

LA LECTURA COMPARTIDA: UNA EINA PER L'APRENTATGE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EQUIPS COOPERATIUS

Treball Final de Grau en Mestra d'Educació Infantil

Maria Bassas i Mas

4t

Mila Naranjo Llanos

Grau en Mestra d'Educació Infantil

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

17 de maig de 2013

Resum

L'estudi de cas que es presenta l'hem realitzat a Cicle inicial (CI) de l'escola els Castanyers de Viladrau. Hem portat a terme un projecte per tal d'estudiar la **lectura compartida** tot utilitzant **equips cooperatius** (Pujolàs, 2008).

Els objectius d'aquest treball són: en primer lloc, ensenyar els alumnes a **aprendre de manera cooperativa**, és a dir, saber treballar conjuntament, tenir respecte mutu, escoltar als companys, proporcionar ajudes a la resta de l'equip i respectar els punts de vista dels altres, i, en segon lloc, millorar la comprensió dels texts; millorar la lectura i l'escriptura, saber realitzar les tasques i rols, saber seleccionar informació, aprendre a realitzar preguntes. Per portar-lo a terme vam realitzar set sessions en les qual la lectura compartida i els equips cooperatius eren les bases de totes elles. El conjunt de les activitats ens ha permès evidenciar una cohesió del grup-classe més elevada que abans de realitzar-les, així com una lleugera millora en els aspectes relacionats amb la **comprensió lectora**.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, lectura compartida, aprenentatge lecto-escriptura i comprensió lectora.

Abstract

The research of the case which is introduced it's been made on the First Cycle of the *Castanyers de Viladrau* School. We've carried through a project in order to study the **shared reading**, using **cooperative teams** (Pujolàs, 2008). The aims of this study are: first, to teach the students to **learn on a cooperative** way or rather knowing how to work together, having mutual respect, listening to the classmates, providing help to the rest of the group and respecting the other points of view. The second aim is improving the texts understanding; getting better the child's reading and writing, knowing how to carry out the tasks and roles, knowing how to classify information and learning how to make questions. In order to accomplish the study we've made seven sessions, in which the shared reading and the cooperative teams were the bases of all of them. The ensemble of the activities allowed us demonstrating: a cohesion of the class, which increased in comparison with the moment before making it and some improvement on the aspects related to the **reading comprehension**.

Key Words: Cooperative learning, shared reading, emergent literacy and reading comprehension.

Contingut

0. introducció.....	3
1. Fonamentació teòrica.....	5
1.1 El procés d'ensenyament/d'aprenentatge des d'una perspectiva Constructivista.....	5
1.1.1 El procés d'aprenentatge de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista	8
1.1.2 El procés d'ensenyament de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista	10
1.2 Escola inclusiva	15
1.2.1 L'aprenentatge cooperatiu com a eina d'atenció a la diversitat a l'aula	17
1.2.2 El programa CA/AC	19
1.3 Lectura compartida.....	24
2. Aplicació de la proposta	26
2.1 Finalitat i objectius de l'estudi	26
2.2 Disseny metodològic	27
2.2.1 Procediment i instruments de recollida de dades	27
2.2.2 Pla de treball i calendari	30
2.3 Resultats de l'estudi	33
2.3.1. Anàlisi del context.....	33
2.3.2. Resultats de cadascuna de les sessions desenvolupades.	35
2.3.3. Resultats de l'entrevista.....	52
3. Conclusions finals	54
3.1 Conclusions que se'n deriven de l'estudi	54
3.2 Aportacions, limitacions i qüestions obertes	57
4. Bibliografia	60

0. Introducció ¹

Aquest treball ha estat possible gràcies a la col·laboració i participació dels infants de l'escola els Castanyers de Viladrau, els docents d'aquest centre, concretament la directora i la mestra tutora de cicle inicial, i la mestra tutora de la Universitat de Vic.

En aquest treball hem analitzat l'estudi d'un cas educatiu concret. Hem analitzat el procés d'adquisició de la lectura i escriptura utilitzant la lectura compartida mitjançant equips cooperatiu en infants de cicle inicial de l'escola els Castanyers de Viladrau (Barcelona). La finalitat d'aquest estudi és plantejar la lectura compartida com a estructura cooperativa que afavoreix tant l'adquisició de la lectura i l'escriptura com l'aprenentatge cooperatiu.

Els objectius que ens vam plantejar es podrien dividir en dos grans grups, l'objectiu prioritari vinculat a l'aprenentatge cooperatiu, i l'objectiu vinculat a la comprensió dels texts.

La idea de realitzar aquest treball va sorgir d'una curiositat nostra que teníem en relació a trobar alguna estratègia que fos eficient per ensenyar l'adquisició de la lecto-escriptura, ja que és essencial pel desenvolupament dels infants. La lectoescriptura esdevé l'instrument imprescindible per a l'aprenentatge de la resta d'àrees curriculars, per aquest motiu, un aprenentatge poc significatiu d'aquest comporta un possible fracàs en la resta d'aprenentatges.

Hem decidit treballar la lectura compartida ja que amb aquesta estructura es treballa i fomenta l'adquisició de la lectura i escriptura i l'aprenentatge cooperatiu. El fet d'estar estructurada amb equips cooperatius, l'ajuda que reben els alumnes no és només dels mestres, sinó també dels propis companys (ajuda mútua).

El nostre treball consta primerament d'un resum el qual està escrit en català i anglès i permet extreure una idea general del treball. Seguidament hi ha quatre apartats generals: *fonamentació teòrica*, *aplicació de la proposta*, *conclusions i bibliografia*. El primer apartat és el de *fonamentació teòrica* en el qual hi ha tres subapartats. El primer és *procés d'ensenyament/aprenentatge des d'una perspectiva constructivista*, i dintre d'aquest es divideix en, *el procés d'aprenentatge de la lecto-escriptura des d'una*

¹ Al llarg del text s'utilitzarà el masculí de manera genèrica, per fer referència el gènere masculí i femení per tal d'agilitzar la lectura del treball. Malgrat algunes tasques, sobretot aquelles vinculades a les pautes d'observació, estan realitzades de manera individual, s'utilitza la primera persona del plural per tal de manifestar la implicació d'altres persones en la realització del procés de l'estudi.

perspectiva constructivista i el procés d'ensenyament de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista. En aquests apartats hi consta de quina manera el constructivisme veu l'ensenyament i aprenentatge i quines eines i paper haurien de proporcionar els mestres. El segon subapartat és *l'escola inclusiva* i està desglossat amb *l'aprenentatge cooperatiu com a eina d'atenció a la diversitat a l'aula i el programa CA/AC.* L'últim subapartat és la *lectura compartida* en la qual es recull en què consisteix aquesta estructura cooperativa, com es porta a terme i els avantatges que té implementar-la a l'aula.

L'altre apartat general és *l'aplicació de la proposta* i dintre aquest s'hi troben la *finalitat i objectius, el disseny metodològic; procediments i instruments de recollida de dades, i pla de treball i calendari, resultats de l'estudi; Anàlisi del context, resultats de cadascuna de les sessions desenvolupades i resultats de l'entrevista.* Tots aquests apartats recullen la informació necessària per entendre les activitats portades a terme i els resultats obtinguts.

El tercer apartat hi ha les *conclusions*, les quals es divideixen en *conclusions que se'n deriven de l'estudi ; conclusions organitzatives, conclusions vinculades a l'aprenentatge cooperatiu i conclusions vinculades a l'àrea curricular de lectoescriptura, aportacions, limitacions i qüestions obertes.* Aquest apartat recull les conclusions extretes de l'estudi de cas però també el què ens ha aportat la realització d'aquest treball com a futures mestres. L'últim apartat del treball és la *bibliografia.*

Cal destacar que l'ordre dels apartats del treball no està fet en relació a la importància que tenen cada un sinó en relació a la temporització per tant per ordre que ho vam realitzar i per tal que tingui una coherència a l'hora de llegir-lo.

1. Fonamentació teòrica

1.1 El procés d'aprenentatge des d'una perspectiva constructivista.

Les teories constructivistes consideren que els alumnes parteixen dels seus coneixements previs, aquests seran la base per construir altres coneixements. A partir dels coneixements previs de cada infant, els docents han de proporcionar estratègies perquè els alumnes puguin construir coneixements nous i significatius, així doncs els infants són protagonistes principals del seu propi aprenentatge. És per aquest motiu que cada persona construeix el coneixement a la seva manera i influenciat per la seva experiència interna, però sobretot per l'ajuda que reben per part dels agents educatius més experts. Es pot considerar doncs que la base genètica y hereditària no determina que els infants puguin o no aprendre. (Coll, 2001)

Algunes figures rellevants del constructivisme són Jean Piaget i Lev Vygotsky. El primer es centra en com els infants construeixen el seu coneixement a partir de la seva estructura cognitiva. En canvi Vygotsky intenta centrar-se en com el medi social permet la reconstrucció interna.

La concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explícito que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas [...] lo que se quería decir con esta larga frase es que la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentalmente sobre la enseñanza. (Solé i Coll 1993: 8)

És important entendre que l'ensenyament no és només una activitat rutinària, estàtica i estereotipada, ja que si fos així les instruccions serien el millor instrument. Com que l'ensenyament no és d'aquesta manera és important analitzar i reflexionar les pràctiques educatives.

La concepció constructivista defensa que hi ha tres factors que influeixen en l'aprenentatge dels infants i que formen un triangle interactiu: alumne, professor i contingut. Aquests tres vèrtexs estan relacionats i tenen una interacció constant entre si. Un aspecte que influeix en gran mesura és la cultura i el producte social.

Bruner (1988) citat a Coll i Solé, 1993: 11) "Decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta, sino absurda. Necesitamos que no opongamos aprendizaje, cultura, enseñar y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada".

L'escola és un agent socialitzador amb molta força i un espai on hi ha persones capaces i formades per ajudar als infants a construir nou coneixement, que l'aprenentatge sigui molt significatiu, a relacionar-los amb els coneixements anteriors, a trencar esquemes, a crear-ne de nous i a crear fils conductors. Segons la OCDE (1991) les escoles de qualitat afavoreixen el benestar i el desenvolupament general dels alumnes en les seves dimensions socials, d'equilibri personal i cognitiu. Per tant, no només té la finalitat i objectiu que els infants aprenguin coneixement aïllat, sinó que el relacionin amb el que ja tenen, el modifiquin, trenquin esquemes de coneixement i en formin de nou, etc. A més d'aquest coneixement cognitiu també vetllen perquè pugui formar-se com a persona i entrar en la societat. Wilson (1992: 34) defineix la qualitat en l'educació de la següent manera: "planificar, proporcionar i avaluar el currículum òptim per a cada alumne/a en el context d'una diversitat que aprenen".

