedagògics tenien tot que veure amb l'emergència de tecnologies visuals de la veritat que van buscar, en el nivell d'una equivalència visual generalitzada, estabilitzar les formes i continguts de la representació del món” (González i Anderman, 2006:9)

Aquestes tecnologies visuals de la veritat també van buscar produir disposicions corporals i estètiques particulars en el subjecte educat, definit, simultàniament, com a subjecte nacional. Cal dir que l'espai i el temps van ser considerats marcs estables i definits per a l'acció pedagògica i social.

Dussel es continuà realitzant preguntes: què va passar amb les visibilitats i amb la iconografia escolar? Són els pedagogs de l'Escola Nova els qui, seguint als pedagogs anarquistes i des de començaments del segle XIX, denuncien el caràcter perillós de la imatge en la qual veuen una eina d'adoctrinament de les consciències. Ells militen per la desaparició de les imatges santes i pel seu reemplaçament pels croquis científics on les imatges ja constitueixen una manera d'abstracció i de pensar el món, com el mapa geogràfic. L'escola es dona la missió de treballar per la deconstrucció ideològica de la imatge. Fins que emergeix la idea de educació en la imatge tal com la coneixem avui dia (Meirieu, 2005).

Cal reconèixer que la forma “moderna” de ser espectadors ha passat per diverses transformacions. La invenció de mitjans tècnics per preservar la memòria dels esdeveniments, això és la fotografia i,

més tard, el cinema, ha implicat un canvi profund en la relació que establim amb el passat, amb uns altres, amb el món. Potser hem estat més preocupats per les ruptures que per les continuïtats i reescriptures de velles tradicions. I en aquest marc, l'escola pot ser un bon paràmetre de continuïtat entre velles i noves tecnologies, velles i noves visualitats.

Seguint a Mitchell (2002), es considera que la cultura visual és un conjunt d'hipòtesis que necessiten ser examinades, per exemple, que la visió és (com solem dir) una construcció cultural, que s'aprèn i es cultiva. Per tant tindria una història vinculada a algunes maneres que encara haurem de determinar a la història de l'art, de les tecnologies, dels mitjans, i a les pràctiques socials d'exhibició i mostra, i a les maneres de ser espectadors. Aquesta cultura visual està profundament involucrada amb les societats humanes, amb l'ètica i la política, amb l'estètica i l'epistemologia del veure i del ser vist.

“El plaer que brinda el món de les imatges [...] es nodreix d'un ombrívol desafiament llançat en saber” (Benjamin citat en Didi- Huberman, 2005: 195)

El saber lletrat, el saber que s'assentava en el valor de l'especulació abstracta i, sobretot, de la distància crítica, es troba “craquejat” per aquesta nova forma de convocatòria o interpel·lació que proposa el món de les imatges. Una de les preguntes més interessants i més desafidores que llença Dussel, té a veure amb la relació entre imatge i coneixement, i entre imatge i veritat: què produeix en nosaltres una imatge? En moltes pedagogies de la imatge, es suposa que això s'entén quan s'aconsegueix situar qui i per què la va crear, o en quin context. Podria fer-se un paral·lel amb el protocol de lectura de l'ensenyament de la literatura, en la qual es buscava respondre a certes preguntes bàsiques (autor, gènere, període històric, personatges principals, trama, etc.). Aquestes preguntes bàsiques suposadament esgotaven l'experiència de lectura, que llavors es convertia en alguna cosa impersonal, rígid, buidat de qualsevol riquesa o singularitat. I tant com amb la literatura (què és llegir? Quin tipus d'experiència és la lectura?), potser caldria preguntar-se, què és entendre una imatge. Com diu Didi- Huberman, la imatge pot donar lloc a quin tipus de coneixement? És el mateix coneixement que un text escrit, o és una altra cosa?

L'entendre una imatge no va per fora de la paraula, però tampoc d'un cos que es posa en moviment, que es commou, que s'emociona. D'altra banda, és necessari entendre que no és tant la imatge en si el que causa cert efecte, sinó la imatge en el context de certes cultures visuals, de tecnologies, de formes de relació amb aquestes imatges. Per això, del que es tracta és de treballar sobre règims visuals, que defineixen el que és visible i l'invisible, i també maneres i posicions del mirar i del ser vist. Una pedagogia de la imatge hauria de començar per entendre que les imatges no són meres

qüestions icòniques, o suposar que aconseguix amb entendre la semiologia d'una imatge solta, sinó que fa falta entendre com funcionen en un cert discurs visual, en una forma particular d'arribar-nos i de commoure'ns. Les imatges són pràctiques socials.

La ment ha de convertir la lectura o contemplació en una immersió existencial en l'univers emergent que l'obra es capaç d'induir. Les paraules i els paràgrafs han de ser obertes a sentits allunyats dels significats habituals. I les descripcions i narracions implicades en el text i tot el text en la seva globalitat. Mitjançant la participació dels infants en pràctiques quotidianes, vinculades a l'ús funcional i al gaudi de la lectura, a la família i a l'escola, en situacions en les quals, quan les coses funcionen, es poden començar a establir llaços emocionals profunds entre la lectura i el lector debutant. No cal dir que confinar l'aprenentatge d'aquesta competència a l'adquisició inicial dels debutants és extremadament restrictiu: cal aprendre a llegir, és clar. Però també cal aprendre a llegir per aprendre, per pensar, per gaudir.

En l'època de la sobre informació, saber llegir amb criteri, de forma intel·ligent i reflexiva és potser un bé més preuat que mai. Formar lectors equival a formar ciutadans que puguin elegir la lectura per satisfer una varietat de propòsits, que sàpiguen què llegir i com fer-hi, que puguin utilitzar la lectura per transformar la informació en coneixement. Per Solé (2011), en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura hi ha tres focus importants a tenir en compte: ensenyar i aprendre a estimar la lectura, a gaudir-ne; ensenyar i aprendre a llegir (interpretar el codi); ensenyar i aprendre a llegir per aprendre.

Així doncs, es pot dir que cal defensar una concepció de la lectura com una capacitat complexa i multidimensional, tant per definir-la com per pensar en el seu ensenyament i aprenentatge.

Pel que fa a l'ensenyament de la comprensió lectora cal assenyalar, en paraules de Solé (1987), es parla de models bottom up (ascendents), top down (descendents) i interactius. En tant a l'ús d'aquesta terminologia no es restringeix en absolut a l'àmbit concret de la lectura, si no que aquestes denominacions sorgeixen d'una marc molt més ampli, l'estudi dels processos cognitius, i s'utilitzen per a designar diferents maneres d'entendre el processament humà de la informació.

En el cas de l'activitat típica d'aula de lectura que desenvolupo, la situo en el model interactiu de l'ensenyament lector, ja que en el marc de l'aproximació interactiva s'assumeix que llegir és el procés mitjançant el qual es comprèn el llenguatge escrit. El lector eficient – és a dir aquell que comprèn el que va llegint- utilitza informació de diversa índole per a complir la seva tasca: sensorial, sintàctica, grafofònica, semàntica. Aquestes diferents informacions interactuen de manera

complexa durant la lectura, en un joc de processaments de la informació bottom up i top down simultanis en la recerca del significat. La formalització que hagi de descriure aquest procés no el pot conceptualitzar en termes unidireccionals, d'un pas darrera l'altre; precisament aquest caràcter lineal no respon al que succeeix realment quan llegim. Un aspecte fonamental del model interactiu és que no se centra exclusivament en el text ni en el lector, si bé atribueix una gran importància a l'ús actiu que aquest fa de les seves estructures de coneixement i adquisicions prèvies en l'acte de llegir. El model interactiu assumeix el processament de la informació textual en sentit descendent (top down) i ascendent (bottom up) són condicions necessàries però no suficients per a explicar la lectura. En aquesta intervenen ambdós tipus de processament de la informació, d'una manera simultània, interactuant i coordinada. El procés simplificat al màxim, vindria a ser el següent: quan el lector s'enfronta al text, els seus trets components desperten en aquell expectatives a nivell diferent (lletra, paraula...), de tal manera que la informació processada a cada un dels nivells funciona com a input per al nivell proper; d'aquesta manera, i gràcies, doncs a un sistema bottom up, la informació es propaga cap a nivells cada vegada més elevats. Però a la vegada que això succeeix, i donat que el text desperta expectatives de nivell elevat (semàntic, sintàctic), aquestes funcionen com a hipòtesis que cerquen en els nivells inferiors la seva possible verificació, per un procediment top down.

En el model interactiu, ambdós processos actuen simultàniament sobre una mateixa unitat textual; aquest fet té algunes conseqüències. El lector pot fer un ús òptim de la informació textual i contextual, i dels aspectes redundants del text; el funcionament constant del processament top down assegura que la informació consistent amb les expectatives (hipòtesis) del lector serà fàcilment assimilada; per al seva part, el processament bottom up es responsabilitza de que el lector estigui alerta a aquelles informacions que no donen suport a les seves expectatives sobre el contingut del text, o que tenen un caràcter novedós. Així, amb la interacció d'ambdós processaments s'arriba a la comprensió. Tant Cassany (2006), Solé (1992, 2008, 2009, 2011), Sánchez i Solé (2009a, 2009b), Sánchez et al. (2010), Teberosky (2009) comparteixen la visió que llegir és comprendre. Per comprendre és necessari desenvolupar diverses destreses mentals o processos cognitius: anticipar el que dirà un escrit, aportar els nostres coneixements previs, fer-ne hipòtesis i verificar-les, elaborar inferències per comprendre el que no és se suggereix, construir un significat, etc. Anomenem alfabetització funcional aquest conjunt d'habilitats, la capacitat de comprendre el significat d'un text. I denominem analfabet funcional a qui no pot comprendre la prosa, encara que pugui oralitzar-la en veu alta.

Aquesta activitat d'aula de lectura ha de connectar amb el “jo” de l'infant lector. Per aquest motiu és de gran importància la construcció de significat. En aquest àmbit Cassany (2006) que ens diu que el significat del text s'ubica en la ment del lector. S'elabora a partir del coneixement previ que el lector aporta i, precisament per aquest motiu, varia segons els individus i les circumstàncies. No existeix prèviament ni és un objecte o un paquet tancat, que calgui recuperar d'entre les línies. En definitiva, segons la concepció psicolingüística, llegir no sols exigeix conèixer les unitats i les regles combinatòries de l'idioma. També requereix desenvolupar les habilitats cognitives implicades en l'acte de comprendre: aportat coneixement previ, fer inferències, formular hipòtesis i saber-les verificar o reformular, etc. El significat és com un edifici que s'ha de construir; el text i el coneixement previ són els maons i els processos cognitius, les eines del paleta. Els processos cognitius diferencien l'alfabetització a seques (o alfabetització literal) de la funcional, o el lector que pot descodificar un escrit, encara que no l'entengui, del que el comprèn i pot aprofitar-lo funcionalment en el dia a dia. Sens dubte, els processos contribueixen a aconseguir la comprensió, a construir el significat de la lectura, encara que no la garanteixin – per que no són suficients.

La convicció que la lectura és una activitat cognitiva complexa, en el marc del paradigma cognitiu a assajar diversos formalismes que pretenen explicar la comprensió del llenguatge escrit i oral. Adams i Collins (1979) assenyalen que aquests formalismes, relacionats amb la noció d'esquema²⁶, i que sorgeixen gràcies als esforços combinats d'especialistes en intel·ligència artificial, lingüística i del que es coneix amb el nom de Ciència cognitiva, ofereixen una explicació plausible de les interaccions que es produeixen en el curs del procés de comprensió. Des del punt de vista interactiu la lectura és una activitat cognitiva complexa, que implica processos i requereix habilitats que no difereixen substantivament dels necessaris per a d'altres tasques. Entre les activitats que exerceixen un paper preponderant en la lectura es troben les de metacognició, és a dir les que fan referència al coneixement que tenim sobre el nostre propi coneixement. Des del punt de vista psicopedagògic aquest és un aspecte transcendental. Tot i ser prudents amb les extrapolacions, aquestes insuficiències metacognitives podrien suposar en un moment donat que un nen llegeixi, no comprèngui, no s'adoni que no comprèn i no pugui demanar l'ajuda necessària per a resoldre unes dificultats de els que no és conscient.

²⁶ “Els esquemes són estructures de dades per a representar els conceptes genèrics emmagatzemats a la memòria. Els esquemes existeixen per a conceptes generalitzats subjacents als objectes, situacions, successos, accions i seqüències d'accions. Els esquemes no són atòmics. Un esquema inclou, com a part de la seva especificació, la xarxa d'interrelacions que hom creu que generalment existeix entre els constituents del concepte en qüestió”. (Rumelhart i Ortony, 1982 citat en Solé, 1987:39)

Per Solé (2011) l'apropiació i ús dels diversos sistemes de representació que, com el de la llengua escrita, ens permeten comunicar, aprendre i pensar, és conseqüència de dilatats processos que es generen al si d'activitats socialment significatives, a la família, a les institucions d'educació formal i a la comunitat, en els diversos contextos als quals els infants i joves s'incorporen progressivament. Així, a la vegada que es va configurant amb una identitat pròpia i irrepetible, l'individu es va fent membre d'una societat, per l'establiment de vincles cognitius i afectius amb els seus grups de pertinença; el domini de les eines materials i simbòliques pròpies d'aquests grups el converteixen en un participant actiu, capaç no només d'adaptar-s'hi, sinó també d'aportar, crear, criticar i contribuir a la transformació de la realitat. És, en tots els casos, un viatge en companyia que persegueix l'assoliment de l'autonomia personal.

Quan parlem de lectura, podem estar parlant, de fer, de processos diferents o, com assenyala Wells (1987) i Freebody i Luke (1990), de diversos nivells des del més executiu (vinculat a la descodificació) fins a l'epistèmic (en que la lectura esdevé eina de transformació del coneixement), passant pels nivells funcional (que implica l'ús de la lectura per a la vida quotidiana) i instrumental (quan la lectura s'utilitza per obtenir informacions i el coneixement d'altres). La capacitat lectora es reconstrueix i es fa més complexa a mesura que participem en situacions significatives i reptadores de lectura, que exigeixen "estirar-la" i incorporar-li noves dimensions. Especialment quan la lectura està al servei d'objectius d'aprenentatge. És necessari entendre la lectura com una competència complexa, en la qual conflueixen components emocional, cognitius i metacognitius, estratègics i automàtics, individuals i socials. És necessari entendre que el seu aprenentatge requereix d'intervenció específica en totes les etapes educatives. Només així podem afrontar de manera realista i desproveïda d'ingenuïtats simplificadores el repte de formar ciutadans lectors, capaços d'utilitzar la lectura per als seus propòsits.

Tres consideracions generals sobre la lectura:

- Tenint en compte com han canviat les formes de ser lector al llarg de la història, podem afirmar que no hi ha, en el segle XXI, una única i universal manera de llegir.
- En tant a l'apropiació i l'ús personal de la competència lectora, en una societat com a la nostra, ens fa tenir en compte que aprendre a llegir de manera diversificada requereix el concurs dels altres en un ampli catàleg de situacions.

- La lectura apareix profundament relacionada amb la capacitat per aprendre i pensar; formar aprenents autònoms, capaços d'aprendre al llarg de la vida, implica formar lectors que gaudeixin amb la lectura i que puguin utilitzar-la per aprendre.

L'aprenentatge a través de textos, ja des de la primària i per sempre, implica molt sovint l'ús de tasques híbrides. El resum, la síntesi, la producció d'un text propi a partir d'altres fonts, o fins i tot la resposta a preguntes, requereixen no només de la lectura, sinó també de l'escriptura. Aquestes tasques tenen una gran potencialitat epistèmica, justament pel doble rol de lector i escriptor que ha d'adoptar l'estudiant.

La vinculació entre lectura i aprenentatge és, en molts sentits, bidireccional: llegim per aprendre, sí. Però hem d'aprendre a llegir per aprendre, sobretot per a determinades formes d'aprenentatge que exigeixen anar més enllà de la reproducció de la informació. Progressar en l'adquisició i domini d'estratègies de comprensió i elaboració de la informació escrita és un objectiu de lectura per a tota l'escolaritat, tan important com aconseguir que els lectors debutants puguin aprendre a llegir en el context de l'alfabetització inicial. De fet, ambdues finalitats són irrenunciables per a un projecte educatiu i social que persegueixi la formació de lectors.

Cada una de les funcions psíquiques ha d'estar disposada a operar de manera interactiva amb les altres funcions. No ha d'acontentar-se amb les maneres habituals d'activació de les funcions psíquiques. Ha de deixar-se seduir per l'obra. La ment que s'involucra en el gaudir de l'art ha de saber adoptar una actitud favorable a tal goig. La consciència ha de sentir-se lliure i amant de desplegar recorreguts significant relacionats en quelcom màgic, sorprenent, suggerent,... per tant, ha de saber submergir en aquests recorreguts emocions estètiques. Les emocions poden il·luminar a la percepció. I van adquirint vida els significats i els sentits. El pensament ha d'incidir sobre les emocions que van emergint. I aquestes sobre les xarxes de significats emergents. L'obra ha de ser un univers catàrtic recreada pel lector o contemplador, convertida en personalitzada vida mental. Per més que sigui bàsica la disponibilitat mental per deixar-se seduir per l'obra i per obrir la dinàmica mental a infinitat d'espontànies associacions, suggerències, interpretacions i vivències que poden emergir d'ella, no hem d'oblidar que la lectura, la contemplació i el gaudi de les obres d'art poden rebre beneficioses ajudes derivades dels sistemes d'activitats i les formes de vida pròpies de l'univers de l'art²⁷.

²⁷ Cal tenir presents les idees defensades per Dewey i Eisner sobre el tipus de pensament, de naturalesa qualitativa, que demana l'art.

Ser un lector o contemplador de gran experiència (bona formació artística, una bona cultura de base...) pot convertir l'espontaneïtat de la ment en quelcom molt més enriquidor i gratificant. En el cas dels lectors o contempladors, del coneixement conceptualista de diversos aspectes de l'art i dels procediments implicats en la lectura i contemplació no es deriva que a la ment vagin a emergir vivències de naturalesa realment artística. Per aquest aspecte és tant important que l'educació a través de l'art i per gaudir-ne no ens quedem en el conceptualisme racionalista. L'enfocament formalista deforma el gaudi de l'art. Va en contra de la possibilitat de viure'l com si fos un organisme viu destinat a generar vida mental d'alt nivell. Les obres prenen vida tant si són produïdes com si són llegides (diferents tipologies textuals en formats diversos), escoltades (diferents registres sonors, tendint cap a la multisensorialitat o contemplades (observació de quelcom estàtic – com una escultura- dins a quelcom dinàmic – obra de teatre-).

La lectura o contemplació resulta una complexa gestió d'una consciència que articula el tot de l'instant vivenciat. Des del plantejament d'aquestes activitats de lectura s'invita als alumnes a fer un important esforç, des de processos individuals i de processos col·lectius, amb la finalitat d'aconseguir que les seves ments converteixin la contemplació d'aquell dibuix en una experiència deweyniana (havien d'intentar aconseguir interessants interpretacions i esplèndides vivències). Tot i que en uns primer moments els comentaris solen ser de caràcter descriptiu, després comencen a sorgir versions carregades de subtileza.

La iniciació al món de l'art, pot ser facilitada per la dialògica de múltiples veus interessades en donar vida a les formes de vida pròpies de l'art. I més si aquesta dialògica compta amb l'ajuda d'enriquidors aportacions culturals i de veus de major nivell de culturització. En aquest procés el docent que duu a terme aquestes activitats, té clar que hi juga un paper important (com ens anomena Jové, 2002) –igual que en l'activitat d'expressió-, el de gestionar la ment dels alumnes tenint en compte que la consciència ha de bellugar-se en l'acció, les eines, els signes, els codis, els procediments. I aconseguir que les funcions psíquiques coordinen les seves accions. Per aconseguir aquesta activació (d'induir processos i vivències estètiques) en els alumnes cal que la ment i la consciència del docent estigui activada amb màxima intensitat per saber implicar als alumnes en activitats compartides de gran potencial formatiu.

➤ Després de presentar tot el marc psicopedagògic del que es nodreix l'ATA de lectura, en la següent taula es mostra la relació amb aquells episodis que componen aquesta ATA en el marc de la interacció.

Taula 89: Els episodis de l'ATA de lectura.

EP PLANIFICACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Prendre decisions (individualment o col·lectivament) per determinar les directrius de la tasca (procés / metaprocés): establir per a què i per què s'ha de realitzar la tasca, quins temes desenvolupa, com es poden expressar i quina actitud ha de suscitar en la persona que ho expressa.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>L'alumne/els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la tasca amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
EP ACTIVACIÓ CONEIX PREVIS	<p><u>Objectiu:</u> <i>Reprendre coneixements que els alumnes ja tenen i que els poden ajudar a donar significat als continguts que s'estan expressant.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Alumnes i professor es dediquen a establir un punt de referència conjunt d'allò que saben i el que desconeixen del tema. El professor convida a ordenar aquests fragments de coneixement, essent el que constitueix el mapa del que ja se sap, punt de partida per identificar llacunes (intersticie) i percebre nous objectius . Aquest punt de partida, no s'ha d'entendre com inici del projecte sinó que contínuament els alumnes poden realitzar lligams fent referència al mapa conceptual.</i></p>
EP LECTURA INDIVIDUAL	<p><u>Objectiu:</u> <i>Llegir en silenci.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la lectura, sense intervencions ni trencaments.</i></p>
EP LECTURA COL·LECTIVA	<p><u>Objectiu:</u> <i>Llegir en veu alta.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>la tasca dels alumnes és llegir en veu alta i el professor i/o altres alumnes podrien intervenir per corregir algunes paraules llegides incorrectament o dirigir els torns de lectura si els alumnes tenen dubtes al respecte.</i></p>
EP INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT:	<p><u>Objectiu:</u> <i>Arribar a un acord sobre el contingut transmès, mitjançant el procés de comprensió que implica l'extreure informació, l'interpretar-la i el revisar críticament la tasca a examinar.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el professor o mediador pregunta i els alumnes responen. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració de la tasca a realitzar. Els alumnes i/o el mediador/professor plantegen una pregunta que reclama a l'alumne haver entès la tasca a realitzar mitjançant el comentari del contingut públic en referència a extreure, interpretació i reflexió d'aquest. A partir del que pregunten els alumnes s'inicia el procés, on el professor convida</i></p>

	<p><i>als alumnes a opinar i per tant a participar activament a la contraposició d'idees noves amb les antigues, ordenar seqüències d'idees, la relació de part pel tot, donar significat des del que un sap,...</i></p>
<p>EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES:</p>	<p><u>Objectiu:</u> Resoldre <i>conflictes</i> o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits <i>en el context d'observació escollit i en la realització de la tasca</i>, tenint en compte la rellevància en les experiències relacionades i <i>el conflicte cognitiu</i> com a portador d'un interrogant.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el mediador/professor pregunta i els alumnes responen. A partir del que es pregunta s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant han assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'anàlisi del conjunt d'intercanvis comunicatius posant en joc la rellevància (experiències directament relacionades amb l'activitat i amb la vida diària –Delval-) i el conflicte (presentat com a conflicte cognitiu com a portador d'algun interrogant).</i></p>
<p>EP D'AVALUACIÓ</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Valorar en quina mesura els alumnes han arribat al contingut treballat anteriorment, mitjançant un conjunt d'intercanvis comunicatius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els mateixos alumnes fan suggeriments i/o professor pregunta i els alumnes responen. El discurs no és bidireccional, sinó multidireccional (per ex "algú vol completar el que s'acaba de dir" i l'alumne respon) atenent a les necessitats individuals dels alumnes des del propi grup d'iguals (concepte de personalització de A. Ferrández).</i></p>
<p>EP MAPA CONCEPTUAL</p>	<p><u>Objectiu:</u> Plasmar la informació i organitzar <i>la tasca</i> en un esquema.</p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes amb la finalitat de resumir (classificació temàtica de la informació), organitzar gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representar les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
<p>EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT PARLANT)</p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat d'aquests intercanvis és aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic resumint (classificació temàtica de la informació), organitzant gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representant les relacions (identificació de les connexions que es</i></p>

	donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.
<i>EP AUTODETERMINACIÓ</i> <i>Nova incorporació</i>	<u>Objectiu:</u> <i>Aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions i els processos per establir objectius.</i> <u>Repertiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumne,s com agents causals, i/o el professor potencien la capacitat d'actuar en el currículum per facilitar-ne l'accés i el progrés en els coneixements. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent cap a una conducta autodeterminada que els potenciarà a actuar d'una manera autònoma, a la pròpia autoregulació de les conductes, a iniciar i respondre als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i a una actuació conscient.</i>

Font: Elaboració pròpia.

5. L'ACTIVITAT TÍPICA D'AULA DE PRODUCCIÓ I RETORN A LA COMUNITAT.

Definició breu:

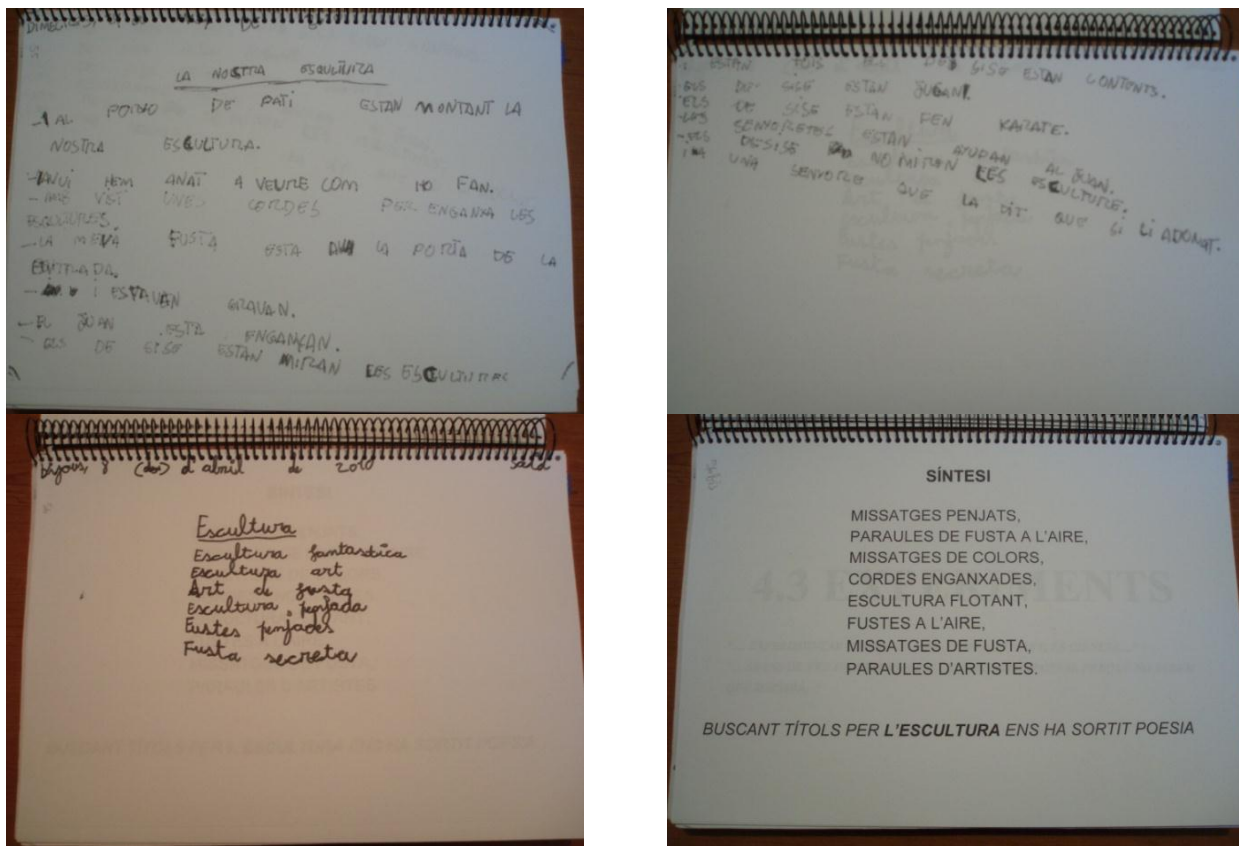
Són Activitats Típiques d'Aula de Producció i Retorn a la Comunitat totes aquelles activitats on l'infant senti i compregui l'autèntica col·laboració a la comunitat / societat com un treball de cooperació, on es senti implicat a la comunitat (sentiment de pertinença).