El constructivisme, seguint els seus valors i criteris, no valora només la qualitat d'ensenyament i aprenentatge a partir de resultats obtinguts en exàmens, com podrien ser el PISA. Aquests exàmens només responen a un moment concret i a unes característiques i competències dels infants i no totes. En certa manera els exàmens PISA mostren també el paper i les ajudes del mestre (el resultat de l'infant no només depèn d'ell). La forma en la que el professor explica el tema fa que els infants tinguin un interès i motivació diferent i aquests aspectes afecten en el seu autoconcepte i representacions mútues. En general la finalitat dels infants és comprendre allò que estan estudiant i poder-ho relacionar amb els coneixements previs, experiències, altres temes estudiats (enfocament profund) i finalment realitzar un altre coneixement que sigui més complet i amb un nivell més alt de comprensió (Entwistle, 1988).

La concepció constructivista defensa que l'aprenentatge dels alumnes és un procés actiu en els quals els alumnes construeixen, modifiquen, enriqueixen els seus esquemes de coneixement a partir dels continguts ensenyats de manera significativa. "L'escola i qualsevol agent extern dels alumnes només ajuda, ja que l'ensenyament no pot substituir l'activitat mental constructiva de l'alumne ni ocupar

el seu lloc” Coll (1986)(citat a Coll; Martin; Mauri; Miras; Onrubia; Solé; Zabala, 1993: 10).

Les ajudes que els docents han de proporcionar perquè els infants puguin adquirir més coneixement han de ser ajustades i contingents i han d'estar vinculades i sincronitzades en el procés de construcció del coneixement (Coll, 1986).

Les ajudes haurien d'anar associades a la noció de ZDP (Zona de Desenvolupament Proper). Aquest concepte es defineix com la distància entre el nivell de resolució d'una feina o activitat que una persona pot aconseguir actuant independentment, del nivell al que pot arribar aquest alumne amb l'ajuda d'un company de classe o un expert en l'activitat (Vgotsky 1979). Això suposa que l'activitat serà un repte abordable per l'infant (coneixement nou en relació dels coneixements previs) ja que es podran construir, modificar, i enriquir els esquemes de coneixement. La ZDP està formada per moltes ajudes ajustades que es poden estar utilitzant en un mateix moment i diferent per a cada infant.

Element i criteris per generar ZDP i intervenir en ella.

Els responsables de proporcionar ajudes en l'aprenentatge dels alumnes són els docents i els propis companys. Actualment però, la gran majoria d'aquestes ajudes són proporcionades pels professors, és per aquest motiu que Onrubia (1993) va redactar uns criteris per poder analitzar les ajudes i, per tant, per crear ZDP.

1. Cal crear un ambient bo i ajustat a cada activitat, perquè l'activitat sigui més significativa.
2. Possibilitar al màxim la participació de tots els alumnes en diferents activitats, encara que el seu coneixements i interès en el primer moment siguin escassos i poc adequats.
3. Crear un bon clima (emocional i afectiu) basat en la confiança, seguretat i participació, això despertarà la curiositat i les ganes d'aprendre.
4. Introduir modificacions i ajustaments específics tant en la programació com en la pròpia actuació dels docents.
5. Promoure la utilització i aprofundiment autònom dels coneixements que s'estan aprenent per part dels alumnes.
6. Establir relacions constants i explícites entre els coneixements previs dels alumnes i els nous continguts que són l'objectiu de l'aprenentatge.

7. Utilitzar un llenguatge clar, intentant evitar i controlar possibles incomprendions, per tant el llenguatge s'ha d'adaptar al context.
8. Ús del llenguatge per recontextualitzar i reconceptualitzar l'experiència, amb la finalitat que el llenguatge ajudi a l'infant a relacionar l'experiència i els coneixements previs amb el contingut i situació de l'aula.

1.1.1 El procés d'aprenentatge de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista

La lecto-escriptura és el procés d'aprenentatge de la llengua, que comprèn els processos de llegir i escriure. Teberosky (1992) defensa que els alumnes aprenguin a llegir partint dels contextos en els quals apareguin de forma evident, per als alumnes, el valor funcional que té la lectura independentment del codi. Llegir i escriure són processos que s'han d'ensenyar al mateix temps i per tant paral·lelament. Així doncs recolza el mètode d'ensenyament global de la lecto-escriptura.

Es denomina mètode global perquè l'alumne aprèn a llegir des del principi, partint de la identificació i del reconeixement de conjunts, de les frases i paraules que sorgeixen espontàniament a través del diàleg i de les converses o explicacions escolars al voltant dels centres d'interès o nuclis d'experiència. Per tant, aquest tipus de mètode parteix de les unitats lingüístiques amb significat, per aprendre el procés de la lecto-escriptura. S'insisteix en el significat del que es llegeix, d'aquesta manera l'interès dels alumnes es centra en l'ús de les frases i del seu significat.

En els mètodes globals és característic l'estudi d'estructures complexes significatives (frases, paraules...), perquè al final del procés l'alumne sigui capaç de conèixer i distingir els elements més simples (síl·labes, lletres...) mitjançant les successives descomposicions analítiques que va efectuant de les estructures complexes. La importància en aquest mètode és conèixer les inquietuds, motivacions i interessos dels alumnes, per tal de proporcionar-los activitats d'aprenentatge que parteixin dels contextos i de les situacions més significatives per a ells.

Segons Coll (2001) Els aspectes claus per afavorir l'aprenentatge de la lecto-escritura són :

- Propiciar la participació de tot l'alumnat.
- Facilitar l'oportunitat d'elecció, la diversificació curricular i l'ajut pedagògic.
- Tenir en compte els coneixements previs dels nens i partir d'on ens trobem.
- Negociar significats amb ells.
- Comunicar i consensuar els objectius i els criteris d'avaluació.
- Anticipar als nens el tema que es treballarà.
- Tenir en compte la motivació, els interessos de l'alumnat.
- Vetllar perquè l'aprenentatge de la lecto-escritura sigui funcional i significatiu.
- Facilitat la interacció. L'intercanvi d'informació entre els infants.
- Plantejar activitats de lectura i d'escriptura amb sentit, facilitant la interacció i el treball cooperatiu.
- Recollir les aportacions dels alumnes més desfavorits.
- Facilitar l'intercanvi d'alumnes d'una mateixa zona de desenvolupament pròxim.
- Propiciar la participació de l'alumnat en l'avaluació.
- Avaluar cada escolar tenint en compte els seus esforços.
- Crear espais de síntesi.
- Interpretar contínuament el que fan.
- Aprofitar els errors.
- Afavorir la transparència de control de l'ensenyament cap a l'escola per facilitar la seva autonomia.
- Propiciar material diversificat de lectura i escriptura.
- Facilitar activitats de llengua prou àmplies perquè tot l'alumnat hi pugui participar.
- Propiciar l'autoestima.
- Afavorir el clima de classe.

Abans de treballar la lecto-escritura cal saber els objectius que volem que els infants aprenguin. Aquest objectius han d'estar detallats per edats i classificats per globals o específics.

Els objectius mínims que s'han d'aconseguir a primer curs de cicle inicial són:

- Escriptura: alfabètica i construir frases
- Lectura: assolida
- Ortogràfica: natural, separació de paraules, majúscules (començament del text, noms pròpies...), puntuació
- Dígrafs: Presentació (nom/data, marges) grafia (lletra lligada)

Els objectius que s'han d'aconseguir a segon cicle són:

- Lectura i escriptura: assolida, construir un petit text per escrit, copiar un petit text curt correctament, posar títol, bona presentació ens els treballs.
- Gramàtica i ortografia: majúscules (després d'un punt, al títol, noms topogràfics) puntuació (interrogant, afirmació guionet en els diàlegs) grafies (plurals- es, paraules com, hi ha hi havia, que vaig, grups consonàntics: br, pl, fl,g/gu,c/que, j/g, r/rr, s/ss)

1.1.2 El procés d'ensenyament de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista.

Com hem esmentat en l'apartat anterior, la lecto-escriptura està formada per la lectura i l'escriptura. Tot i així en aquest apartat es farà referència sobretot a les estratègies i activitats que els docents poden utilitzar per potenciar la lectura.

La lectura està formada per dos grans parts, la primera és la descodificació i reconeixement de les paraules i la segona la comprensió tant de les paraules com del text global.

Solé (1992: 57): "He enseñado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura". És per aquest motiu que els mestres han d'ajudar als alumnes a tenir o augmentar l'interès per la lectura, a veure la finalitat a la lectura i a trobar-la funcional".

En totes les lectures hi hauria d'haver uns objectius que poden ser diferents per a cada persona. Aquest fet produeix que encara que dues persones llegeixin el mateix text, si els objectius són diferents, per tant, moguts per finalitats diferents, les informacions que n'extreguin també ho siguin (Solé, 1992). Aquests objectius han d'estar connectats amb els esquemes de coneixement, per així poder construir nou coneixement, vinculat amb els anteriors.

Ensenyament de la lectura

No podem confondre alfabetització amb llegir i escriure, ja que l'alfabetització repercuteix i engloba molts aspectes del llenguatge (escoltar, parlar, llegir i escriure)

Com hem esmentat anteriorment, per llegir cal que el lector tingui un o més objectius. Un cop el lector tingui clara la finalitat, cal que entengui el codi en el qual està escrit per poder-ho llegir de manera autònoma. Garton i Pratt (1991) defensen que els infants per sí sols no aprenien el codi, per aquest motiu deia que els programes d'ensenyament lector havien de proporcionar ajudes i estratègies per facilitar als infants l'accés del codi. L'ensenyament del codi no ha d'anar separat de la lectura ni és tampoc l'únic procés, sinó que és un dels processos que la lectura engloba. "Leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar" (Solé, 1992: 43).