Vessant pràctica (Què he vist, què he observat):

- En el projecte "Park life" 09-10 trobem les següents produccions que fan referència a aquest tipus d'ATA (Annex: carpeta dossiers escola Príncep de Viana), les quatre primeres imatges són produccions que parlen sobre la producció final i la cinquena imatge és la producció final del Projecte; a més a més, a [l'enllaç](#)²⁸ es pot observar un vídeo on es parla també dels treballs realitzats sobre aquesta activitat. A més a més, l'escola contempla que a final de maig, es realitzi una sessió de retorn a la comunitat educativa. Aquesta sessió és explicada pels alumnes (amb l'ajuda del/de les mestres) a tota la comunitat educativa assistent, sobretot a les famílies. Allí s'explica el que ha suposat el projecte durant aquell curs. També formen part d'aquesta ATA la participació que els i les alumnes realitzen amb les seves produccions finals a la sessió de portes obertes del Museu d'art contemporani "La Panera". Aquest museu a principi de curs realitza una exposició amb el material elaborat pels/per les alumnes a partir d'exposicions realitzades durant el curs anterior.

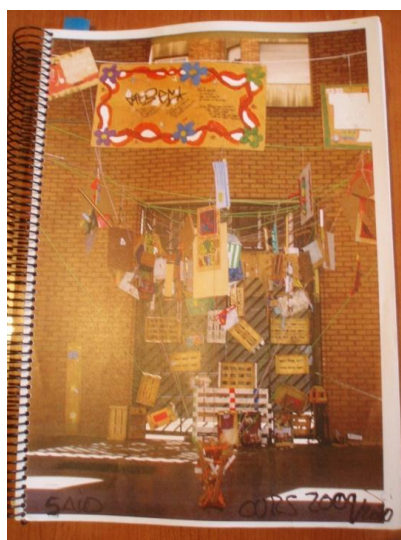
²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Fyc4AHWId8Y>

Imatge 22: Treballs dels dossiers dels alumnes on hi ha uns textos escrits que parlen sobre la producció final.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida (Annex carpeta dossiers escola Príncep de Viana - Park life 09-10).

Imatge 23: Fotografia de la producció final, obra “les fustetes” elaborada amb una fusteta personalitzada de cada nen i nena de l'escola.



Font: Documentació de l'escola Príncep de Viana de Lleida (Annex carpeta dossiers escola Príncep de Viana - Park life 09-10).

Vessant teòrica:

L'activitat de producció i retorn a la comunitat, que és la darrera activitat que compon el procés, té força a veure amb l'activitat creadora i el procés creador que ens anomena Vygotsky (1982). Concretament amb la quarta forma de relació entre la fantasia i la realitat. Aquesta última forma consisteix en que la creació realitzada per la fantasia pot representar quelcom completament nou, no existent a l'experiència de l'home no semblant a algun altre objecte real, però en rebre nova forma, amb material real, aquesta imatge "cristalitzada"²⁹ convertida amb objecte, comença a existir realment al món i a influir sobre els altres objectes. Aquestes imatges prenen vida. Poden servir d'exemple d'aquesta cristallització o materialització les produccions exposades anteriorment. Els elements que formen la seva composició són agafats de la realitat per l'alumne, dins del qual, en el seu pensament, sofreixen una complexa reelaboració convertint-se en producte de la seva imaginació. Finalment, materialitzant-se tornant a la realitat, però portant en si una força activa, nova, capaç de modificar aquesta mateixa realitat, originant d'aquesta manera el cercle de l'activitat creadora de la imaginació humana.

Posant d'exemple la imaginació artística: Per a què és necessita l'obra d'art? Influxa en el nostre món interior, en les nostres idees i en els nostres sentiments de la mateixa manera que l'instrument tècnic en el món exterior, en el món de la naturalesa? Cal recordar la influència que sobre la consciència social causa sobre les obres d'art per adonar-nos que la imaginació descriu un cercle tancat com quan es materialitza en una eina de treball. Les obres d'art poden exercir una influència tant enorme en la consciència social gràcies a la seva lògica interna. L'autor de qualsevol obra d'art no combina sense sentit les imatges de la fantasia apilant-les arbitràriament unes sobre les altres, de manera casual com en el somni o en els deliris. Contràriament, segueixen la seva lògica interna de les imatges que desenvolupen, i aquesta lògica interna ve condicionada pel vincle que estableix

²⁹ El terme "cristalitzada" és posat en joc per Rebeau "Todo descubrimiento – dice Rebeau - grande o pequeño, antes de realizarse en la práctica y consolidarse, estuvo unido en la imaginación como una estructura erigida en la mente mediante nuevas combinaciones o correlaciones, ... Se ignora quién hizo la gran mayoría de los descubrimientos; sólo se conservan unos pocos nombres de grandes inventores. La imaginación siempre queda, por supuesto, cualquiera que sea el modo como se presente: en personalidades aisladas o en la colectividad. Para que el arado, que no era al principio más que un simple trozo de madera con la punta endurecida al fuego, se convirtiese de tan simple instrumento manual en lo que es ahora después de una larga serie de cambios descritos en obras especiales ¿quién sabe cuánta imaginación se habrá volcado en ello? De modo análogo, la débil llama de la astilla de madera resinosa, burda antorcha primitiva, nos lleva a través de larga serie de inventos hasta la iluminación por gas y por electricidad. Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo sí como fantasía cristalizada". (Vygotsky, 1982:10)

l'obra entre el seu propi món i el món exterior. En les obres artístiques podem trobar amb freqüència units trets allunyats sense vincle exterior, però mai aliens entre si, si no units per la seva lògica interna.

Tota activitat imaginativa té sempre llarga història darrera seu. En el cas de les produccions que formen part d'aquest apartat i que s'han anat realitzant al llarg de diversos cursos, tenen al darrera la història i el pes del Projecte Àlber treballat al llarg de tot el curs. El que anomenem creació no sol ser res més que un catastròfic part com a conseqüència d'una llarga gestació. En iniciar aquest procés trobem sempre la percepció externa i interna que serveix de base a la nostra experiència. Resulta així que els primers punts de suport que troba l'alumne per la seva futura creació és el que veu i el que sent, acumulant materials que després utilitzarà per construir la seva fantasia. Segueix després un procés complex per elaborar aquests materials, fonamentalment amb processos de dissociació i associació de les impressions rebudes. Tota impressió constitueix un tot complex format per multitud de parts aïllades. La dissociació consisteix en trencar aquest complicat conjunt separant les seves parts, preferentment, per comparació amb altres, unes es conserven a la memòria, altres s'obliden. De tal manera que, la dissociació és condició necessària pel joc anterior de la fantasia. Tot inventor per genial que sigui, és sempre producte de la seva època i del seu ambient.

El que produiran els alumnes de l'escola Príncep de Viana estarà quelcom contemporani i influenciat per les formes de vida creades en l'escola. La seva creació partirà sempre dels nivells aconseguits amb anterioritat i tindrà el suport de les possibilitats que existeixen també fora d'ell. Per això s'observa una estricta seqüència en el desenvolupament històric de la ciència i de la tècnica. Cap descobriment ni invenció científica apareix abans de que es creïn les condicions materials i psicològiques necessàries per al seu sorgiment. L'esforç creador ensenya als infants a desenvolupar la seva capacitat artística en la vida social (gestionar l'aula, preparació de cartells, diaris, murals, escenografies ,etc). Al llarg de la experiència, els docents recorren a brodar, al tallat de la fusta, al decorat de pintures, a les joguines, a la costura, a la fusteria, coincidint totes aquestes experiències en uns resultats positius: juntament amb el desenvolupament de la capacitat creadora dels infants, té lloc el seu creixement tècnic, el treball adquireix sentit i la creació artística satisfà l'actitud crítica dels infants de l'escola. Així com de la experiència de les representacions teatrals és molt fàcil trobar la sortida en l'esfera de la creació purament tècnica dels infants.

L'art s'alimenta d'art. I tot ell es converteix pels alumnes en un banc de dades, procediments i eines. I també en un banc de dades sobre la dimensió vivencial, experiencial, estètica, experimentada prèviament al llegir o contemplar una o una altra obra, i com efecte derivat d'un o

altre procediment o estratègia estètica. En qualsevol cas, les obres d'art, i sobre tot aquelles que més hagin incidit en la vida mental de l'artista solen convertir-se en referents de base d'alt valor instrumental. És mitjançant els significats, sentits i emocions que les van entrelaçant mentre es construeix l'obra. Mitjançant aquests entrelaçats pot orientar-se el simple "apenas"³⁰ cap a el desitjat èxit.

És la consciència la que produeix l'art, la que encaixa, gestiona i avalua la marxa de la hipercomplexa activació instrumental que possibilita l'art. Per aquest motiu quan l'alumne produeix l'obra, és a la vegada productor i contemplador, analista i disfrutador de l'art. I l'obra sorgeix del joc integrat d'aquests diversos rols. Com ja s'ha anomenat en els apartats anteriors, l'art pren vida en gran mesura en les obres d'art quan són produïdes i quan són llegides o contemplades. És en el moment que l'obra està construïda, que passa a ser producte i a la vegada context alfabetitzador quan aquesta és retornada a la comunitat.

En aquesta darrera fase del projecte Àlber hi predomina el goig per comprensió: el goig intel·lectual (Wagensberg, 2007), però es tracta d'una nova comprensió que es dona en l'extrem de les múltiples converses realitzades durant el curs (en les activitats d'expressió i lectura). El goig d'estímul i el goig per conversa són previs i no simultanis a l'acte mateix de comprendre.

➤ Després de presentar tot el marc psicopedagògic del que es nodreix l'ATA de producció i retorn a la comunitat, en la següent taula es mostra la relació amb aquells episodis que componen aquesta ATA en el marc de la interacció.

Taula 90: Els episodis de l'ATA de producció i retorn a la comunitat.

EP PLANIFICACIÓ	<p><u>Objectiu:</u> <i>Prendre decisions (individualment o col·lectivament) per determinar les directrius de la tasca (procés / metaprocés): establir per a què i per què s'ha de realitzar la tasca, quins temes desenvolupa, com es poden expressar i quina actitud ha de suscitar en la persona que ho expressa.</i></p> <p><u>Repertiment de rols/estructura de participació:</u> <i>L'alumne/els alumnes esperen que el professor els hi doni el temps necessari per completar la tasca amb intervencions i trencaments, si s'escau.</i></p>
EP INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT:	<p><u>Objectiu:</u> <i>Arribar a un acord sobre el contingut transmès, mitjançant el procés de comprensió que implica l'extreure informació, l'interpretar-la i el revisar críticament la tasca a</i></p>

³⁰ Jové (2002) ens recorda que per Vygotsky l'art depèn sempre d'un simple "apenas": mínims equilibris o desequilibris, de mínims detalls que han d'establir-se i ajustar-se sobre la marxa, amb la finalitat de que l'obra no es trenqui.

	<p><i>examinar.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el professor o mediador pregunta i els alumnes responen. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'elaboració de la tasca a realitzar. Els alumnes i/o el mediador/professor plantegen una pregunta que reclama a l'alumne haver entès la tasca a realitzar mitjançant el comentari del contingut públic en referència a extreure, interpretació i reflexió d'aquest. A partir del que pregunten els alumnes s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant a participar activament a la contraposició d'idees noves amb les antigues, ordenar seqüències d'idees, la relació de part pel tot, donar significat des del que un sap,...</i></p>
<p>EP ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES:</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Resoldre conflictes o interrogants de la vida diària pensant amb els coneixements adquirits en el context d'observació escollit i en la realització de la tasca, tenint en compte la rellevància en les experiències relacionades i el conflicte cognitiu com a portador d'un interrogant.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Pregunten els alumnes i responen entre ells o el mediador/professor pregunta i els alumnes responen. A partir del que es pregunta s'inicia el procés, on el professor convida als alumnes a opinar i per tant han assumir una participació més exigent i hauran de contribuir a l'anàlisi del conjunt d'intercanvis comunicatius posant en joc la rellevància (experiències directament relacionades amb l'activitat i amb la vida diària –Delval-) i el conflicte (presentat com a conflicte cognitiu com a portador d'algun interrogant).</i></p>
<p>EP D' AVALUACIÓ</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Valorar en quina mesura els alumnes han arribat al contingut treballat anteriorment, mitjançant un conjunt d'intercanvis comunicatius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els mateixos alumnes fan suggeriments i/o professor pregunta i els alumnes responen. El discurs no és bidireccional, sinó multidireccional (per ex "algú vol completar el que s'acaba de dir" i l'alumne respon) atenent a les necessitats individuals dels alumnes des del propi grup d'iguals (concepte de personalització de A. Ferrández).</i></p>
<p>EP MAPA CONCEPTUAL</p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Plasmar la informació i organitzar la tasca en un esquema.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes amb la finalitat de resumir (classificació temàtica de la informació), organitzar gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representar les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>

<p><i>EP MAPA CONCEPTUAL FÍSIC (TERRITORIALMENT PARLANT)</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat d'aquests intercanvis és aportar i/o extreure i/o organitzar informació del mapa conceptual físic resumint (classificació temàtica de la informació), organitzant gràficament (aplicació de regles de reducció i selecció de la informació) i representant les relacions (identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals) de la informació a gestionar.</i></p>
<p><i>EP D'ELABORACIÓ DEL PRODUCTE</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Dissenyar, aplicar i organitzar el retorn cap a la comunitat.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Conjunt d'intercanvis comunicatius entre alumnes –alumnes, professor – alumnes. La finalitat dels intercanvis rau en l'elaborar un producte que expressi el procés d'ensenyament –aprenentatge adquirit en base al context alfabetitzador i que es manifesta en el retorn cap al context comunitari.(Delors)</i></p>
<p><i>EP AUTODETERMINACIÓ</i></p> <p><i>Nova incorporació</i></p>	<p><u>Objectiu:</u> <i>Aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions i els processos per establir objectius.</i></p> <p><u>Repartiment de rols/estructura de participació:</u> <i>Els alumne,s com agents causals, i/o el professor potencien la capacitat d'actuar en el currículum per facilitar-ne l'accés i el progrés en els coneixements. Els alumnes han d'assumir una participació més exigent cap a una conducta autodeterminada que els potenciarà a actuar d'una manera autònoma, a la pròpia autoregulació de les conductes, a iniciar i respondre als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil, i a una actuació conscient.</i></p>

Font: Elaboració pròpia.