Les persones quan comencen a descodificar, primer de tot s'adonen del què són lletres o paraules i el què són dibuixos. És aquest fet, juntament amb les experiències viscudes (els pares els hi llegeixen contes, llista de la compra) i envoltar-se d'una societat alfabetitzada el que fa que adquireixin un valor molt important que és, les coses escrites transmeten un missatge. Si l'entorn dels infants està ple de suports que poden llegir; llibres, revistes, diaris, anuncis i veuen que els adults ho estan llegint, ells tindran interès i faran preguntes: què diu aquí? aquí diu Marc? aquestes són iguals?. Els docents han d'estar pendents i tenir clar quins esquemes mentals tenen cada infant i en quin moment està cada nen per poder introduir l'estratègia ajustada i adequada en cada moment. El fet de proporcionar ajudes no ha de prohibir que els infants experimentin i provin.

Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras [...] los adultos se preocupan mucho y de hecho impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionamos de este modo en otras áreas de desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir adecuadamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, y que se reconoce que los niños necesitan participar del hablar durante algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos. (Garton i Pratt, 1991: 198-199).

Quan els infants comencen a llegir el mestre ha d'ensenyar i proporcionar un ventall molt ampli d'estratègies perquè els infants escullin la més adequada per ells en cada moment. Un cop els infants ja saben descodificar comencen a entendre el significat i finalment a comprendre la lectura. Un cop es porten a terme aquests recursos, la descodificació es converteix en un procés automàtic.

Com demostra Solé (1992), l'activitat de posar una paraula incompleta i que els infants l'hagin d'omplir, és poc útil si aquesta paraula no està dintre d'un context. Per tant, la paraula aïllada del context fa que els infants no hagin de comprendre res per resoldre el problema, en canvi si la paraula incompleta està dins d'una frase l'infant necessita comprendre la frase i treure informació per tal de poder omplir i trobar les lletres que falten.

"C _ _ _ t _ _ o

No puede? Está bien, le ayudaré un poquito. Pruebe de nuevo:

Este C _ _ _ t _ _ o es más largo que los anteriores." Solé (1992)

Abans de parlar concretament de les estratègies per a la lectura és important ressaltar què són les estratègies i per què són importants: les estratègies són un conjunt d'instruments i tècniques que fan més fàcil realitzar qualsevol activitat. Si les estratègies són adequades proporcionen ajudes ajustades i acaben creant ZDP. I per què s'han d'ensenyar? "Si las estrategias son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Éstos no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan- y se aprenden- o no se aprenden". (Solé, 1992: 59)

Com ja hem esmentat en apartats anteriors és molt important la interacció i l'ensenyament d'estratègies, ja que si no, hi ha poques possibilitats que els infants acabin aprenent a llegir i escriure. Ensenyar és l'activitat i l'ajuda que els mestres

porten a terme, per tant, que possibilita que s'apregui un contingut. Hi ha diferents fases que els docents porten a terme amb la finalitat d'ensenyar.

A la primera fase, la *fase model*, els docents amb les seves lectures, ja sigui la lectura en veu alta, les hipòtesis que planteja, els errors de comprensió que troba, entre altres, serveix de model als seus alumnes. En aquesta fase és molt important explicar als infants el procés que es portarà a terme ja que la lecto-escriptura no és un procés fàcil de construir. Després d'aquesta fase vindria la *participació dels alumnes*, en aquesta es pretén que els alumnes utilitzin estratègies que els permetin facilitar la comprensió dels textos. Aquesta fase estarà molt guiada pel mestre i mica en mica els docents aniran donant més llibertat i responsabilitat als alumnes depenent de la seva evolució. Aquesta fase podríem dir que és la més complicada ja que hi ha un traspàs de la responsabilitat cap als alumnes. En aquest moment el professor ha de saber donar i treure les ajudes quan sigui adient (ZDP) explicat en el primer apartat. Per últim la *fase silenciosa*, en aquesta fase el docent té la funció de proporcionar objectius, hipòtesis i detectar errors de comprensió.(Collins i Smith, 1980).

Aquestes fases per l'aprenentatge de la lectura tenen en compte les situacions d'interacció necessàries segons les teories constructivistes, en la qual el professor primer ha de tenir una bona part del control i amb el transcurs l'ha d'anar donant als alumnes.

Uns altres autors Palincsar y Brown (1984) suggereixen que les activitats cognitives que haurien de ser activades i fomentades mitjançant les estratègies són:

1. Comprendre els propòsits explícits i implícits de la lectura. Per tant cal tenir els objectius establerts. Què he de llegir? Per què he de llegir?
2. Activar i aportar als infants els coneixements previs que tenen en relació a la lectura. Què sé sobre aquest tema? Quins temes s'hi poden relacionar?
3. Dirigir l'atenció a aquells aspectes que són fonamentals per entendre i resoldre l'objectiu establert anteriorment. Quina informació és important? I quina no és imprescindible?
4. Avaluar el contingut del text juntament amb els coneixements previs. S'entén el què vol expressar? Hi ha coherència amb les idees expressades?
5. Comprovar contínuament la comprensió mitjançant la revisió i la recapitulació. Quina és la idea principal d'aquest capítol?

6. Elaborar i realitzar diferents tipus d'interpretacions, prediccions i conclusions. Quin podria ser el final d'aquesta història? Quin altre personatge es podria introduir?

Les estratègies que el mestre utilitza per ensenyar la lectura són molt importants, però igual d'important és que utilitzi estratègies per motivar als infants, ja que així la lectura passarà de ser una activitat forçada i amb la finalitat de complir les ordres del mestre, a una activitat divertida que els hi aporta satisfacció i plaer.

Segons Solé (1992) és important treballar aquests aspectes. Primer de tot, i com ja hem anat comentat al llarg del treball, cal determinar un o uns objectius i que aquests siguin abordables per tots els infants. Pel que fa el tipus de text, és important que no sigui conegut i hagi estat llegit anteriorment pels infants, però sí que el tema o contingut sigui familiar als infants, si més no al principi de l'ensenyament lector. És necessari que el mestre sàpiga encaminar als infants cap una tipologia de llibre per tal d'ajudar-lo a augmentar l'interès i motivació per la lectura. Segons Isabel Solé (1992) la motivació dels infants cap a la lectura augmenta igual que la comprensió lectora gràcies a la lectura compartida. Hi ha molts tipus de lectura compartida, aquests tipus juntament amb les avantatges i funcions les explicarem en l'últim apartat, anomenat *Lectura compartida*.

1.2. Escola Inclusiva

El transcurs cap a l'escola inclusiva

Al mes de juny del 1994, més de 300 participants, en representació de 92 governs i 25 organitzacions internacionals, es van reunir a Salamanca per promoure els canvis necessaris en l'educació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, amb continuïtat de les "normas uniformes para la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad" (UNESCO, 1993) dins (Echeita, 2006: 41)

Declaració de Salamanca: "3. "El principio recto de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de las condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras [...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves" (Echeita, 2006: 67). Tot i haver-hi aquesta declaració la majoria de les escoles i per tant dels professors no es veuen en cor de promoure un aprenentatge i participació de tots els alumnes, sense excloure'n cap. A partir dels anys 1985, l'escola ordinària va patir un conjunt de transformacions que s'apropaven més a la construcció d'una escola inclusiva, aquest petit canvi, va venir promogut per les escoles d'Educació Especial.

En molts casos es diu que el problema està en què les escoles d'Educació Especial no volen que els nens que ells tenen a les aules vagin a l'escola ordinària.

El problema, en cualquier caso no son los centros educativos especiales, el problema es de un sistema educativo que se muestra hasta la fecha, y a pesar de tener los conocimientos y la capacidad para hacerlo, incapaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sin recurrir a la exclusión de algunos de ellos, sea en forma visible a través de apoyos, grupos o centros especiales, o formas invisibles cuando se trata de alumnos que aún están escolarizados en centros ordinarios, no participan, no son valorados por sus iguales y no aprenden lo que podrían aprender si existieran otros modos de enseñar y organizar la enseñanza. (Echeita, 2006: 62)

L'escola inclusiva a més a més d'intentar atendre a totes les persones sense discriminar-les pels seus trets físics o mentals, intenta prevenir i frenar el procés d'exclusió social i formar una societat més tolerant i respectuosa davant la diversitat. L'exclusió social que l'escola inclusiva pretén frenar no és una exclusió només en relació a la pobresa econòmica sinó també els infants amb baixa participació i problemes d'accés a l'habitatge, educació i feina. Garcia (2003) (citat a Echeita, 2006).

L'escola inclusiva ha estat possible també gracies a la revolució curricular i a la concepció interaccionista del desenvolupament i l'aprenentatge. La concepció interaccionista defensa que el problema ja no és l'alumnat i per tant és ell el que s'ha d'adaptar al currículum prescrit, sinó que és el currículum- per ells més obert y flexible- el que ha d'adaptar-se o diversificar-se en funció de les necessitats educatives individuals de cada alumne.

Els anys 90, comencen a aparèixer investigacions sobre el canvi, les escoles eficaces, plantejament de millora, aquestes investigacions posen sobre la taula que cal plantejar-se l'organització, el funcionament de l'escola i sobretot el paper del mestre (Schön, 1992).

L'escola inclusiva.

La inclusió no és només un tipus d'escola sinó és una filosofia, un conjunt de metodologies, una forma de viure, més ben dit una millor forma de viure. Segons Stainback (2001) citat a Pujolàs, 2008: 27) "es el proceso por el cual se ofrece a todo los niños y niñas sin distinción de capacidad la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y aprender de sus compañeros y con ellos dentro del aula.[...]"

"Escuelas inclusivas - escuelas capaces de educar a todos los niños - no es por tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tengan acceso a cualquier forma de escolaridad" (Dyson, 2001: 150). Pujolàs (2008) va més enllà i destaca que no només l'escola ha de ser inclusiva, sinó les aules i l'actuació dels mestres. També esmenta que els alumnes amb la interacció aprenen junts encara que tots ells siguin molt diferents, aquesta diferència d'alumnes i la pedagogia de l'escola inclusiva fa que no sigui cada un dels infants que s'hagi d'adaptar a l'escola, sinó l'escola és la que s'adapta als infants.

Després d'explicar algunes característiques sobre què hauria de fer l'escola inclusiva, la podria definir dient que l'escola inclusiva permet l'educació a tots els

infants, els proporciona igualtat de oportunitats i poder participar i formar part de la societat. D'aquesta manera l'escola inclusiva facilita la inclusió no només a dintre el centre sinó en tota la societat en general. Cal tenir en compte que l'escola és un agent socialitzador molt important i per tant influeix molt en el desenvolupament i futur dels infants.

L'escola inclusiva no és només una escola que integra a tots els infants sinó com ja hem dit anteriorment és un canvi de les pràctiques educatives per tal que tots els infants aprenguin i es desenvolupin al màxim. Un dels primers canvis que esmenta Pujolàs (2008) és la importància de saber gestionar els grups, i canviar els agrupaments tradicionals, homogenis, cap a uns heterogenis que permeten els desenvolupament de tots els infants. Un cop implantats els grups heterogenis també és molt important la participació activa dels alumnes, la relació i ajuda amb tots els infants de la classe incloent els infants amb necessitats educatives especials. Aquesta participació activa afavoreix la relació entre iguals i socialització de tots els infants, el companyerisme, l'acceptació de tots els infants.

Si volem arribar fins el fons del procés d'inclusió de tots els alumnes, però concretament amb els infants amb alguna discapacitat, que són els que tenen més probabilitats d'estar marginats i no poder tenir totes les oportunitats en una escola ordinària, és important a més de fer estratègies de grup, portar a terme també "estratègies per l'atenció a la diversitat dintre l'aula," (Pujolàs, 2008). La primera seria personalització de l'ensenyament, la segona l'autonomia dels alumnes i per últim l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge.

1.2.1 L'aprenentatge cooperatiu com a eina d'atenció a la diversitat a l'aula.

L'aprenentatge cooperatiu, és a dir la interacció entre els infants, és una condició necessària però no suficient, per garantir la cooperativitat d'un grup classe. Aquesta interacció es pot donar durant una quantitat de temps molt elevada però no ser eficient, ja que és igual d'important el temps que la qualitat d'aquest treball. Un bon treball cooperatiu, que correspon a una bona qualitat i un gran nombre d'hores de realització pot: potenciar l'aprenentatge de tots els alumnes, aquest aprenentatge no és només referit a actituds, valors i normes, sinó també continguts curriculars; facilitar la participació activa dels alumnes i fer-los protagonistes del

seu coneixement, atenció i respecte mutu. A més a més, també pot incloure a tots els infants (una de les característiques de l'escola inclusiva). (Colomina; Onrubia; Rochera, 2001)

El treball cooperatiu, com molt bé diu la paraula, no vol pràctiques educatives competitives, sinó que en compte de ser rivals els companys s'ajudin per arribar a un millor aprenentatge. Aquesta ajuda entre companys, segons l'escola inclusiva, és un aspecte que volen donar a conèixer ja que els propis companys proporcionen aprenentatge a la resta del grup, per tant trencar el tòpic que l'únic portador de coneixement és el professor i la pràctica educativa ha de ser professor- alumne – contingut d'aprenentatge. Cal tenir en compte que les escoles inclusives tenen una teoria constructivista al darrera en la qual com ja hem explicat en el primer apartat defensen que l'aprenentatge sorgeix de la interacció entre els alumnes, els professors i el contingut d'aprenentatge (Pujolàs, 2008).

Interacció entre iguals

Esmentat ja en aquest capítol, el treball cooperatiu potencia la interacció entre iguals i d'aquesta manera els infants aprenen a treballar cooperativament, a augmentar la cohesió de grup i a potenciar el bon clima i acceptació.

En las situaciones cooperativas los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de manera que cada una de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos; en una organización cooperativa, por lo tanto, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con quienes están interactuando. (Colomina i Onrubia, 2001: 417)

Algunes investigacions fetes sobre les estructures cooperatives (Sharan, 1980; Bossert, 1988; Qin, Johnson y Johnson 1995) han demostrat que el rendiment acadèmic, les actituds i motivacions dels alumnes augmenten, com també augmenten i milloren les relacions de persones de diferents ètnies.

Les situacions on el punt de referència és la cooperació entre iguals, Damon y Phelps (1989) (citada a Colomina i Onrubia, 2001) esmenten que en qualsevol situació cooperativa els alumnes mantenen un diàleg i una comunicació i a partir d'aquesta construeixen el coneixement. Podem destacar-ne tres: el conflicte entre punts de vista moderadament divergents, la regulació mútua a través del

llenguatge i l'ajuda mútua relacionada amb aspectes afectius i emocionals implicats en l'aprenentatge.

Tot i que la interacció entre iguals és una font molt important d'aprenentatge que està dintre del treball cooperatiu, cal tenir en compte que el mestre hi té un paper molt important, per una banda en l'organització i l'explicació del contingut i per l'altra en la delegació d'autoritat i responsabilitat.

1.2.2 El programa CA/AC

El programa Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar, realitzat i explicat per Pujolàs (2008) està inspirat en el llibre clàssic sobre l'aprenentatge cooperatiu Slavin (1985) que s'anomena *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Referit a la primera expressió, seria saber cooperar per tal d'aprendre continguts curriculars. En canvi la segona expressió, els professors han d'ensenyar als alumnes a aprendre a cooperar, per tant, treballar amb equip.

Per tal de poder entendre més el programa CA/ AC, explicarem els tres àmbits d'intervenció per formar una estructura cooperativa d'aprenentatge dins l'aula. Els tres àmbits d'intervenció estan molt relacionats i són igual d'importants:

Àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup.

Com ja hem anat esmentat en els últims apartats d'aquest treball, és important preparar el grup classe per després poder introduir millor el treball cooperatiu. Per aquesta preparació és important fer dinàmiques de grup. Segons Pujolàs (2008: 155):

Entendemos por dinámicas de grupo el conjunto de operaciones y de elementos que actúan como fuerzas que provocan un determinado efecto en los alumnos, en función de las necesidades de un momento dado en un grupo determinado: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

És molt important treballar bé aquest àmbit ja que no tots els grups es cohesionen de forma ràpida i eficaç. Si es partís de la suposició que els grups saben treballar conjuntament, pot passar que el funcionament de determinats grups fos molt dolent. Així doncs cal tenir una bona base (àmbit A) per poder començar a construir un bon aprenentatge cooperatiu. Aquest aprenentatge serà bo si el clima i

l'ambient de classe és favorable a l'aprenentatge. Per treballar i millorar el clima és important tenir en compte tres factors. El primer, la interacció del professor amb els alumnes, el segon, i igual d'important, la interacció entre iguals i el tercer la disponibilitat de l'alumne cap a l'activitat. Quan els mestres comprovin que els infants han progressat i ja tenen cohesió de grup, per tant que a l'aula ja es pot treballar de forma cooperativa, s'ha de començar a introduir de forma progressiva l'àmbit B.

Àmbit d'intervenció B: Treball en equip com a recurs per ensenyar.

En algunes ocasions el pas de l'Àmbit A cap el B surten alguns problemes, ja que els infants a vegades tendeixen a treballar individualment a causa de l'ensenyament que han viscut fins el moment. Tot i així no s'ha de tornar enrere sinó treballar bé l'àmbit B, com explicarem ara a continuació, però sense deixar de banda la cohesió de grup.

En l'àmbit B el treball ja no és sempre amb tot el grup classe sinó que es comença a introduir el treball en grups reduïts d'alumnes, aquest serà un recurs que permetrà treballar cooperativament per poder aprendre millor els continguts escolar. La composició d'aquest grups però ha de ser esporàdica i es pot anar modificant. Tot i defensar sempre els grups heterogenis en alguns moments segons Pujolàs (2008) també estar bé fer grups homogenis i treballar segons els nivells d'aprenentatge.

La creació dels grups l'hauria de realitzar el professor i per anar bé hauria de fer tres grups: els més capaços de proporcionar ajuda, els més necessitats d'ajuda i la resta dels estudiants del grup. Un cop realitzats aquests grups, el mestre posarà en cada grup un alumne que és capaç d'ajudar, un que necessita més ajuda i dos o tres de la resta dels estudiants. Aquesta distribució anirà depenent dels alumnes que hi ha a cada aula.

Aquesta estructura d'activitat cooperativa fa que els infants s'hagin d'ajudar entre ells per poder desenvolupar l'activitat, per tant és imprescindible la interacció. Les estructures es podem dividir en dos, les simples i les complexes. En la primera la descripció de l'activitat és senzilla però alhora obliga als infants a treballar en equip i a necessitar l'ajuda dels altres per poder complir l'objectiu. (Pujolàs, 2008). Cal destacar que les estructures cooperatives tant les simples com les complexes no

doten de contingut l'activitat, sinó d'estructura de participació (qui intervé en cada moment) i d'estructura d'activitat (qui fa què en cada moment)

Estructura (cooperativa, simple o complexa) + contingut = Activitat d'aprenentatge.

Àmbit d'intervenció C: Treball en equip com a contingut d'ensenyament i aprenentatge

Aquest àmbit seria l'última peça del procés, però sense els dos àmbits anteriors no es podria dur a terme correctament. En aquest àmbit es treballa i s'ensenyà el treball o grups cooperatius com a contingut. Per tant, com es treballaria un altre contingut curricular, però amb una diferència, el treball cooperatiu no té una delimitació. Com diu Pujolàs (2008: 217).” [...] la mejor forma de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo- y la mejor forma que tenemos de enseñar- es utilizar el trabajo en equipo como recurso (es decir, hacerles trabajar en equipo dentro del aula)”.

Concretament en aquest àmbit s'intenta ensenyar i treballar l'organització. Dintre d'aquesta també s'ensenyà que tinguin clar els objectius, fins a on han d'arribar, que augmentin la seva responsabilitat, que entenguin els diferents rols, etc. Un cop tenen entesa l'organització, es pot treballar els objectius dels equips d'aprenentatge cooperatiu. El primer seria que aprenguessin continguts nous o bé modifiquessin els esquemes previs, segons les capacitats de cada un i el segon però igual de important, ajudar-se els uns amb els altres i veure que junts podran arribar més lluny. Per poder treballar bé aquest àmbit és important transformar els equips esporàdics que es feien en l'àmbit B a equips estables, anomenats “equips base”.

Equips base

Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu (equips base) tenen una doble responsabilitat: aprendre ells el que el professorat els ensenya i contribuir a què ho aprenguin també els seus companys d'equip. I una doble finalitat:

Aprendre els continguts escolars de les diferents àrees i aprendre a treballar en equip, com un contingut escolar més, és a dir, cooperar per aprendre i aprendre a cooperar (Pujolàs, Soldevila, Riera, Lago, Pedragosa, 2006).

Abans de començar a treballar en equips, cal organitzar-los i seguir alguns passos per millorar el funcionament:

- a) L'organització de l'equip
- b) El diàleg i la presa de decisions consensuada
- c) La distribució del treball a realitzar
- d) La interacció estimulants i la regulació mútua
- e) La revisió periòdica del funcionament de l'equip i l'establiment d'objectius de millora.