6. SÍNTESI.

A nivell de síntesi, la següent taula correspon a la relació que hi ha entre les quatre activitats típiques d'aula del Projecte Àlber amb els episodis que les componen:

Taula 91: Relació definitiva dels episodis amb les ATAs.

EPISODIS	Activitat Típica d'Aula			
	<u>Context alfabetitza dor</u>	<u>Expressió</u>	<u>Lectura</u>	<u>Producció i retorn cap a la comunitat</u>
<i>D'observació</i>				
D'interpretació de l'activitat				
D'anàlisi d'experiències				
<i>D'autodeterminació</i>				
De planificació				
D'activació coneixements previs				
<i>Individual (d'expressió i lectura)</i>				
<i>Col·lectiva (d'expressió i lectura)</i>				
D'avaluació				
De mapa conceptual				
<i>De mapa conceptual físic</i>				
<i>D'elaboració del producte</i>				

Font: Elaboració pròpia.

CAPÍTOL 6: CONCLUSIONS I LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.

CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS I LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.

1. CONCLUSIONS.

2. LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.

1. CONCLUSIONS.

Al llarg de tot el desenvolupament de l'apartat anterior hem pogut anar donant resposta als tres objectius específics plantejats:

- Analitzar les sessions de treball per projectes en agrupació internivell, mentre es du a terme el Projecte Àlber segons l' instrument dissenyat per Sánchez et al. (2010).
- Aplicar i valorar l' instrument d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al. (2010) en el context de l'Escola Príncep de Viana.
- Establir criteris per l'aplicació d'aquest sistema d'anàlisi en altres contextos.

Per tal d'aconseguir la finalitat principal de la investigació:

- 🚩 Implementar el sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al. (2010).

En aquesta recerca de la implementació del sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al. (2010) hem pogut prendre consciència de com una metodologia més constructivista genera altres necessitats que aquelles seqüències d'acció que són més rígides d'estructura. En les sessions en el Projecte Àlber s'evidencia una estructura diferent als anàlisis realitzats en Sánchez et al. (2010). Una activitat molt estructurada o molt poc estructurada canvia a l'hora d'aplicar un anàlisi i aquest fet ha estat un tret bàsic en aquesta investigació on el tipus de metodologia de treball per projectes globalitzats en situacions socioconstructivistes pot complementar, qualitativament parlant, els estudis de Sánchez et al. (2010).

Amb l'adequació realitzada del sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al. (2010) es continua mantenint l'essència de les tres dimensions que el componen: Què, Qui, Com. Als anàlisis que hem realitzat s'ha treballat les dimensions Qui i Com, però què passa amb la dimensió Què que es refereix als continguts i els processos que emergeixen de la interacció? Bé, per parlar de la dimensió Què cal començar per l'essència/l'origen de la creació del Projecte Àlber (desenvolupat en el capítol 3). En el Projecte Àlber la dimensió Què és important pels processos que emergeixen de la interacció. I en la interacció en el Projecte Àlber és important en tant que està a disposició del treball competencial que s'hi realitza. Per aquest motiu en els seus orígens des de l'escola van dissenyar una graella d'habilitats bàsiques d'accés al currículum (capacitats, habilitats i competències socio-emocionals, cognitives i comunicatives de forma transversal i sempre mitjançant els continguts curriculars) que el treball d'aquestes pogués capacitar als alumnes d'estratègies de recerca i d'aprenentatge que els ajudessin en el seu desenvolupament diari a tenir

èxit en el currículum escolar (Taula 29: Les habilitats bàsiques d'accés al currículum en el Projecte Àlber, 2001-2006). Posteriorment, quan al currículum oficial (L.O.E., 2/2006, de 3 de maig) va ser obligatori la introducció de les competències bàsiques, tan sols es van haver de relacionar aquelles habilitats d'accés al currículum amb les competències (Taula 30: Les habilitats bàsiques d'accés al currículum agrupades en les competències segons la LOE, 2006). Per tant, en la dimensió Què del Projecte Àlber es fan públiques principalment les habilitats i competències que s'hi treballen i a més a més dels continguts.

Així doncs també es manté l'essència de la visió panoràmica dels indicadors que es poden obtenir en l'aplicació de l'anàlisi tot i adequar-se al Projecte Àlber:

Taula 92: Visió panoràmica dels indicadors que es poden obtenir en l'aplicació del procediment d'anàlisi.

UNITATS D'ANÀLISI	DIMENSIONS		
	COM	QUÈ	QUI
PROJECTE ÀLBER	S'organitza el projecte amb sessions de treball totes interrelacionades entre elles.	<i>Fase pre i postactiva: Seguiment de les competències i habilitats, a nivell teòric, que s'hi desenvolupen, a nivell pràctic. I la presa de decisions tenint en compte les produccions dels infants.</i> <i>Fase interactiva: treball per projecte globalitzat.</i>	Patró on es reflexa el grau de responsabilitat dels/de les alumnes i dels/de les mestres a cada sessió.
SESSIONS DE TREBALL	Cada una de les sessions on prenen presència les diferents ATAs.		Patró on es reflexa el grau de responsabilitat dels/de les alumnes i dels/de les mestres a cada ATA.
A.T.A.(Activitats Típiques d'Aula): Context alfabetitzador, Expressió, Lectura, Producció i retorn a al comunitat.	Tipus de seqüències d'episodis tenint en compte el seu grau de complexitat.		Patró on es reflexa el grau de responsabilitat dels/de les alumnes i dels/de les mestres a cada episodi.

EPISODIS	Tipus d'estructura de participació que predomina a l'episodi considerant la que està present en cada un dels cicles.	Mapa conceptual de les idees elaborades en l'episodi, interpretant teòricament els processos implicats en generar-les.	Nivell mig de responsabilitat en l'elaboració dels continguts de cada episodi.
CICLES	Tipus de cicle: IRE, IRF, Frustats, SIMÈTRICS, MONOLOGALS.	<i>Habilitat d'accés al currículum, competència,</i> contingut elaborat i processos implicats en generar-lo. Es pot interpretar considerant el nivell de les idees.	Nivell de participació dels alumnes a l'elaboració de la idea o les idees del cicle.

Font: Adaptació de Sánchez et al (2010:145). Quadre 26.

Formant part del treball d'implementació del sistema d'anàlisi de la interacció dut a terme en aquesta investigació podem parlar del treball de les dimensions COM i QUI que ens proporcionen les dades per a escriure conclusions com aquestes:

- DIMENSIÓ COM:

Valorant el model com s'ha organitzat globalment la participació d'alumnes i professors en el discurs de la sessió analitzada, es constata que es tracta d'una estructura de participació complexa degut a la varietat d'episodis entrellaçats. Seguint a Sánchez (2010:151) aquest tipus d'estructura és organitzada explícitament per un episodi inicial de planificació. En el present anàlisi es dona un episodi de planificació al principi de les sessions, però en cap cas l'inicia, ja que l'encarregat d'iniciar la majoria de les sessions és un episodi d'autodeterminació, l'objectiu del qual és aplicar la resolució de problemes, la presa de decisions, els processos per establir els objectius i les habilitats d'autoregulació i d'autocontrol.

Les estructures de participació que predominen amb rellevància són els IRE, fet que mostra una activitat mental guiada dels alumnes, ja que segons el manual de Sánchez (2010) a la majoria de preguntes que realitza el professor només els correspon una resposta i no requereixen d'una elaboració. Seria interessant adreçar cap a cicles compostos per l'estructura IRF, per tal d'iniciar, respondre i coavaluar el producte de les interaccions (Sánchez, 2010), tot ajudant als estudiants a concebre's a sí mateixos com a participants d'una pràctica científica i obtenint així una estructura de participació simple.

- DIMENSIÓ QUI: SEGONS EL NIVELL DE PARTICIPACIÓ

Segons Sánchez et al. (2010:273) l'alumne se situa en un punt mig d'autonomia, ja que el grau mig de participació dels alumnes és de nivell 2, així doncs, no es pot ubicar a l'alumne com a principal responsable d'elaboració de les idees.

Seguint les indicacions del manual (Sánchez, 2010:296) per tal de que els alumnes assoleixin un nivell d'autonomia més elevat seria interessant utilitzar més ajudes regulatòries, ja que no redueixen l'autonomia de l'alumne en les respostes. Pel que fa a les ajudes de feedback convindria utilitzar amb major freqüència les de confirmació que no pas les de completar, ja que aquestes també redueixen el nivell de participació de l'alumne per tal de superar el patró d'estil docent 3. Sánchez et al., (2010: 301) també ens proposa que prèviament cal haver establert unes rutines en que es doni a l'alumne oportunitats per trobar la resposta més adequada, animant-los a seguir buscant, però responent per ells quan la resposta no és la adient després d'una estona cercant-la. Creant d'aquesta manera una consciència retrospectiva on és faci públic i compartit tot el contingut del cicle.

Per tal de que s'assoleixi aquest nivell d'autonomia més elevat dels alumnes, el mestre haurà de proporcionar bastides i fer préstecs de consciència als alumnes, per ajudar-los a modificar els seus esquemes mentals sobre els coneixements i anar desenvolupant estratègies per desenvolupar les habilitats de pensament i poder construir el seu propi coneixement a partir de la interacció amb els companys i el mestre dins la seva ZDP (Vygotsky, 1988).

- DIMENSIÓ QUI: SEGONS EL TIPUS D'AJUDES (EL PATRÓ)

Com a resultes d'obtenir un major número d'ajudes no invasives, el professor es situa, en tres de les cinc sessions, en un patró d'estil docent 3; mentre que a les dues sessions restants és situa en un patró d'estil docent 5 (Sánchez, 2010:293).

Seguint les indicacions del manual (Sánchez, 2010:296) per tal de que els alumnes assoleixin un nivell d'autonomia més elevat seria interessant utilitzar més ajudes regulatòries, ja que no redueixen l'autonomia de l'alumne en les respostes. Pel que fa a les ajudes de feedback convindria utilitzar amb major freqüència les de confirmació que no pas les de completar, ja que aquestes també redueixen el nivell de participació de l'alumne per tal de superar el patró d'estil docent 3. Sánchez, (2010: 301) també ens proposa que prèviament cal haver establert unes rutines en que es doni a l'alumne oportunitats per trobar la resposta més adequada, animant-los a seguir buscant, però

responent per ells quan la resposta no és la adient després d'una estona cercant-la. Creant d'aquesta manera una consciència retrospectiva on és faci públic i compartit tot el contingut del cicle. I pel que fa a les sessions del patró de l'estil docent 5, caldria augmentar l'ús de les ajudes regulatòries d'indagació.

Llavors arribats a aquest punt caldria preguntar-nos: Què hem aconseguit amb aquesta implementació? Per què d'aquesta investigació?

Doncs s'ha aconseguit elaborar una eina d'anàlisi de la interacció en el treball per projectes globalitzat que, amb el seu ús, ajuda a reforçar l'apartat 9 del decàleg del centre: Convertir l'escola en una comunitat d'investigació basada en la pedagogia interactiva, amb la finalitat que els alumnes arribin a desenvolupar aquelles capacitats, que els hi permeti, amb interacció social, fer aprenentatges profunds en lloc de superficials.

En aquesta investigació s'ha pogut demostrar que quan la metodologia de treball es situa en un enfocament de caire més socioconstructivista (com he dit a l'inici d'aquest apartat) es fa necessari reescriure i redefinir les categoritzacions de nivell superior, en aquest cas les ATAs i els episodis.

A més a més, l'ús d'aquesta eina permet a la comunitat investigadora de la Universitat (tant al Subgrup Consolidat d'Interacció com al Màster d'Educació Inclusiva – deixant la porta oberta a altres grups) extreure informació profunda segons els indicadors a treballar. Referent a la comunitat investigadora, ha estat de gran importància en el desenvolupament d'aquesta recerca – acció per poder obtenir respostes a interrogants que se'ns plantejaven abans d'iniciar-la, com : Analitzar el discurs docent – alumne mentre es du a terme el Projecte Àlber ens pot portar a saber què està passant en la construcció de l'aprenentatge? El sistema d'anàlisi de la interacció a l'aula de Sánchez et al. (2010) ens pot servir per analitzar els discursos que es generen durant la realització del Projecte Àlber?