Els indicadors positius que es poden observar són:

1. Hi ha una clara distribució de rols dintre de l'equip i cadascú sap les tasques que ha de fer en funció del seu rol, i les exerceix.
2. Abans de fer alguna cosa (resoldre un problema, respondre una qüestió...) parlen i decideixen entre tots quina és la millor manera de fer-la.
3. Es distribueixen el treball, i cadascú es responsabilitza de fer la seva part, i la fa.
4. Discuteixen l'aportació de cadascú i analitzen la coherència del conjunt.
5. Es dona una "regulació mútua" entre els membres de l'equip: es corregeixen, s'avisen, es proposen compromisos uns als altres...
6. S'animen mútuament: quan algú no sap fer una cosa, o es desanima, els altres l'ajuden i l'encoratgen.
7. Quan revisen el funcionament del seu equip, "parlen clar", identifiquen el que fan bé i el que han de millorar.
8. Es proposen objectius de millora i els tenen en compte en actuacions posteriors.

Distribució dels equips base per potenciar l'aprenentatge cooperatiu

La composició dels equips, ja sigui a nivell d'escola o a nivell d'aula, haurien de seguir criteris heterogenis i per tant reflectir la diversitat de l'escola.

Concretament per l'aprenentatge cooperatiu és molt important els equips bases que es creïn. Aquests equips haurien d'estar formats per quatre membres i s'haurien de mantenir durant un temps estable (un curs escolar). La composició d'aquests equips seria heterogènia i cada membre del grup tindria una organització interna.

Pujolàs, Lago, Soldevila, Riera, Pedragosa (2006) concreten que és important que hi hagués: organització interna dels equips. Dintre aquests hi haurien els càrrecs (coordinador o coordinadora, ajudant de coordinador, secretari o secretaria i

responsable del material), normes de funcionament (compartir-ho tot, demanar la paraula abans de parlar, acceptar les decisions de la majoria, ajudar els companys, demanar ajuda quan la necessiti, no rebutjar l'ajuda d'un company, fer la feina que em toqui, participar en tots els treballs i activitats de l'equip, treballar en silenci i, quan sigui necessari, parlar amb veu baixa, complir aquestes normes i fer-les complir als altres). Compromisos personals i objectius de l'equip i autoavaluació de l'equip.

Dintre el treball cooperatiu, tot i que és molt important els grups o equips de base, és adequat que aquests es mantinguin durant un temps estable. Tot i així també és important fer equips esporàdics, aquests tant poden ser heterogenis com homogenis. En cas que siguin homogenis cal que el mestre hi intervingui i ajudi al grup quan sigui necessari. Aquesta ajuda pot ser indirecta, tot proporcionant estratègies, activitats, preguntes que no responguin directament el problema o bé ajudes directes. En els dos casos cal que aquestes ajudes estiguin dintre de la ZDP (Onrubia, 1993).

L'organització i la gestió d'equips es pot fer a partir d'eines didàctiques com: El Pla de l'equip i el Quadern de l'Equip.

1.3 Lectura compartida²

Hem elaborat la proposta per treballar la lectura compartida partint de la frase d'Isabel Solé (1987) (citada a Fons, 2004: 20). *Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito*. Si tenim en compte doncs que llegir és descodificar però també comprendre, això implica que l'alumnat ha de realitzar un procés actiu, ha de buscar uns objectius i finalitat a la lectura, ha d'existir una interacció entre el que llegeix i el text i finalment a de realitzar contínuament predicció i inferència.

La lectura compartida va ser inventada a Nova Zelanda per Don Holdaway el 1965. Ell juntament amb un equip de professors es van posar el repte de desenvolupar un programa per evitar el fracàs escolar. Per fer-ho es van fixar concretament amb els aspectes i estratègies que els infants utilitzaven correctament. Es van adonar que els infants que millor llegien era perquè en la seva vida diària hi havien llibres i sobretot que hi havia una lectura nocturna. Aquesta lectura nocturna feia que els infants relacionessin els contes i les lectures com un moment de plaer, que hi hagués un ambient càlid que hi hagués participació entre la persona que llegia els llibres i l'infant. Per tant van plantejar un programa que tingués en compte aquests aspectes i els van anomenar lectura compartida. Més tard aquesta proposta sobre la lectura compartida va estar adaptada per María Jesús Alonso i va tenir un ressò més important a Catalunya.

Segons Alonso (2005) per fer la lectura compartida és necessari realitzar diferents equips, un membre de cada equip llegeix el primer paràgraf, els altres alumnes han d'estar molt atents perquè el segon haurà de fer un resum del text llegit pel seu company. Els altres alumnes del grup també hauran d'estar atents perquè hauran de valorar el resum realitzat pel seu company. Un cop acabat el paràgraf l'alumne dos (que anteriorment ha fet el resum) serà l'encarregat de llegir el paràgraf i els altres, un de fer el resum i l'altre de valorar-lo. El procés es repeteix successivament un cop s'hagi llegit tot el text i els infants hagin passat com a mínim un cop pels diferents rols. Al final de l'activitat la intenció és que un cop els infants hagin passat per tots els rols, es posin en comú els texts i alhora aclareixin i resolguin dubtes sobre el text conjuntament. Aquesta estructura i manera de treballar la lecto-escriptura potencia la participació i la interacció, gràcies a que tots

² Estructura ideada per María Jesús Alonso, del col·legi públic comarcal Los Ángeles, de Mirada de Ebro(Burgos).

els membres de l'equip tenen l'oportunitat de ser els primers en intervenir, que l'alumne fa el resum del què ha dit el seu company, sense tornar a llegir el text, i per últim que la resta del grup han d'intervenir conformant o corregint el resum oral que els seus companys han fet.

Perquè els alumnes puguin treballar correctament la lectura compartida, anteriorment han d'haver treballat la cooperació i cohesió de grup ja que si no és així l'activitat i la finalitat d'aquesta no s'aconseguiran. El grup classe en general ja hauria de tenir mínimament assolit l'Àmbit A del programa CA/AC. Per treballar bé la lectura compartida igual que altres activitats Pujolàs (2008) proposa incorporar *quaderns d'equip*. Aquest instrument consta de: realització d'equips tenint en compte les aficions i habilitats dels infants, normes del grup, distribució dels rols i responsabilitat, repartiment de les tasques, valoració del treball realitzat i compromís personal.

La lectura compartida a dia d'avui i després de diferents investigacions s'ha demostrat que és una estratègia molt efectiva: Segons (Dowhower, 1987; O'Shea, Sinderal y O'Shea, 1985; en Blum, 1991) la principal característica, la relectura, fa augmentar la comprensió lectora, el vocabulari i ajuda als estudiants a entendre i recordar més conceptes. Segons (Toopping, 1987) rellegir ajuda a la velocitat lectora i alhora ensenya les lletres, els sons i les paraules, més ràpidament que no pas si fos de manera aïllada.

2. Aplicació de la proposta

2.1 Finalitat i objectius de l'estudi

La finalitat d'aquest estudi de cas és plantejar la lectura compartida com a estructura cooperativa que afavoreix tant l'adquisició de la lectura i l'escriptura com l'aprenentatge cooperatiu.

Els objectius que ens vam plantejar es podrien dividir en dos grans grups, l'objectiu prioritari vinculat a l'aprenentatge cooperatiu, i l'objectiu vinculat a la comprensió dels textos.

- L'objectiu prioritari podem desglossar-lo en altres objectius com: saber treballar conjuntament, tenir respecte mutu, escoltar als companys, proporcionar ajudes a la resta del grup, donar al màxim d'un mateix sense tenir en compte el què donen els altres companys, respectar els punts de vista dels altres i aprendre a resoldre conflictes.

- L'objectiu vinculat a la lectura és comprendre els textos, aquest també es podria desglossar i trobaríem: millorar la lectura i l'escriptura, saber realitzar les tasques i rols, saber seleccionar informació, aprendre a realitzar preguntes.

Per tal de poder observar el procés que els infants realitzaven en relació als objectius proposats, vam observar i anotar en classes anteriors al projecte com els alumnes treballaven en relació a aquests aspectes. Això ens va permetre veure quins coneixements tenien els alumnes en relació als objectius, abans de començar el projecte i un cop acabat. Per tant poder avaluar el procés realitzat per a cada infant.

També ens vam plantejar un objectiu que permetés a docents i a centres escolars conèixer un altre funcionament i metodologia per l'adquisició de la lectura i l'escriptura, com és la lectura compartida a partir dels equips cooperatius. Per tant tinguessin un ventall més ample d'idees i d'opcions per l'ensenyament de l'adquisició de la lecto-escriptura, que és la clau per un bon desenvolupament global dels alumnes (Teberosky, 1992).

2.2 Disseny metodològic

La metodologia utilitzada en aquest treball és un estudi de cas. Per tal d'analitzar-lo es van utilitzar instruments qualitius (Flick, 2011)

2.2.1 Procediment i instruments de recollida de dades

Per tal de portar a terme un bon treball és molt important seleccionar els instruments de recollida de dades adequats, ja que són els que et permetran avaluar el treball portat a terme. A més d'escollir bé els instruments també és important planificar, ordenar i classificar bé les tasques, ja que una planificació errònia o nul·la pot fer canviar totalment els resultats de l'estudi.

Un cop realitzada tota la cerca d'informació teòrica i tenint clar quins aspectes volíem treballar, varem decidir assistir a varies classes, per tal de saber quin nivell tenien els alumnes en relació a l'aprenentatge cooperatiu i l'adquisició de la lectura i escriptura. Un cop vam tenir recollida la informació, vam anar a parlar amb la mestra tutora del grup, per posar-nos d'acord i establir uns dies per portar a terme les sessions. Per no trencar la rutina dels infants i tampoc modificar el pla de treball de les mestres especialitzades, trobar els dies no va ser fàcil.