El fet d'intervenir en la realitat no en acció directa sinó com a procés de recerca – acció per conèixer i comprendre la transformació que el mètode de projectes, com estratègia, està produint en diversos processos d'ensenyament - aprenentatge, fa que es treballi en un camí/enfocament flexible i emergent. Per gestionar aquest camí/enfocament en el procés de recerca – acció en el fet d'analitzar les sessions de treball per projectes en agrupació internivell mentre es du a terme el Projecte Àlber segons l'instrument dissenyat per Sánchez et al. (2010), ha estat imprescindible l'anàlisi en grup (ja sigui amb el grup d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Lleida com el

grup de pràctiques del Màster Interuniversitari d'Educació Inclusiva) per tal de gestionar conjuntament quan ha estat idoni la realització de canvis, i quan reconèixer la sorpresa de la informació que es gestionava. La recerca en grup ha fet possible analitzar la realitat de les sessions escollides i del devenir de la recerca, prendre consciència de tot allò que encaixava amb la interacció que estàvem analitzant i del que no encaixava, per poder anar incorporant les modificacions requerides a la interacció analitzada i simultàniament incorporar modificacions en el procés de recerca en sí mateix (Figura 7: Recerca – acció del procés investigador 2).

El procés d'aplicar l'instrument d'anàlisi de la interacció de Sánchez et al. (2010) en el context de l'Escola Príncep de Viana, ha portat a valorar què és allò que funciona i què és allò que tenim dificultats per aplicar. En el cas de la nostra recerca – acció podem afirmar que les unitats d'anàlisi micro del sistema, és a dir, els cicles i les ajudes hem pogut utilitzar les mateixes categories que Sánchez et al. (2010). Però en canvi, en les unitats d'estructura més macro de l'instrument d'anàlisi hem tingut la necessitat de redefinir, en ocasions, i de crear categoritzacions noves; aquest ha estat el cas dels episodis i de les Activitats Típiques d'Aula (Figura 8: Recerca – acció de l'anàlisi de la interacció en el desenvolupament de la investigació). Pel que fa als episodis, les noves incorporacions han estat:

- Episodi d'observació.
- Episodi d'autodeterminació.
- Episodi d'expressió individual.
- Episodi d'expressió col·lectiva.
- Episodi de mapa conceptual físic (territorialment parlant).
- Episodi d'elaboració del producte.

I pel que fa a les Activitats Típiques d'Aula, les noves incorporacions han estat:

- L'ATA de context alfabetitzador.
- L'ATA d'expressió.
- L'ATA de producció i retorn a la comunitat.³¹

Però, què hi ha en comú en totes quatre ATAs? Quin és el paradigma pedagògic on es situen?

³¹ Es comparteix l'ATA de lectura amb Sánchez et al. (2010).

En el treball de totes quatre activitats típiques d'aula hi ha com a finalitat proporcionar a l'alumnat una alfabetització de qualitat. Totes van entrelligant-se i alternant-se cap a la consecució d'un objectiu comú: la comprensió per crear coneixement, però cal evidenciar que les activitats d'aula d'expressió i de lectura formen el corpus majoritari, quantitativament parlant, del procés d'ensenyament – aprenentatge i per tant és en elles on s'observen més aquests lligams. Són en aquestes ATAs on s'aprofundeix en l'aspecte de l'alfabetització i que a la vegada, òbviament, tenen més punts en comú. Entenc aquesta alfabetització com l'enfocament que proporciona Freire (2008), Freire i Macedo (1989), és a dir, com el procés d'aprendre literalment a llegir i a escriure paraules que forma part de l'aprenentatge per comprendre com opera social i culturalment el món per crear oportunitats i resultats desiguals per a diferents grups de persones. L'educació alfabetitzadora freireana forma part d'una pedagogia radical, polititzada, dissenyada a propòsit per estimular l'acció a favor del canvi. En el seu concepte d'alfabetisme com "llegir la paraula i el món" implica molt més que les senzilles idees de desxifrar l'imprès i codificar-ho. Molt lluny de ser l'únic objectiu de l'educació alfabetitzadora, aprendre a codificar i desxifrar els textos alfabètics s'integra en una pedagogia expansiva en la qual els grups d'aprenents procuren aconseguir col·laborativament una consciència crítica del seu món mitjançant un procés reflexiu o cíclic de reflexió i acció. A través d'aquests esforços per actuar sobre el món i per analitzar i comprendre els resultats de la seva acció, les persones poden arribar a conèixer millor el món: més profunda i críticament.

Davant la importància de la perspectiva sociocultural de Vygotsky (anomenat en els capítols teòrics inicials d'aquesta recerca) ja desenvolupaven un concepte de pràctica que ha evolucionat fins a convertir-se en un constructe clau dels enfocaments socioculturals de l'alfabetització. Des d'una perspectiva sociocultural, l'alfabetisme té a veure amb les pràctiques socials. Els alfabetismes estan vinculats a les relacions socials, institucionals i culturals i només poden entendre's quan es situen en els seus contextos socials, culturals i històrics (Gee, 1996).

Una altra explicació interessant que es basa en una perspectiva sociocultural per elaborar una concepció robusta d'alfabetització, l'he pogut trobar en el model tridimensional anomenat per Green (1988). Aquest plantejament sosté que cal concebre l'alfabetisme constituït per tres dimensions entrelaçades d'aprenentatge i pràctica: l'operacional, la cultural i la crítica. Aquestes dimensions reuneixen el llenguatge, el significat i el context i cap d'elles té prioritat sobre les altres. En una visió integrada de la pràctica alfabetitzada i la pedagogia de l'alfabetització cal tenir en compte totes les dimensions al mateix temps. La dimensió operacional se centra en l'aspecte lingüístic de l'alfabetisme. Suposa ser capaç de llegir i escriure en una sèrie de contextos de forma

adequada i suficient. La dimensió cultural suposa la competència en el sistema de significats d'una pràctica social; en poques paraules, se centra en la comprensió dels textos en relació amb els contextos. Això significa saber de què tracten determinats contextos de pràctica que contribueixen al fet que certes formes concretes de llegir i escriure resultin o no adequades. La dimensió crítica implica la consciència que totes les pràctiques socials, i, per tant, tots els alfabetismes es construeixen en societat i són socialment selectius: inclouen algunes representacions i classificacions -valors, finalitats, regles, normes i perspectives- i exclouen unes altres.

Durant les dues últimes dècades, s'han produït diverses explicacions de conceptes com: alfabetismes forts, alfabetismes d'ordre superior i, en dates més recents, multialfabetismes o multialfabetitzacions. La pedagogia dels multialfabetismes s'ocupa decididament de com està modificant la diversitat cultural i lingüística i el creixent impacte de les noves tecnologies de la comunicació el que es demana als aprenents en relació amb el que aquí hem anomenat dimensions operacionals i culturals dels alfabetismes. Els aprenents necessiten nous sabers operacionals i culturals amb la finalitat d'adquirir nous llenguatges que els donin accés a noves formes de treballar i de pràctiques cíviques i privades en la seva vida quotidiana. Al mateix temps, com afirmen els qui proposen els multialfabetismes, els aprenents també han de dominar la dimensió crítica. Kalantzis i Cope (1997) diuen que per respondre als radicals canvi contemporanis de la vida laboral, els educadors alfabetitzadors han de caminar per la corda fluixa. Aprofundint en l'obra d'aquests autors puc dir que Cope i Kalantzis (2009) ens parlen d'una pedagogia de la multialfabetització, per fer-ho analitzen el per què (sorgeix de la necessitat de percebre la creació de significats i de representació en l'entorn de treball, de ciutadania i de la vida personal i que puguin servir d'estímul per a reconsiderar els plantejaments sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alfabetització), el què (hi ha la necessitat de concebre la creació de significats com una forma de disseny o transformació activa i dinàmica del món social i les seves formes contemporànies cada cop més multimodals, de manera lingüístiques, visuals, d'àudio, gestuals i espacials de significats integrant-se cada cop més en les pràctiques mediàtiques i culturals quotidianes) i el com de la pedagogia de l'alfabetització (analitzen les limitacions tant de l'ensenyança tradicional de l'alfabetització, que es proposa transmetre les regles lingüístiques i inculcar les bones pràctiques a partir dels models literaris, instrucció oberta, com els progresivismes educatius que consideren que la immersió o els models d'aprenentatge natural que aposten per l'aprenentatge de la llengua oral constitueixen un model adequat i suficient per l'aprenentatge de l'alfabetització, pràctica situada).

Una pedagogia de la multialfabetització resulta característicament transformadora, donat que es basa en les idees de disseny i de significat com transformació. Un currículum transformador

reconeix que el procés de disseny redissenya al propi dissenyador (Kalantzis, 2006). Una pedagogia transformadora permet camins alternatius i fites comparables en l'aprenentatge (Kalantzis i Cope, 2004, 2005). La valoració de l'èxit de la pedagogia transformadora consisteix igualment en resultats d'aprenentatge de gran rendiment que poden produir uns efectes socials comparables pels/per les aprenents en termes de recompensa material i adscripció social d'estatus (Kalantzis, 2006).

És molt clar que els alfabetismes, concebuts des d'un punt de vista sociocultural en general i des de la perspectiva dels multialfabetismes en concret, suposen gran quantitat de coneixements. Estar alfabetitzat implica molt més que saber únicament com utilitzar el sistema lingüístic. Les facetes cultural i crítica del saber inherents en estar alfabetitzat són considerables. Pel que fa a com utilitzar el sistema lingüístic, Cassany (2006) entén que la lectura i l'escriptura en l'orientació sociocultural són construccions socials, activitats socialment definides. La lectura varia al llarg de la història, de la geografia i de l'activitat humana. La humanitat ha anat inventant successives tecnologies de l'escriptura, amb variades potencialitats, que cada grup humà ha adaptat de manera irrepetible a les seves circumstàncies. De fet, en la societat que estem vivint dins de multialfabetització, pren molta importància la cultura de la imatge. Dussel (2009) es pregunta què passa amb el llenguatge de les imatges en un context escolar, quin tipus de coneixement o efectes produeix i quin és la seva relació amb formes de saber/poder instituïdes. Així doncs, comparteixo amb aquest autor que la cultura visual no és simplement un repertori d'imatges, sinó un conjunt de discursos visuals que construeixen posicions, i que estan inscrits en pràctiques socials, estretament associats amb les institucions que ens atorguen el dret de mirada (entre elles, l'escola, que organitza un camp del visible i l'invisible, del bell i del lleig).

Sabem que l'escola va néixer per protegir i transmetre el saber en tant aquest es va tornar més complex. Però en el context de la modernitat líquida (Bauman, 2002), la idea mateixa de la reproducció cultural de les societats, de la conservació i transmissió de la cultura, es torna més problemàtica. Destaca que l'ensenyament escolar és una educació que ha d'ajustar-se a un temps i a un lloc, a una seqüència, al pes d'una institució, que segurament imposarà els seus matisos. És important que l'escola ensenyi a treballar sobre la imatge; que interrompi aquests processos d'aliatge i de confusió, que organitzi altres sèries d'imatges, i que ensenyi a veure altres objectes i d'altres maneres. Dussel (2009) també anomena un altre element important en els canvis actuals, aquest és la transformació de les relacions intergeneracionals, una de les bases fonamentals de la forma escolar tal com la vam conèixer fins ara. En la cultura de la imatge Dussel destaca el pes de les tradicions visuals i de les formes històriques en que ens hem anat constituint en una comunitat d'espectadors, de la mateixa forma que és important fer-li lloc a l'anàlisi i la reflexió sobre les

maneres en que aquesta comunitat s'està reconstituïnt avui amb els telèfons, els videojocs i internet. En aquest encreuament de temporalitats passades, presents i futures, pot donar-se lloc a una transmissió que no sigui plantejada com a repetició mecànica d'una història, sinó com el passatge d'una tradició que es renova i es redefineix amb cada nova generació, com un passatge que combina tecnologies velles i noves, com una acció que manté, finalment, una escala humana.

És evident que en aquesta evolució de l'alfabetització cap a la multialfabetització porta a formes d'interacció diferents i diverses així com diverses formes d'analitzar-la prenen com a referent el paradigma metodològic en el que es situa.

Parlant dels paradigmes, a nivell d'investigació finalitzo les conclusions realitzant una aportació sobre els paradigmes treballats en aquesta investigació: el paradigma interpretatiu, el paradigma sociocrític i el paradigma emergent.

Mitjançant el paradigma interpretatiu he pogut conèixer què està passant a l'escola Príncep de Viana quan s'està realitzant les classes mitjançant el Projecte Àlber. I a partir d'aquí analitzar els discursos que s'hi realitzen, fet que m'ha aportat a poder realitzar interpretacions d'aquesta realitat. Tot i que aquest pla interpretatiu en aquesta investigació no s'ha aprofundit ja que el coneixement en aquest pla també fa referència al coneixement d'intuïcions, aprehensions i sentiments que no es poden expressar de forma lingüística.

Mitjançant el paradigma sociocrític, en el procés realitzat de recerca – acció com a investigadora, he pogut conèixer que el mètode per projectes, concretament en el Projecte Àlber, produeix transformacions contínues i variades al llarg dels diferents processos d'ensenyament - aprenentatge. A més a més, des del punt de vista social i crític (Carr i Kemmis, 1988) el Projecte Àlber va creixent amb gran connexió amb els problemes de la vida quotidiana dels discents amb el món que els envolta i es construeix amb la mirada posada a com solucionar-los. Així doncs es prepara a l'infant per saber interactuar amb el món que l'envolta fent-los agents actius en la construcció i la configuració del seu entorn o alhora dels seus aprenentatges.