Per recollir les dades vam utilitzar tres instruments diferents. El primer va ser la **pauta d'observació**³, com diu Coll i Onrubia (1993) aquest instrument permet recollir molta informació i alhora engloba el context real de l'aula, del centre i de l'activitat. Per tal de poder recollir el màxim d'informació i de manera estructurada la pauta utilitzada tenia els següents apartats: context físic, context temporal i descripció de l'activitat; i fase interpretativa. El context físic només el vam plasmar en la primera pauta ja que era el mateix durant totes les sessions. En l'apartat de context temporal s'hi podia trobar en quin moment del trimestre es trobava l'activitat i en quin horari s'havia portat a terme. En el tercer apartat, descripció de l'activitat, hi costaven tots els aspectes relacionats amb la durada de l'activitat, objectius, continguts, relacions i ajudes. Pel que fa a l'últim apartat, fase interpretativa, hi podríem trobar cinc grans grups, aprenentatge significatiu, ajudes

³ Les pautes d'observacions es poden trobar a l'apartat d'annexos

proporcionades per les mestres, interacció entre iguals, competències cognitives i aspectes afectius i emocionals.

Per aquest motiu, vam portar a terme una pauta d'observació per a cada sessió, i l'omplíem el mateix dia que realitzàvem la sessió, per poder recollir al màxim la informació obtinguda. Aquest instrument ens va permetre analitzar les sessions a fons, ja que la informació era concreta i molt ben organitzada.

El segon instrument que vam utilitzar va ser el **grup de discussió**.

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (Krueger, 1991: 24).

El grup de discussió es va portar a terme a l'última sessió. Tot i que aquest instrument és més una estructura d'activitat, que va permetre als alumnes donar i compartir punts de vista, a nosaltres ens va permetre recollir opinions, punts de vista dels alumnes, identificar les necessitats, comprendre quins processos hauríem de millorar i per tant valorar l'eficàcia del projecte i com s'havien sentit els alumnes en la seva realització. Per poder obtenir informació concreta d'alguns temes i aspectes, nosaltres que fèiem d'experts vam realitzar algunes preguntes obertes i altres de tancades, tot intentant no trencar massa la conversa que estaven mantenint els infants. Com molt bé deia Kruguer (1991), en un grup de discussió sempre és important que hi hagi com a mínim un expert per guiar la conversa i ajudar als altres membres a participar i donar la seva opinió.

Estructura del grup de discussió

Membres del grup:

Nom de L'expert:

Data:

Context temporal:

Context de l'aula:

Preguntes
Us ha agradat el tema del text que heu llegit? Quins temes us han agradat més i menys?
Us ha agradat més treballar un grup sol, o dos grups junts?
Què us ha estat més fàcil de fer: llegir, buscar les paraules importants, buscar les paraules desconegudes o fer preguntes? I quin us ha estat més difícil?
Us ha agradat utilitzar aquesta estratègia per llegir? Per què?
Si teníeu algun dubte o problema com el solucionàveu?
Què canviàrieu d'aquest projecte i de les sessions?
Altres temes tractats (participació dels alumnes, converses entre alumnes, punts de vista divergents...)

L'últim instrument que vam utilitzar per recollir informació va ser **l'entrevista**. L'entrevista la vam realitzar a la mestra tutora del grup. Per tal de poder recollir tota la informació, vam realitzar l'entrevista un cop portades a terme tots les sessions, aquesta la vam gravar i més tard transcriure. Aquesta pràctica és molt útil sobretot si les entrevistes són obertes, com era el nostre cas, ja que les respostes són extenses i de manera escrita és difícil que l'entrevistador pugui recollir tota la informació exposada per l'entrevistat.

L'entrevista estava estructurada en preguntes obertes relacionades amb els sis eixos següents:

- Configuració dels grups (criteris, descripció, justificació)?
- Com treballa habitualment la lectura?
- Com treballa habitualment l'escriptura?
- Què n'opina de l'aprenentatge cooperatiu?
- Si coneix la lectura compartida; si l'ha fet servir i quina opinió en té?
- Quina expectativa tenia de l'experiència que li plantejàvem?
- Què n'opina del projecte un cop portat a terme?

En la transcripció de l'entrevista (a l'apartat d'annexos), el fet de fer preguntes obertes ens va permetre, per una banda extreure la informació que necessitàvem, i per l'altra banda, que la mestra tutora s'esplaiés més en els apartats que ella trobava importants i així expliqués informació rellevant, no contemplada per nosaltres. Tota la informació explicada per la mestra tutora ens va permetre analitzar i avaluar l'estudi de cas.

Els tres instruments utilitzats van ser molt adequats i ens van permetre extreure molta informació i per tant poder analitzar i concloure aquest treball amb més precisió i coneixement.

2.2.2 Pla de treball i calendari

Per realitzar un treball adequat és molt important la planificació i disposar des d'un principi d'un calendari, que pot ser flexible i anar-se modificant a mesura que va avançant el treball. Per aquest motiu, només començar el treball, ja vam dissenyar i planificar un calendari. Després d'alguns canvis d'organització i temporització, les tasques es van desenvolupar en aquest ordre:

Un cop vam tenir pensat el tema, el vam presentar i el juny de 2012 ens el van aprovar. Durant l'estiu vam estar mirant llibres relacionats amb l'adquisició de lectoescriptura i el treball o aprenentatge cooperatiu. Un cop tornat a començar al curs escolar i gràcies a l'assignatura mètodes d'investigació, ens vam començar a centrar i acotar més el tema i pensar concretament quines activitats o sessions portaríem a terme, quins instruments utilitzaríem, amb quina finalitat i quins objectius. Amb l'ajuda també de la mestra tutora d'aquest treball (professora de la Universitat de Vic), vam decidir fer un estudi de cas i centrar-nos en la lectura compartida a partir d'equips cooperatius.

A principis d'octubre ja teníem l'índex de la part de fonamentació teòrica. Des de l'octubre fins al desembre vam estar realitzant la part més teòrica del treball, que ens va fer modificar l'índex plantejat anteriorment. A mesura que anàvem realitzant la cerca bibliogràfica, també anàvem pensant i dissenyant les sessions, per tant, l'aplicació de la proposta.

El dia 15 de desembre vam presentar la part de fonamentació teòrica del Treball Final de Grau. Pel que fa a l'aplicació de la proposta, també vam presentar una breu descripció de cada sessió i els instruments que utilitzaríem per recollir les dades.

Al gener, vam presentar el projecte a l'escola els Castanyers de Viladrau, tot i que al desembre ja els hi havíem presentat l'esbós. Tant la directora del centre com la mestra tutora ens van acceptar la proposta.

Durant tot el gener i meitat de febrer vam acabar de concretar alguns aspectes relacionats amb els instruments; preguntes de la pauta d'observació i els temes que es tractarien a la entrevista. Durant aquest període vam observar l'aula per poder veure el funcionament, quins coneixements tenien adquirits en relació a la lectura, l'escriptura i el treball cooperatiu. Per tant, esbrinar els coneixements previs en relació als objectius.

El 22 de febrer vam portar a terme la primera sessió. Tal com diu el nom de l'activitat "escollir temes" els quatre grups havien d'escollir quatre temes que es treballarien en les següents sessions.

El 26 de febrer al matí, vam portar a terme la segona sessió amb els quatre grups cooperatius. A la tarda vam portar a terme la tercera sessió amb només mig grup classe, concretament els grups dos i tres.

El 27 de febrer vam portar a terme la sessió quatre, amb l'altre meitat del grup, l'u i el quatre.

L'11 de març vam portar a terme la cinquena sessió, amb els grups dos i tres.

El 22 de març vam portar a terme la sisena sessió amb el grup u i quatre a primera hora del matí, i després del pati vam realitzar el grup de discussió, que era la última sessió del projecte, i la vam portar a terme amb tot el grup classe.

El dia 2 d'abril vam realitzar l'entrevista a la mestra tutora del grup.

Taula resum del procediment:

Temporització	Tasca
Juny 2012	Aprovació de l'esbós del TFG per part de la UVIC.
Setembre- octubre 2012	Realització de l'índex de la part de

	fonamentació teòrica.
Octubre- desembre 2012	Desenvolupament de la part de fonamentació teòrica. Creació i estructuració de les sessions pràctiques.
15 de Desembre	Entrega del marc teòric
20 de Gener	Presentació de la proposta Presentació dels instruments
22 de Febrer	Primera sessió
26 de Febrer	Segons sessió (matí) Tercera sessió (tarda)
27 de febrer	Quarta sessió
11 de març	Cinquena sessió
22 de març	Sisena sessió Setena sessió (grup de discussió)
2 d'abril	Entrevista a la mestra tutora
Març-maig	Realització i desenvolupament del Treball Final de Grau.

2.3 Resultats de l'estudi

Per tal d'obtenir uns resultats fiables de l'estudi de cas, és important analitzar els resultats de cada una de les sessions, tenint en compte els quatre apartats: context físic, context temporal i descripció de l'activitat; i fase interpretativa.

2.3.1 Anàlisi de context

L'estudi de cas el vam portar a terme a l'escola els Castanyers de Viladrau. Viladrau és un poble petit de 1087 habitants, que està poc comunicat; no té tren i les carreteres per arribar-hi són convencionals i d'un sol carril.

L'escola els Castanyers de Viladrau està considerada una escola rural que forma part d'una ZER juntament amb l'escola el Gurri de Montrodon. Al centre hi ha 83 alumnes, aquests estan agrupats per cursos a Educació Infantil, i per cicles a primària. La ràtio per aula està entre 12 i 17 alumnes. El fet de ser una escola rural tenen la sisena hora i el personal que hi ha és adequat al nombre d'alumnes. Disposen de 6 mestres tutores (3 d'Ed. Infantil i 3 de Ed. Primària), 1 mestra i ½ de llengua anglesa i pels desdoblaments cíclics. També tenen mestres especialistes de la ZER que són itinerants i passen per les dos escoles aquestes són, 1 mestra d'Ed. Musical, 1 mestre d'Ed. Física, 1 mestra d'Ed. Especial.

A l'escola hi ha alumnes de moltes cultures diferents, per aquest motiu l'escola va decidir no practicar ni ensenyar cap religió, per tant ser laica. Pel que fa al nivell socioeconòmic de les famílies, aquest és mitjà, però ha anat disminuint progressivament. El nivell socioeconòmic de les famílies, juntament amb les feines que els familiars s'han de buscar fora de Viladrau i bastant lluny del poble, són alguns dels factors que no ajuden a unir i a treballar conjuntament l'escola i la família. A causa d'aquest petit vincle, només un nombre reduït de pares, formen l'AMPA i participen amb activitats que l'escola proposa pels familiars dels alumnes.