Mitjançant el paradigma emergent, m' he pogut situar en un enfocament d'un disseny del projecte obert, renunciant a un disseny previ tancat (Guba, 1990), on els continguts que hi van apareixer es van integrant en el projecte fent que la situació esdevinguda parli per sí mateixa i s'integri en la forma de viure del projecte (Eisner, 1998). Així doncs, aquesta flexibilitat en el Projecte Àlber és un tret distintiu important que els aporta a una bona ciència i a un bon art (Dewey, 1938).

Davant d'aquesta recerca qualitativa realitzada cal tenir clar que en cap moment s'ha pretès arribar a abstraccions universals amb el nostre estudi sinó concretes i específiques universalitats que m'ha permès esbrinar el que és generalitzable a altres situacions: ajudes, cicles i alguns episodis; i el que és únic i específic del Projecte Àlber: alguns episodis, el tipus d'Activitats Típiques d'Aula i la seva periodicitat en el projecte. Aquest aspecte passa a enfortir el treball del mètode com estratègia (Morín, 2001) que es duu a terme en la realització del Projecte Àlber. Els docents que hi treballen elaboren un guió d'acció examinant les certeses i les incerteses de la situació, les probabilitats i improbabilitats, treball que es du a terme en les fases pre-activa i post-activa de les sessions. Així doncs, aquests docents estan actuant prenent consciència de la noció de l'ecologia de l'acció (Morín, 2001) ja que tenen en compte la complexitat de la situació educativa: el risc, l'atzar, la decisió, l'inesperat, l'imprevist i la consciència de desviacions i transformacions possibles.

2. LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.

Al llarg de les sessions d'anàlisi es va hipotetitzar en diverses idees. Arribar a afirmar o negar aquestes formaria part de futures investigacions amb objectius diferents a aquesta investigació però on es podria fer ús d'aquest anàlisi del discurs. Moltes d'aquestes idees estan relacionades amb la construcció del llenguatge vehicular:

- Quan s'aprèn un idioma la majoria de converses que hi ha tenen una estructura IRE, per tant podem hipotetitzar que al llarg de Cicle Inicial tots aquests alumnes que estan en construcció de la llengua vehicular els anàlisis sortiran amb abundància d'IREs i que aquests quantitativament s'aniran reduint donant pas a estructures IRF a mesura que avancin cap a Cicle Mitjà i Cicle Superior?
- En la tasca de construcció del llenguatge possiblement es pugui valorar també mitjançant les ajudes que proporciona la mestra en tant que a Cicle Inicial les ajudes siguin de menys autonomia i les de Cicle Superior, possiblement, hi hagi ajudes de més autonomia?
- A mesura que s'avança en l'aprenentatge de la llengua vehicular pot donar peu a que hi pugui aparèixer més o menys cicles simètrics. Podríem suposar que aquests podrien començar a aparèixer a partir de Cicle Mitjà?

- Hi hauria diferència en la interacció que es produeix en una classe on s'aplica el Projecte Àlber en infants on la seva llengua materna és la vehicular i en una altra aula on la seva llengua materna no és la vehicular?
- Existeix alguna relació entre la riquesa de llenguatge de l'alumnat amb el tipus de cicles que s'utilitza?
- Donat que als anàlisis de Sánchez et al. (2010) el discurs en les sessions és més bidireccional (mestre – alumne) i en el Projecte Àlber és més multidireccional (mestre – alumne, alumne – alumne, alumne –mestre), pot portar a un anàlisi paral·lel de participació on hi pogués constar quins i de quina manera els alumnes participen en la construcció del contingut públic?

A més a més, al llarg de la redacció dels diferents apartats d'aquesta investigació han anat sorgint altres idees:

- Podem dir que davant de metodologies diferents també cal plantejaments diferents, llavors què passa amb l'apartat de tipus d'ATA i dels patrons dels episodis de planificació? Pot ser caldrà un plantejament futur diferent de com intentar mesurar aquest aspecte davant d'una metodologia per projectes oberta i globalitzada? Què a les sessions de Cicle Inicial hagin aparegut menys episodis de planificació que a les sessions de Cicle Mitjà i de Cicle Superior ens pot dir alguna cosa? Si nosaltres realitzéssim un estudi longitudinal (d'inici a fi) d'un cicle educatiu mentre es realitza el Projecte Àlber, donaria peu a veure els diferents graus de complexitat dels episodis de planificació?, veuríem si poden ser coincident o no amb els patrons descrits per Sánchez et al. (2010) per poder realitzar la classificació segon la tipologia d'ATAs?
- Pel que fa a l'anàlisi de continguts matemàtics, si al llarg del Projecte és generen continguts matemàtics caldria tenir present la categorització ajudes creades per grup d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Salamanca.
- Com he dit anteriorment, és evident que en aquesta evolució de l'alfabetització cap a la multialfabetització porta a formes d'interacció diferents i diverses així com diverses formes d'analitzar-la prenent com a referent el paradigma metodològic en el que es situa. A més a més, si es vol analitzar aquesta interacció cal crear espais de treball on un grup de professionals puguin gestionar l'anàlisi de la interacció que es pugui produir en multialfabetització. En aquesta línia de treball en grup de manera sistemàtica i responsable, cal valorar molt positivament el gran esforç que porten realitzant durant molts anys el grup

d'anàlisi de la interacció de la Universitat de Salamanca, amb gran prestigi dins del món dels estudis de la interacció.

- En el pla interpretatiu, en aquesta investigació no he fet referència al coneixement d'intuïcions, aprehensions i sentiments que no es poden expressar de forma lingüística. Per tant, una possible via per a posteriors estudis podria anar centrada al treball de les ajudes càlides, que anirien focalitzades en l'estudi interpretatiu (Lincoln i Guba, 1985). Per tant podria ser una línia futura de treball.

Noves hipòtesis de treball poden ser múltiples i variades, el que és important en totes elles és el meu acte de responsabilitat investigadora de:

- ✚ Col·laborar en la difusió d'aquesta eina en tots dos contextos de la investigació: l'escola i la universitat. Pel que fa a l'escola, donat que és receptora i acollidora d'un alt nombre d'alumnes practicants (d'Educació Infantil, d'Educació Primària, de les diferents Mencions i del Màster d'Escola Inclusiva) es pot col·laborar en la realització dels pràcticums enfocats en el treball de la interacció a l'aula. I Pel que fa als i les docents de l'Escola Príncep de Viana, es podria col·laborar en la difusió d'aquesta eina als i les docents de l'escola que realitzen el Projecte per tal que se'n pugui fer ús. Pel que fa a la Universitat (ja sigui amb el Grup Consolidat, amb el Màster d'Escola Inclusiva o en altres que hi puguin estar interessats) es podria col·laborar en la difusió d'aquesta eina amb aquelles persones que es vulguin interessar en aquest aspecte de la interacció en treball per projectes globalitzat i en vulgui extreure informació profunda amb els indicadors a treballar.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

- Adams, M.J.; Collins, A.M. (1979) *A schema-theoretic view of reading*, en R.O. Freedle (ed): Discourse processing: Multidisciplinary perspective. Norwood, New Jersey. Ablex Publ. Co., pp. 1-22.
- Adams, J., Worwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S. i Page, T. (2005). *Teaching through contemporary art. A report on innovative practices in the classroom*. London: Tate Modern Research Pamphlet.
- Aguilar, M.F. (2006). El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ElMapaConceptual.pdf> [Consultat: 3-4-12]
- Alart, N. (2006). Les intel·ligències múltiples a l'aula. *Àmbits de psicopedagogia*, nº18, pags 22-28.
- Arnau, J. (2005). El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17 (3), 265-282.
- Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M. i Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avila, M. i Inviarte, A. (2000) . La utilización de los recursos comunitarios como medios educacionales. *Encuentro Educativo*, 2 (8), 161-172.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Barab, S. i Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen i S. Land (Coords.). *Land Theoretical foundations of learning environments*. (pp. 25-26). New York: Routledge.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicació al currículum* (Edició revisada). Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bel, A. (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament 1978-1988*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- Bel, A., Serra, J.M. i Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Bel, A., Serra, J.M. i Vila, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento de catalán y castellano al final del ciclo superior de EGB. En Siguan, M. (coord), *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona: ICE-Horsori.
- Bel, A., Serra, J.M. i Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento del catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En Siguan, M. (coord.), *Las lenguas en la escuela*, (pp. 229-252). Barcelona: ICE-Horsori.
- Benjamim, W. (2007). Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura. *Obras*, 2 (1). Madrid: Editores.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of Language* (vol 1). Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: applied studies towards a sociology of Language* (vol 1). Londres: Routledge.
- Betrián, E. (2012). Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte – Educa(r)t from a complex approach. Tesis doctoral inèdita. Disponible en : <http://www.tdx.cat/handle/10803/90252>. [Consultat: agost, 2013]
- Blaxter, L., Hughets, C. i Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó. Crítica y Fundamentos.
- Boixaderas, R., Canal, I. i Fernández, E. (1992). “Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d’immersió lingüística i en alumnes que no l’han seguit.”. *Comunicacions. Segon Simposi sobre l’Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants*. Vic: Eumo.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3, (2), 17-35.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 317-333.

- Cano Moroba, S. (2011). *Anàlisi de les vivències i el grau de satisfacció dels pares de nadons hospitalitzats a la UCIN de l'Hospital Universitari Arnau de Vilanova de Lleida. Criteris per a una atenció neonatal centrada en el desenvolupament i la família*. Universitat de Lleida: Tesi Doctoral.
- Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación – acción*. Sevilla: Díada.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Cazden, C. B., John, V. i Hymes, D. (1972). *Functions of Language in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Barómetros.
http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/depositados.jsp?pagina=1&orden=1&desc=nu
 ll [Consultat: agost, 2011; 28/7/2012; 30/8/2015].
- Chalmers, D. (2003). [The Representational Character of Experience](http://consc.net/papers/representation.pdf). En B. Leiter (ed.). *The Future for Philosophy*. Oxford University Press, 2004. <http://consc.net/papers/representation.pdf> [Consultat: juny 2010]
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vygotsky. <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44025206.pdf> [consultat 3-4-12]
- Civis, M., Longàs, E., Longàs, J. i Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'Educació Social*, 36, 13-23.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, I.J., Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla. En Fernández, P., Melero, M.A. (Eds), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. i Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., Onrubia, J. i Mauri, T (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. II. Madrid: Alianza.
- Collet, J. (2009). El treball educatiu en xarxa. Una breu proposta de marc conceptual. Comunicació en el *I Congrés de Formació per al Treball en Xarxa a la Universitat*. 12 i 13 de febrer. Barcelona. [en línia] http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf [Consultat: juliol, 2013]
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies. *Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164-195.
- Cray, J (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid: Akal.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaria, I., de la Mata, M. L., Ignació, M.J. i Prados, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En AA.VV., *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 3-49. Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 15, 18-36.
- Cuomo, N. (2007). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Firenze: ETS.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davis, J., y Gardner, H. (1993). "Open windows, open doors". *Museum News, Enero-Febrer*, 34-37, 57-58.
- Decret 299/1996 d'ordenació de les Accions Dirigides a la Compensació de Desigualtats en Educació del sistema educatiu de Catalunya.
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Del Pozo, M (2008). Intel·ligencia múltiples. *Cuadernos de pedagogia*, 376, 48-79.
- Deleuze, G. i Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrènia*. Valencia: Pre-Textos.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- Departament d'Educació (2004/2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/pla_lic_nov_09.pdf [Consultat: agost 2011]

- Departament d'Educació (2006). Competencias básicas que el alumnado ha de desarrollar en la educación básica y que se enmarcan en el currículum. [en línea]. <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=2> [Consultat: juny de 2013]
- Derrida, J. (1991). *A Derrida reader: between the blinds*. New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nova York: Macmillan.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Di Vesta, F. (1972). An Envolving Theory of Instrucción. *Educational Technology, August*, 34-39.
- Díaz, R.M. et al. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. En Moll, L. *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Pedagogía Sociohistórica en la Educación*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans <http://dlc.iec.cat/> [consultat 4-4-12]
- Diccionari de la Real Academia Española (RAE) http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Comunicaci%C3%B3n [consultat 4-4-12]
- Didi-Huberman, G. (2005). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- DOGC núm. 3431, de 16/07/2001 (Decret 188/2001, de 26 juny).
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193.
- Edwards, D. i Furlong, A. (1978). *The Language of teaching: meaning in classroom interaction*. Londres: Heinemann.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1986). Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge. En K Durkin (Ed.), *Language development in the school years*. London: Croom Helm.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Edwards, D. i Mercer, N. (1989). Reconstructing context: The conventionalization of classroom knowledge. *Discurs Processes*, 12, 91-104.
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. En *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo 1:47-55.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2008). El museo como espacio para la educación artística. *Conferencia presentada en el I congreso internacional Los museos en la educación*. Museo Thyssen. Madrid. Disponible http://www.educathyssen.org/museoabierto/Icongreso/es/conferencias/11_viernes.php [Consultat: 27/6/11].
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Vol. II, 195-301. Madrid: Paidós-MEC.
- Eurostat (2010). Population of foreign citizens in the EU27 in 2009. Foreign citizens made up 6.4% of the EU27 population. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-07092010-AP/EN/3-07092010-AP-EN.PDF [Consultat: 12/9/2011].
- Eurostat (2011). European demography. EU27 population 502.5 million at 1 January 2011. More than 5 million children born in the EU27 in 2010. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-28072011-AP/EN/3-28072011-AP-EN.PDF [Consultat: 12/9/11].
- Falk, J., y Dierking, L. (1992). *The Museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. i Bragg, S. (2003). *Students as researchers: making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.

- Filippovich, S. (2001). León Nikolaievich Tolstoi (1828-1910). <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tolstoys.pdf> [Consultat: juny de 2013] el text original va ser publicat per *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*.(París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación). XVIII, 3, 1988, 663-675.
- Flanders, N. (1997). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Font, J. (2003). *Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual*. Suports vol.7, núm.2, p. 102-111.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. i Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freebody, P. i Luke, A. (1990). Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Filadelfia: Falmer Press – Taylos&Francis Inc.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Garcia, H.M. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- Gardner, H., Felman, D. H. i Krechevsky (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Ed. Morata: Madrid.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Falmer (Trad. Cast.: (2005)*La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*.Madrid: Morata.)

- Gee, J.P. (1991). "What is literacy?" en C Mitchell i K Weiler (eds) *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of th Other*, pag 159-212. Nueva York, Bergin and Garvey.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Falmer.
- Generalitat de Catalunya: Territori i sostenibilitat.[en línea]
http://www20.gencat.cat/portal/site/territori/menuitem.bd76c203a0da08645f13ae92b0c0e1a0/?vgnextoid=49e7275785fa7210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=49e7275785fa7210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=detall&contentid=aa645b5bbafa7210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&newLang=es_ES [Consultat: juny 2012]
- Generalitat de Catalunya (2009). Pla de Ciutadania i immigració 2009-2012.
http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/03placiutadania09_012/01Presentacio/pla_ciutadania_immigracio_vcat_2010_06_03.pdf
 [Consultat: agost de 2011].
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: John Wiley and Sons Inc.
- Gimeno, J. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. i Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goma, N. i Sánchez, I. (2005). *L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària*.
http://www.plataforma_llengua.org/documents/Estudi_Alumnes_nouvinguts_i_el_catala.pdf
 [Consultat: octubre 2005].
- González, F.M. (1992). Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales.
<http://chuyachaki.eafit.edu.co/rid=1K27TGFJZ-2CG8XF4-11CH/mapas%20c%20y%20aprendizaje%20signficativo.pdf> [consultat 3-4-12]
- González, S., i Andermann, J. (2006). *Galerías de progreso. Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and schoollearning:a focus on writing, *Australian Journal of Education*, 30(2), 156-169.

- Green, J.L. i Wallat, C. (1981). *Ethnography and Language in educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Guash, O., Clariana, M., Luna, X., Milian, M. i Ribas, T. (1992). L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4rt d'EGB. En AA.VV., *Ponències, comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* (pp. 183-192). Vic: EUMO.
- Guba, E. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Halliday, M. A. K. (1993). Toward a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hargreaves, A. (2003a). *Enseñar en la Sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (comp) (2003b). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: MA, Houghton Mifflin.
- Huerta, R. (2010). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 55-72.
- Huguet, Á. i Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares. *Cultura y educación*, 18 (2), 117-126.
- Huguet, Á., Chireac, S.M., Ianos, A., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J.L. i Sansó, C. (2011). Inmigración, lengua y escuela en sociedades bilingües. Revisión de estudios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (3), 137-159.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Escuela, subjetividad y crítica*. Barcelona: Pomares.
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Estadística sobre la població estrangera a Catalunya 2014 per províncies. <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?res=a&nac=a&b=2> [Consultat: 29/8/2015].

- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Estadística sobre la població estrangera a Catalunya 2014 per continents. <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?res=a&nac=a&b=11> [Consultat: 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Ensenyament. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=14> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Alumnes i professors. Per nivell educatiu. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=734> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Educació infantil. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=736> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Educació primària. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=737> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Educació especial. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=739> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Educació infantil i primària. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=741> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Educació secundària. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=744> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Alumnes estrangers. <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=749> [Consultat: agost 2011; 31/7/2012; 29/8/2015].
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Cifras de población y Censos demográficos. http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm [Consultat: agost 2011].
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Avance de la Explotación estadística del Padrón a 1 de enero de 2012. Datos provisionales. <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf> [Consultat: 25/7/2012].
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Avance de la Explotación estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015. Datos provisionales. <http://www.ine.es/prensa/np904.pdf> [Consultat: 29/8/2015].
- Ivic, I. (2000). Lev S. Vygotsky. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotske.p

[df](#) [consultat 3-4-12] el text va ser originalment publicat per *Prospects:the quarterly review of comparative education* (París, UNESCO:International Bureau of Education), XXIV, 3/4, 1994, p. 471-485.

Jové, G. et al. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagés editors.

Jove, G. (coord.) (2008). Latidos de escuela: de la teoría a la práctica. Vivencias de unos maestros ante la innovación educativa. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 89, 66-73.

Jové, G., Ayuso, H., Betrián, E. i Vicens, L. (2012). Proyecto “Educ-arte- educa(r)t”: espacio híbrido. *Pulso*, 35, 177-196.

Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano., S. i Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de Trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Huerta, R. i Romà, R. (Eds), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museus* (127-138). Valencia: Universidad de Valencia.

Jové, G i Betrián, E. (2011). Educ-Arte en la Complejidad. Un trabajo en red: la universidad, la escuela y el museo. En Rodríguez, L. (Ed.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*. Buenos Aires: Comunidad de Pensamiento Complejo.

Jové, G. i Betrián, E. (2012). “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y Sociedad*, 24 (2), 301-314.

Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. i Vicens, L. (2012). “Proyecto Educ-arte – Educa(r)t: espacio híbrido. *Pulso*, 35, 177-196.

Jové, G., Betrián, E, i Carrero, M. (2013). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 6 (1), 202-216.

Jové, G., Betrián, E., Sansó, C., i Marsellés, M.A. (2010). La autoformación de los maestros en el trabajo en red. En J. Gairín (Coord.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. (Formato CD-Romm). Barcelona: Wolters Klumer España.

Jové, G., Vicens, L., Rodríguez, J., Cano, S. i Serra, O. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina d'atenció a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.

- Jové, J.J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Kalantzis, M. (2006). Elements of a science of education. *Australian Educational Researcher*, 33 (2),15-42.
- Kalantzis, M. i Cope, B. (1997). *Multiliteracies: Rethinking What We Mean by Literacy and What We Teach as Literacy in the Context of Global Cultural Diversity and New Communications Technologies*, documento nº21. Haymarket, NSW, Centre for Workplace Communication and Culture.
- Kalantzis, M., i Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1, 38-92.
- Kalantzis, M., i Cope, B. (2005). *Learning bu design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Kemmis, L. i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación – acción*. Barcelona: Laertes.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Graó.
- Lambert, W.E. i Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lanham, R. (1994). *The economics of attention. Proceedings of 124th Annual Meeting, Association of Research Libraries*.
Sunsite.berkeley.edu/ARL/Proceedings/124/ps2econ.html (consultado el 2 julio de 2000).
- Lanham, R. (1995). Digitalliteracy, *Scientific American*, 273 (3), 160-161.
- Lankshear, C. i Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lawn, M., i Grosvenor, I. (2005). *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

- Lincoln, Y.S. i Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beberly Hills: Sage.
- Lleixa, O., Cruz, A. (2013). Explorant rizomes en el context. Treball no publicat.
- López-Barajas, E. (2006). La educación permanente. En López-Barajas. *Estrategias de Formación en el Siglo XXI*. España: Ariel.
- Losada, J.L. i López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Paraninfo.
- Malosetti, L. (2007). “Tradición, familia, desocupación”, ponencia presentada en el seminario internacional “Educar la mirada. Experiencias en pedagogías de la imagen” FLACSO Argentina /Fundación Osde, Buenos Aires.
- Mandelbrot, B. (1984). *Los objetos fractales*. España: Metatemas 13.
- Martín-Barnber, J. (2002). Jóvener, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, 0. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (Consultat a: març 2013).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Meirieu, P. (2005). *L'elefant, l'educateur et le télécommande*. Bruselas: Labor.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of place. The impact of electronic media on social behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2> dades del curs 11-12 [Consultat: 30/8/2015].

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015/E5.pdf> dades del curs 12-13 [Consultat: 30/8/2015].

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf> dades del curs 13-14 [Consultat: 30/8/2015].

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadística de la enseñanzas no universitarias. Datos avance 2014-2015.
<https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2014-2015DA/Comunidad/Extran&file=pcaxis&l=s0> dades d'avançament del curs 14-15 [Consultat: 30/8/2015].

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Extranjeros con Residencia en vigor.
<http://www.empleo.gob.es/estadisticas/anuario2010/EXR/index.htm> [Consultat: agost 2011];
<http://www.empleo.gob.es/estadisticas/anuario2013/EXR/indice.htm> [Consultat: 30/8/2015].

Ministerio de Empleo y Seguridad Social http://www.seg-social.es/Internet_1/Estadistica/Est/AfiliacionAltaTrabajadores/AfiliacionesAltaLaboral/index.htm [Consultat: 30/8/2015].

Mirzoeff, N. (2005). *Watching Babylon. The War in Irak and Global Visual Culture*. Nova York/Londres: Routledge.

Mitchell, W.T.J. (2002). Showing seeing. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 165-181.

Montessori, M. (1937). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: Araluce.

Molina, S. (2001). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Málaga: Aljibe.

Moreira, M., Caballero, M.C., Rodríguez, M.L. (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresidad y lenguaje*. Burgos: Universidad de Burgos.

Moreno, I. i Garcia, E. (2006). Immigració i estat de benestar: els serveis educatius a Catalunya. *Nota d'economia*, 85, 117-128.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Roger, E., i Domingo, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Moss, P. (2006). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as Locus for Democratic Practice. Ponencia presentada en la 16^a Conferència Democracy and Culture in Early Childhood Education. 30 de agosto – 2 de noviembre. Reykjavik (Iceland): European Early Childhood education Research Association (EECERA). [en línia] <http://congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm> [consultat: abril de 2010]
- Munari, A. (2000). Jen Piaget. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/piagete.PDF [Consultat 3-4-12] el text original va ser publicar per *Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación). XXIV, 1/2, 1994, 331-327.
- Murillo, F. J. i Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MECD i Octaedro.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Pabón, S. (2009). Las habilidades sociales en las competencias básicas. Actividades para trabajarlas en grupo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 16. [en línia] http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_1.pdf [Consultat: juliol, 2013]
- Piaget, J. (1966a). L'initiation aux mathématiques, les mathématiques modernes et la psychologie de l'enfant. *L'enseignement mathématique*, 2(12), 289-292.
- Piaget, J. (1966b). The psychology of intelligence and education. *Childhood Education*, 42, 528.
- Polman, J. L. (2004): "Dialogic activity structures for project-based learning environments". *Cognition and Instruction*. Vol.22, n°4, pág. 431-466.

- Pool, C. (1997). A conversation with Paul Gilster, *Educational Leadership*, 55, 6-11.
- Puig, J.M. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2002). *Un altres assessorament per a l'escola: l'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona: La Galera.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. París: La Fabrique.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Read, H. (1995). *Diccionario del arte y los artistas*. Barcelona: Destino.
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoria del Aprendizaje Significativo. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-2009.pdf> [consultat 3-4-12]
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E. i de Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 65-90.
- Rosales, J., Orrantia, J., Vicente, S. i Chamoso, J.M. (2008a) Studying mathematics problem-solving classrooms. A comparison between the discourse of in-service teachers and student teachers. *European Journal of Psychology of Education*, Vol XXXIII, (3), 275-294.
- Rosales, J., Orrantia, J., Vicente, S. i Chamoso, J.M. (2008b) La resolución de problemas aritméticos en el aula ¿Qué hacen los profesores cuando trabajan conjuntamente con sus alumnos? *Cultura & Educación*, 20 (4), 423-439.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Ruiz de Velasco, A. i Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

- Sánchez, I. (1994); *La construcción del aprendizaje en el aula*. Mag Rio de la Plata. Buenos Aires.
- Sánchez, E. i Rosales, J. (2005). La pràctica educativa. Una revisió a partir del estudio de la interacció professor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147 -173.
- Sánchez, E., Rosales, J. i Cañedo, I. (1999) Understanding and communication in expositive discourse: An análisis of the strategies used by expert and novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.
- Sánchez, E., García, R. i Rosales, J.(2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., de Sixte, R., i Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?. *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Sánchez, E., García, R., de Sixte, R. Castellano, N. i Rosales, J. (2007) El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: Integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.
- Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. i García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.
- Sánchez, E; Solé, I. (2009a). Sinergias en torno a la lectura: un reto y una necesidad. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 8-11.
- Sánchez, E; Solé, I. (2009b). Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 60-65.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Nova York: Harcourt Brace & Co.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Serra, J. M. i Vila, I. (2005). Lenguas, escuelas e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster i J. M. Sierra (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.

- Shetzer, H., i Warschauer, M. (2000). An Electronic Literacy Approach to Network-based Language Teaching. En Warschauer, M., i Kern, R., eds. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, pp.171-185.
- Siguan, M. i Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Sinclair, J. i Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford. University Press.
- Solé, I. (1987) *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2008). Leer para escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 22-25.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.
- Solé, I. (2011) www.uoc.edu/debats/esp/2011/sole/index.html [consultat: 28/12/12]
- Starico de Accomo (1996); *Los proyectos en el aula*. Marymar. Buenos Aires.
- Steiner, G. i Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (2003). Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre currículum. *Docència*, 21, 28-27.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona. Paidós.
- Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms*. Londres: Methuen.
- Subirats, M. (1999). Escuela y territorio. El concepto de escuela comunidad. *Aula de Innovación Educativa*, 79, 43-46.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo al autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Swain, M. i Lapkins, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Teberosky, A. (2009). La lectura desde la perspectiva constructivista. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 21-23.

- Teberosky, A. et al. (1997). *Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 123, 555-572.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma actual.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma actual.
- Trilla, J. (2005) . La ciudad educadora: municipio y educación. En Peiró, S. (coord.). *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. Alicante: Club Universitario.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso*. Barcelona: Graó.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona: Graó.
- Valsiner, J. (1998). *Social construction and environmental guidance in development*. Norwood: Ablex.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm> [Consultat: 31/7/2012].
- Vila, I. (2004). Acerca del tratamiento escolar de las minorías lingüísticas y culturales con un especial énfasis en la lengua propia. En AA.VV. *Actas del I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural* (pp. 1-23). Almería: Junta de Andalucía.
- Vila, I. (2005a). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivaep*, 8, 23-54.
- Vila, I. (2005b). Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español. En X. P. Rodríguez; A. M. Lorenzo i F. Ramallo. *Bilingualism and Education: From the family to the school* (pp. 339-352). Munic: Lincom.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M. i Siqués, C. (2007). “Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida”. *Comunicació al V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje*. Oviedo, setiembre.