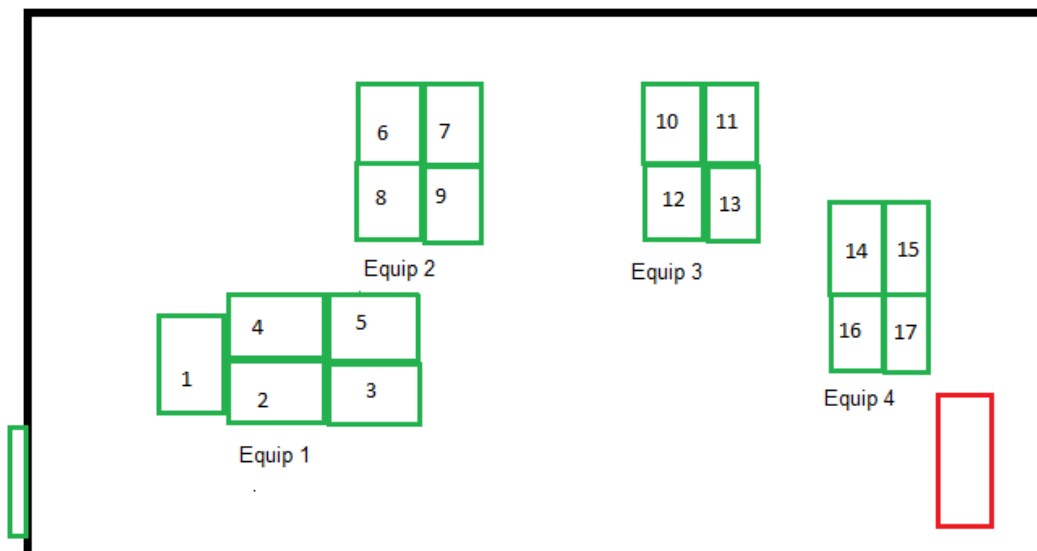
Contràriament a la relació escola-família, el vincle que mantenen l'escola i l'entorn és molt bona i constant. Des del centre s'intenta realitzar moltes sortides pel poble, es treballen molts aspectes relacionats amb l'entorn de l'escola, ja que el grup de docents creuen que és important que els infants coneguin, aprenguin i estudiïn aspectes de l'entorn més propers a ells.

El fet de realitzar moltes sortides pels voltants del poble, i no utilitzar cap transport, fa que el preu de la sortida sigui molt baix o nul i per tant es puguin permetre fer moltes sortides.

Concretament a l'aula on varem fer l'estudi de cas, hi havia disset alumnes. Els alumnes estaven distribuïts en quatre grups cooperatius, un format per cinc membres i els altres tres grups formats per quatre alumnes⁴. La mestra tutora a l'hora de realitzar els grups va tenir en compte els criteris següents: el curs que feien, aspectes maduratius, nivell curricular i aspectes emocionals. Segons la mestra tutora els factors que la van impulsar a treballar en equips cooperatius eren perquè ella defensava aquesta estructura d'aprenentatge i perquè el grup d'aquest any era molt dispers i la cohesió no existia. Com molt bé va dir la mestra tutora a l'entrevista, *tot i estar treballant perquè el grup estigui cohesionat encara no ho hem aconseguit, però si que estem en camí* (pàg. 163).

L'estructura de l'aula era cooperativa des del desembre del 2012 per aquest motiu les activitats que es feien cooperativament solien ser més dinàmiques i en forma de joc: com podria ser pintar un mural. Tot i l'estructura, també es portaven a terme activitats individuals, però sempre amb la mateixa estructura de l'aula.

Croquis de l'aula



Taula 1

⁴ Taula 1: croquis de l'aula

2.3.2 Resultats de cadascuna de les sessions desenvolupades

- Sessió 1

La sessió u la vam portar a terme el dia 22 de febrer amb tot el grup classe. El nom de l'activitat era: "escollir temes".

Descripció de l'activitat

En la primera sessió la mestra tutora ens va presentar, i seguidament els hi va explicar als alumnes que nosaltres portàriem a terme un petit projecte, i ràpidament ens va proporcionar el control de l'aula.

Vam col·locar als alumnes amb els grups cooperatius que treballen habitualment i els hi vam explicar que farien un projecte de lecto-escriptura que duraria algunes sessions. Vam explicar tot el projecte de manera poc aprofundida, vam començar exposant que cada alumne tindria un rol/tasca i que aquesta aniria canviant durant tota l'activitat, seguidament vam explicar les tasques que hi hauria: llegir el paràgraf, buscar les paraules rellevants o importants, buscar les paraules desconegudes i fer una pregunta. A continuació vam concretar el que es portaria a terme en aquella sessió i amb quina estructura. Treballarien amb els grups cooperatius que ja tenien formats, i de manera conjunta cada grup hauria de triar quatre temes i apuntar-los en un full. En el grup format per cinc alumnes els hi vam concretar que ells havien d'escollir 5 temes. Vam argumentar-los que els temes que escollissin serien els temes que es treballarien en les següents sessions, per tant que podien destinar molts minuts a escollir-los.

Interpretació

Relacionat amb l'aprenentatge significatiu, en algunes ocasions, alguns infants no van poder realitzar un aprenentatge molt significatiu ja que algunes paraules que vam utilitzar a l'hora d'explicar eren desconegudes per a ells. En certes situacions els infants no van expressar que no havíem entès la paraula, sinó nosaltres ho vam deduir i ràpidament vam utilitzar un vocabulari que coneguessin. Les paraules no conegudes per alguns alumnes van ser: paraules "rellevant" i paraules "desconegudes".

Pel que fa aspectes relacionats amb les ajudes proporcionades, podríem dir que vam utilitzar un llenguatge adequat per tal que tots els infants ho entenguessin, tot i així en algunes ocasions i per alguns infants algunes paraules van ser desconegudes, ràpidament vam utilitzar un sinònim i en una ocasió vam definir la paraula. Vam utilitzar moltes estratègies i ajudes perquè els infants escollissin conjuntament els temes i tots els membres hi estiguessin d'acord. Per tant, els infants treballaven autònomament i tots tenien responsabilitats. El fet que no tot els infants haguessin entès l'activitat, demanaven la nostra atenció i ens traspassaven el control i la responsabilitat.

Relacionat amb la interacció entre iguals, cal aclarir que vam mantenir els grups cooperatius creats per la mestra tutora. Això va fer que alguns alumnes ajudessin als seus companys (ajuda mútua), ja que feia temps que la mestra tutora ho estava treballant. La dificultat que alguns alumnes tenien de treballar conjuntament i ajudar-se entre ells, més el grup d'alumnes que no van entendre l'activitat, que cada grup havia de triar quatre o cinc temes depenent dels membres del grup, va fer que no escoltessin als seus companys, que només acceptessin els temes que havien proposat ells i per tant no hi hagués respecte i ajuda entre companys.

Referent a la competència cognitiva, vam avaluar la intel·ligència lingüística i el treball cooperatiu tot tenint en compte el què havíem observat anteriorment. Les sessions anteriors en les quals vam observar els infants, ens van permetre avaluar el procés .

Vam intentar motivar als infants tot fent que treballessin conjuntament i escollissin temes que a ells els hi interessaven, però el fet de no tenir en compte els aspectes afectius i emocionals va fer que no tots els alumnes estiguessin motivats i per tant predisposats a realitzar la tasca.

Proposta de millora

Per millorar aquesta sessió hauríem d'haver tingut en compte els factors afectius i emocionals per tal que tots els alumnes estiguessin motivats i predisposats a realitzar la tasca. Per altra banda també hauríem d'haver utilitzat més d'una perspectiva i diferents ajudes per tal de poder arribar a tots els infants. Per últim una altra proposta de millora hauria estat explicar primer què eren els temes i posteriorment posar exemples clars i fer de model per guiar als infants.

- Sessió 2

La sessió dos la vam portar a terme el dia 26 de febrer amb els quatre grups cooperatius. El nom de l'activitat era: "lectura compartida".

Descripció de l'activitat

En la segona sessió vam deixar escollir a cada grup entre dos temes. A partir de votacions cada grup va triar el seu. Els textos havien estat redactats per nosaltres i tenien o bé cinc paràgrafs petits o bé quatre, depenent del nombre d'alumnes que tenia cada grup, per tal que hi hagués tants paràgrafs com alumnes.

Un cop vam tenir els textos repartits, vam explicar que cada infant tindria un rol que podria ser; llegir el text, buscar les paraules importants, buscar les paraules desconegudes i fer preguntes. Un cop s'haguessin acabat aquestes tasques, es canviaria de paràgraf i es canviaria de rol fent rotació al contrari a les agulles del rellotge, així doncs un cop acabada l'activitat tots els alumnes haurien realitzat els quatre rols. En el cas del grup u que eren cinc infants, vam explicar que hi hauria un altre rol que seria respondre la pregunta, però que l'estructura de l'activitat seria la mateixa. Un cop explicada l'activitat vam assignar un rol a cada infant.

Els infants van començar a llegir però en moltes ocasions demanaven la nostra atenció o bé paraven de fer l'activitat perquè no sabien què havien de fer i quin rol els hi tocava. El fet de portar a terme l'activitat soles, va fer que no poguessin atendre i solucionar els problemes que els infants tenien. Aquests podien anar des de no entendre el contingut del text, fins a problemes de relació amb els companys.

Interpretació

Per tal que els alumnes aprenguessin de manera significativa els continguts, vam posar-nos al seu nivell de coneixement, i alhora vam utilitzar els coneixements previs explorats en sessions anteriors per partir d'aquell punt. Tot i partir dels coneixements previs dels alumnes, explicar amb diferents perspectives l'activitat i repetir-ho en varies ocasions, alguns infants no recordaven quin rol els hi tocava.

Nosaltres vam donar moltes ajudes als infants però el fet d'haver-hi quatre grups i ser la primera sessió que treballaven la lectura compartida va fer que les ajudes

proporcionades no fossin suficients. El fet que el grup u tingués conflictes relacionats amb l'ajuda mútua, respecte mutu i escolta activa i per tant el desenvolupament de l'activitat no funcionava, vam destinar-hi bona part de la sessió, per tant sense poder proporcionar l'ajuda necessària a la resta dels grups. Una altra ajuda que vam proporcionar era parlar amb un vocabulari adequat i dir les coses pel seu nom per tal que els infants ho entenguessin. Per últim les preguntes que vam realitzar tant a nivell global com concret ens van permetre detectar de manera individual els coneixements previs.