- Vila, I., Perera, S. i Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 4, 40-55.
- Vila, I., Perera, S., Serra J.M. i Siqués, C. (2007). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Serveis d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Arkal.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Wagensberg, J. (2007). *El goce intelectual*. Barcelona: Tusquets.
- Wallon, H. (1959). Le rôle d'autrui et conscience de soi. *Enfance, n°especial*, 279-286.
- Watson, M T. (1997). La organización y gestión curricular de proyectos de educación a distancia como construcción de una trama no trivial de articulaciones. *Rueda Año3* (1), 61-75. (citada per Margarita María Álvarez, El rol del tutor en las fases preactiva, interactiva y postactiva –en educació a distància-).
- Wehmeyer, L. (1998). *Self-determination and individual with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, núm.23, p.5-16.
- Wehmeyer, L. (2003). *Autodeterminació i accés al currículum general. Promoure l'autodeterminació i l'accés al currículum general*. Suports vol 7, núm. 2, p. 78-90.
- Wehmeyer, L. (2009). *Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión*. *Revista de Educación*, núm. 349, p. 45-67.
- Wehmeyer, L. et al.(2002). *Teaching students with mental retardation: Providing acces to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wells, G. (1987). *The meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.

- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “Language-based theory of learning”. *Linguistic and Education*, 6, 41-90.
- Wells, G. (1995). Language and the inquiry-oriented curriculum. *Curriculum Inquiry*, 25, 233-269.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and an application of Vygotsky’s theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y aprendizaje*, 47,3-36.
- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En Moll, L. *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Socio Histórico de la Educación*. Argentina: Arique Grupo Editor C.A.
- Whorf, B.L. (1957). *Language, Thought and Reality*. Cambridge: MIT Press.
- Wilkinson, L.C. (1982). *Communicating in classrooms*. Nova York: Academic Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-150.

ANNEX

- Llistat de les taules.
- Llistat de les imatges.
- Llistat dels gràfics.
- Llistat de les figures.
- C.D. amb el següent contingut:
 - Carpeta del devenir.
 - Carpeta de les sessions analitzades.
 - Carpeta sons htc.
 - Carpeta Dossier Escola Príncep de Viana.
 - Carpeta treballs de l'estada a Salamanca.
 - Carpeta Vídeos CS Sortida a la Panera.
 - Word: llistat de les sessions enregistrades.

LLISTAT DE LES TAULES.

- Taula 1 : Les sis Comunitats amb major concentració d'immigrants. Nombre absolut d'estrangers empadronats a cadascuna i percentatge que representen sobre el total d'estrangers de l'Estat.
- Taula 2: Estrangers empadronats segons la zona d'origen. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total d'immigrants a Espanya.
- Taula 3: Estrangers empadronats a l'Estat segons les dotze nacionalitats més representatives. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total de residents estrangers empadronats.
- Taula 4: Estrangers empadronats a Catalunya a 2014 segons territori. Freqüència absoluta, percentatge sobre el total d'immigrants a Catalunya i variació respecte l'any anterior.
- Taula 5: Estrangers empadronats a Catalunya a 2014 en vigor segons la zona d'origen. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total d'immigrants.
- Taula 6: Estrangers empadronats al conjunt del territori català a 2014 segons zona d'origen.
- Taula 7: Estrangers empadronats a Catalunya a 2014 segons les dotze nacionalitats més representatives. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total de residents estrangers empadronats.
- Taula 8: Evolució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari a l'Estat Espanyol.
- Taula 9: Percentatge d'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari per Comunitat Autònoma (Curs 2014/2015).
- Taula 10: Evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats a l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Catalunya: 1999-2014.
- Taula 11: Distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya segons la titularitat dels centres. Curs 2013-2014.
- Taula 12: Distribució de l'alumnat estranger per lloc de procedència. Catalunya. Curs 2013-2014.
- Taula 13: Categories per a l'anàlisi de la interacció de Flanders (FIAC).
- Taula 14: Tres formes de conversar i pensar en la interacció entre alumnes.
- Taula 15: Algunes tècniques que utilitzen els/ les docents.
- Taula 16: Els tipus d'activitats de la classe de ciències.
- Taula 17: Estratègies de desenvolupament temàtic.

- Taula 18: Tècniques fonamentals per establir patrons temàtics.
- Taula 19: Dimensions de l'activitat i el discurs.
- Taula 20: Mecanismes i dispositius utilitzats en el discurs per a l'establiment de la intersubjectivitat.
- Taula 21: Unitats d'anàlisi.
- TAULA 22: Procediment d'anàlisi.
- Taula 23: Tipus d'ATA de lectura col·lectiva.
- Taula 24: Alguns episodis de lectura col·lectiva.
- Taula 25: Els cicles segons la seva estructura de participació.
- Taula 26: La relació entre l'autonomia de l'alumne i les ajudes (moves).
- Taula 27: Classificació segons el grau de participació.
- Taula 28: Dades estadístiques de l'Escola Príncep de Viana segons lloc d'origen de l'alumnat.
- Taula 29: Les habilitats bàsiques d'accés al currículum en el Projecte Àlber, 2001-2006.
- Taula 30: Les habilitats bàsiques d'accés al currículum agrupades en les competències segons la LOE, 2006.
- Taula 31: Diàleg temàtica del saber estar.
- Taula 32: Diàleg temàtica del conflicte a l'aula.
- Taula 33: Diàleg temàtica de la gestió de la informació.
- Taula 34: Diàleg lectura de les produccions del dia anterior.
- Taula 35: Diàleg temàtica de l'ús del diccionari.
- Taula 36: Diàleg temàtica de relació dels contingut que es treballen amb un succés a l'aula.
- Taula 37: Projectes realitzat a l'escola Príncep de Viana des de l'any 2001 fins a l'any 2015.
- Taula 38: Comparació entre les fases del treball per projectes més tradicional i el treball per projectes segons el Projecte Àlber.
- Taula 39: Exemple d'una organització quinzenal d'internivells de Cicle Inicial.
- Taula 40: Diàleg canvi de participants.
- Taula 41: Fases de la investigació.
- Taula 42: Objectiu de la tasca.

- Taula 43: Diàleg 1 sobre els episodis.
- Taula 44: Diàleg 2 sobre els episodis.
- Taula 45: Episodis cercats en les dues sessions de Cicle Inicial durant el primer anàlisi.
- Taula 46: Definició de l'episodi de mapa conceptual físic (territorialment parlant).
- Taula 47: Diàleg 3 sobre els episodis.
- Taula 48: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 2 (42-53).
- Taula 49: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 2 (163-170).
- Taula 50: Definició de l'episodi d'autodeterminació.
- Taula 51: Definició dels episodis de lectura individual.
- Taula 52: Definició dels episodis de lectura col·lectiva.
- Taula 53: Definició dels episodis d'expressió individual.
- Taula 54: Definició dels episodis d'expressió col·lectiva.
- Taula 55: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (172-226).
- Taula 56: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (227-254).
- Taula 57: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Mitjà 1 (271-304).
- Taula 58: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (21-56).
- Taula 59: Primera definició de l'ATA de planificació.
- Taula 60: Definició de l'episodi de planificació.
- Taula 61: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Superior 2 dins de l'ATA d'expressió (1-5 / 168 / 176).

Taula 62: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Mitjà 2 dins de l'ATA de lectura (140-144 / 193-197).

Taula 63: Definició de l'episodi d'observació.

Taula 64: Definició de l'episodi d'elaboració del producte.

Taula 65: Els episodis que componen l'anàlisi de la interacció en el Projecte Àlber.

Taula 66: Episodis trobats en 6 de les sessions analitzades.

Taula 67: Diàleg sobre els cicles 1.

Taula 68: Diàleg sobre els cicles 2.

Taula 69: Els cicles segons l'estructura de participació de les 6 sessions analitzades.

Taula 70: Tipus d'ajudes en les 5 sessions analitzades.

Taula 71: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Inicial 1.

Taula 72: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Inicial 2.

Taula 73: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Mitjà 1.

Taula 74: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Mitjà 2.

Taula 75: Nivell de participació de l'alumne i patró segons tipologia d'ajudes sessió Cicle Superior 2.

Taula 76: Tipologies d'ajudes segons les 5 sessions analitzades.

Taula 77: Diàleg sobre les ajudes.

Taula 78: Diàleg de dos fragments d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1 (143 / 293).

Taula 79: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 2 (54).

Taula 80: Llistat del tipus d'activitats que apareixen en el dossier del Projecte Àlber "Parklife" de Cicle Inicial del curs 09/10.

Taula 81: Unitats d'anàlisi.

Taula 82: Diàleg sobre les ATAs.

Taula 83: Les definicions de les primeres ATAs.

Taula 84: Relació entre les Habilitats i les ATAs en el Projecte Àlber.

Taula 85: Els episodis de l'ATA de context alfabetitzador.

Taula 86: Els episodis de l'ATA d'expressió.

Taula 87: Diàleg d'un fragment d'interacció a l'aula en agrupació internivell durant la realització del Projecte Àlber de la sessió Cicle Inicial 1. Exemple d'una part de l'ATA de lectura d'imatge (293-325).

Taula 88: Els diferents plans de la literacitat.

Taula 89: Els episodis de l'ATA de lectura.

Taula 90: Els episodis de l'ATA de producció i retorn a la comunitat.

Taula 91: Relació definitiva dels episodis amb les ATAs.

Taula 92: Visió panoràmica dels indicadors que es poden obtenir en l'aplicació del procediment d'anàlisi.

LLISTAT DE LES IMATGES.

- Imatge 1: Els barris que constitueixen la ciutat de Lleida. Ubicació del barri Rambla Ferran – Estació.
- Imatge 2: Plànol de la planta baixa de l'escola Príncep de Viana.
- Imatge 3: Plànol de la primera planta de l'escola Príncep de Viana.
- Imatge 4: Plànol de la segona planta de l'escola Príncep de Viana.
- Imatge 5: Mapes conceptuals dels Projectes d'Educació Infantil (2001/2002).
- Imatge 6: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Auditori Enric Granados" (2004/2005).
- Imatge 7: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "On són els robots" (2005/2006).
- Imatge 8: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Glaskultur" (2006/2007).
- Imatge 9: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Mar de lletres" (2007/2008).
- Imatge 10: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Jaume I" (2008/2009).
- Imatge 11: Mapa conceptual de Cicle Inicial del Projecte "Parklife" (2009/2010).
- Imatge 12: Mapes conceptuals del Projecte "Tide-table" (2010/2011).
- Imatge 13: Deconstrucció i reconstrucció del mapa conceptual físic tenint en compte la resolució de conflictes i el desenvolupament en el aprenentatges del alumnes en el Projecte "Park life" 09-10.
- Imatge 14: Mapes conceptual inicial Projecte "Park Life" Curs 09 10 Cicle Inicial.
- Imatge 15: Mapes conceptual final Projecte "Park life" Curs 09 10 Cicle Inicial.
- Imatge 16: Organitzat i reconstruint el mapa conceptual, penjat al passadís com a punt de trobada per l'aprenentatge. Organitzat i reconstruint el mapa conceptual, penjat al passadís com a punt de trobada per l'aprenentatge.
- Imatge 17: Mapa conceptual inicial projecte Park Life (2009), amb una estructura lineal en la seva categorització.
- Imatge 18: Mapa conceptual Park Life (gener 2010). La mateixa categoria ha passat d'una estructura rígida, a una altra més dinàmica, on tots els conceptes es relacionen, indiferentment de la categoria a la que pertanyen. De forma conscient en el desenvolupament d'aquest mapa es pretén trobar les relacions que permetin la connexió amb la resta de conceptes del mapa.

Imatge 19: Produccions dels infants que fan referència a la elaboració del producte.

Imatge 20: Exemples de treballs de la prehistòria de Cicle Inicial on es pot apreciar el treball dels codis comunicatius artístic i escrit.

Imatge 21: Exemple d'activitat d'expressió escrita a partir de la que es produeix l'activitat de lectura del fragment següent.

Imatge 22: Treballs dels dossiers dels alumnes on hi ha uns textos escrits que parlen sobre la producció final.

Imatge 23: Fotografia de la producció final, obra "les fustetes" elaborada amb una fusteta personalitzada de cada nen i nena de l'escola.

LLISTAT DELS GRÀFICS.

Gràfic 1: Evolució de la població empadronada a Espanya des de 1998 fins al 2015 i percentatge de persones nouvingudes (en milions de persones).

Gràfic 2: Evolució de la població empadronada a Catalunya des de 1998 fins al 2015 i percentatge de persones nouvingudes (en milions de persones).

Gràfic 3: Distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari segons procedència a l'Estat espanyol.

Gràfic 4: Evolució del percentatge d'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya: 1999-2015.

Gràfic 5: Organització del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.

LLISTAT DE LES FIGURES.

Figura 1: Esquemes bàsics pels anàlisis dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge.

Figura 2: Llei Orgànica d'Educació: les competències del currículum, 2006.

Figura 3: Esquema del projecte "Educ-arte – Educa(r)t: espai híbrid" concretat l'any 2007.

Figura 4: Interrelacions entre la Facultat de Ciències de l'Educació, l'escola Príncep de Viana i el Centre d'Art la Panera.

Figura 5: Beneficis del treball en xarxa.

Figura 6: Recerca – acció del procés investigador 1.

Figura 7: Recerca – acció del procés investigador 2.

Figura 8: Recerca – acció de l'anàlisi de la interacció en el desenvolupament de la investigació.