Relacionat amb la interacció entre iguals, aquesta no era igual amb tots els alumnes. Tot i saber que havien de treballar juntament per assolir l'objectiu comú, alguns alumnes amb més coneixements no es van posar al nivell dels companys amb menys coneixement perquè no en sabien. A conseqüència, els alumnes amb menys coneixements no buscaven el seu company del costat per demanar ajuda, sinó a l'infant que més dominava la tasca, però sobretot el que més predisposició tenia a ajudar. Tot i que l'activitat estava pensada perquè tots els infants tinguessin la mateixa responsabilitat sempre hi havia un o dos infants que agafaven el control i la resta dels infants no participaven tant. Concretament en el grup u i tres els infants que havien cedit la responsabilitat no escoltaven ni respectaven el punts de vista dels altres i volien imposar el seu.

Pel què fa la competència cognitiva, tot i que vam tenir en compte els coneixements dels alumnes no vam canviar cap objectiu en aquella sessió, i hauria estat necessari centrar-nos més en l'objectiu prioritari, l'aprenentatge cooperatiu. El fet de tenir quatre grups no ens va permetre contemplar totes les competències cognitives i avaluar detalladament el procés dels infants.

Relacionat amb els aspectes afectius i emocionals, vam intentar augmentar l'autoestima de dos infants que en aquell moment no estaven bé, en excepció d'aquestes ocasions no vam treballar i aprofundir els aspectes afectius i emocionals i aquests van disminuir la motivació dels infants.

Proposta de millora

Després de veure que no podíem proporcionar les ajudes necessàries a tots els infants vam decidir fer un canvi estructural. Aquest canvi el vam consultar a la mestra tutora i el va trobar bona idea.

Les propostes de millora que portàrem a terme en la sessió tres serien: fer la sessió amb només mig grup classe mentre l'altre estarien amb la mestra tutora fent una altra activitat. Treballar només amb mig grup classe i formar un sol grup de treball permetria poder seguir més el procés dels infants i adonar-nos de les necessitats i ajudes que requerien en cada moment. Els rols/tasques es portarien a terme amb parelles aquest fet agilitzaria la tasca, les ajudes podrien ser més ajustades i contingents, potenciaria el treball cooperatiu, augmentaria el diàleg, el respecte d'opinions i la motivació.

- Sessió 3

La tercera sessió la vam portar a terme el dia 26 de febrer amb mig grup classe concretament amb el grup dos i el tres. El nom de l'activitat era: "lectura compartida".

Descripció de l'activitat

A la tercera sessió hi van haver canvis estructurals. Vam tornar a explicar a nivell de grup que a partir d'aquell moment l'activitat es portaria a terme amb mig grup classe i que en aquella sessió el grup dos i tres farien el projecte de la lectura compartida. Un cop separats els dos grups vam explicar que els rols/tasques no els portarien a terme els alumnes individualment sinó amb parelles. També vam dedicar temps a recordar els rols/tasques, la rotació que havien de fer i a triar un dels dos temes. Finalment van triar "els animals del Montseny". Per realitzar les parelles vam tenir en compte: les capacitats, el comportament i del grup que eren. Per tant les parelles estaven formades per un membre del grup dos i un del grup tres.

Un cop la primera parella va començar a llegir els infants estaven molt atents perquè el tema "els animals del Montseny" els hi agradava molt. Quan va anar transcorrent l'activitat algun alumne no sabia quin rol/tasca li tocava, en algunes ocasions els seus companys els hi recordaven, i en algunes altres érem nosaltres qui proporcionàvem l'ajuda.

Quan quedava l'últim paràgraf per llegir, algun infant ja estava cansat i tenia ganes d'acabar.

Interpretació

Per tal que l'aprenentatge fos més significatiu, vam explicar el contingut de maneres diferents, vam posar exemples i vam remarcar la informació més rellevant. El fet de no plasmar els rols/tasques i la rotació a la pissarra o en un paper, els infants van traspasar en algunes situacions el control a l'adult perquè no tenien clara la tasca o bé no recordaven l'estructura.

El text tenia diferents nivells d'exigència cognitiva tot i així per algun alumne no suposava un repte abordable. Perquè ho pogués ser vam proporcionar ajudes i estratègies concretes que van permetre que l'aprenentatge fos bastant significatiu i que els alumnes es sentissin capaços.

Les ajudes que nosaltres vam proporcionar varen ser més ajustades i contingents ja que durant tota la sessió només observàvem aquell grup i hora perquè teníem els coneixements previs recollits en la sessió anterior. Tot i així aquesta estructura va mostrar la manca de cohesió de grup que tenien alguns infants, ja que treballar amb parelles els hi era molt complicat.

Relacionat amb el text, aquest estava estructurat de manera que primer s'explicava el més general per acabar amb el més concret, aquest fet va facilitar la lectura, la comprensió del text i la posterior realització de tasques.

La interacció entre iguals va augmentar lleugerament en relació a la sessió anterior, perquè l'activitat ho requeria, ja que les parelles havien d'estar d'acord amb la resposta abans d'apuntar-la. En relació a la comunicació i expressió, es van poder diferenciar tres grups d'alumnes: els que exposaven el seu punt de vista, els que l'imposaven i els que no l'expressaven. Un dels fets que van influenciar en aquesta comunicació, van ser el poc costum que els infants tenien a treballar cooperativament.

Relacionat amb la competència cognitiva, vam avaluar el procés que feia cada alumne en relació a la intel·ligència lingüística i l'aprenentatge cooperatiu. En veure que no esbrinàvem concretament què sabien, vam fer preguntes concretes. A partir d'aquí vam veure que un nombre petit d'alumnes ja no estaven dintre l'activitat i que passaven la responsabilitat a la seva parella, perquè algun apartat de l'activitat no els hi havia suposat un repte abordable. En general però, la comprensió del text va

augmentar. Un dels fets que va afavorir aquest augment de comprensió va ser les diferents vegades que els infants llegien i que la lectura d'un membre de la parella era àgil i clara (parelles heterogènies).

Pel que fa els aspectes afectius i emocionals, es va intentar millorar l'autoestima dels alumnes que vam interpretar que ho necessitaven, concretament dos. El fet de només ser una mestra i que la demanada dels infants fos elevada, les ajudes proporcionades van ser porques en relació a les que haurien necessitat. El fet de no contemplar tots els aspectes afectius i emocionals va influir en el desenvolupament de l'activitat, ja que alguns infants no estaven motivats, no es sentien capaços i no es tenien expectatives positives.

Propostes de millora

Tot i que les parelles van funcionar bastant bé, hauríem d'haver observat en més ocasions els infants i així tenir més informació sobre les competències, coneixements previs i comportament dels infants a l'hora de crear les parelles. Una altre distribució pel que fa a les parelles podia haver augmentat l'ajuda entre ells i a conseqüència l'aprenentatge dels continguts.

Vam realitzar paràgrafs de diferents extensions i dificultats, però n'hauríem d'haver realitzat de més senzills i curts, i donar més ajudes i estratègies als infants per tal que l'activitat pogués ser abordable.

Per altra banda, una proposta de millora seria explicar més detalladament, a partir d'exemples i models com es treballa amb grups o parelles. Aquest fet permetria donar estratègies per treballar cooperativament i alhora recordar que les respostes i resultats han d'estar consensuats amb tots els membres del grup. Així doncs millorarien els resultats de l'activitat i aprendrien a: aprendre a cooperar, cooperar per aprendre (Pujolàs, 2008).

- Sessió 4

La quarta sessió la vam portar a terme amb l'altre meitat del grup, on es van ajuntar el grup u i el quatre. El nom de l'activitat era: "lectura compartida".

Descripció de l'activitat

Un cop vam dir que la sessió es portaria a terme amb el grup u i quatre, els hi vam explicar que treballarien conjuntament i que els rols no es portarien a terme individualment sinó que faríem tres parelles i un trio. Vam realitzar les parelles i el trio amb els mateixos criteris que en l'activitat anterior. Un cop recordats els rols i havent fet preguntes per veure si sabien la rotació de les tasques/rols, els vam fer decidir entre dos temes. El final van escollir "els gats" . Cal destacar que els temes a escollir havien estat triats per un dels dos grups.

Després de fer algunes preguntes sobre els gats i mantenir una petita conversa, vam assignar els rols a cada parella. Un cop el primer alumne va començar a llegir el text, el seu company posava el títol al full. Quan el full va passar a l'altra parella van tenir problemes per qui escrivia, ja que tots dos volien escriure, aquest fet va passar en varies ocasions.

Interpretació

Relacionats amb l'aprenentatge significatiu, en aquesta ocasió a més de donar tantes ajudes directes vam intentar proporcionar estratègies perquè ells mateixos ho solucionessin. En veure que en algunes ocasions no ho solucionaven vam preferir donar ajudes directes, per tal de permetre que l'aprenentatge fos bastant significatiu.

Les preguntes sobre el tema que es treballaria en aquella sessió ens van permetre situar a l'infant i recontextualitzar la tasca. Un alumne en concret va crear pocs enllaços entre els coneixements previs i els coneixements impartits, això va provocar que formés coneixements aïllats i no esquemes de coneixement.

Les ajudes que vam proporcionar anaven destinades sobretot als alumnes que més dificultats tenien per treballar cooperativament o entendre la lectura. El no tenir gaire en compte els problemes emocionals dels alumnes i per tant no proporcionar ajudes, aquests van desencadenar problemes en relació a l'activitat. La participació dels alumnes en general va ser bona i activa, ja que l'estructura proposada i el fet de treballar amb parelles ho facilitava.

Pel que fa la interacció entre els alumnes, aquesta va ser constant sobretot entre les parelles o trio. Tots els infants estaven molt interessats i motivats en el tema "els gats" i això va fer augmentar la participació. Un cop anava avançant la sessió el fet d'haver diferents punts de vista va fer que la participació d'alguns infants disminuís i donessin tota la responsabilitat de la tasca al seu company. Contràriament a aquesta desvinculació d'alguns alumnes, tot els infants volien fer la tasca/rol de llegir. Per aquest motiu va ser necessària la nostra intervenció, per proposar a nivell de parelles dos exemples de lectura que podien fer. El primer era llegir mig paràgraf cada un varies vegades i el segon llegir tot el paràgraf dos cops com a mínim, depenent de les necessitats de cada infant. La tasca de llegir agradava als infants perquè era un repte abordable per a ells i alhora perquè veien que els seus companys els escoltaven atentament.

Relacionats amb els aspectes cognitius, el tema dels gats era molt conegut per tots ells, això va fer que els coneixements previs fossin més semblats i les ajudes no haguessin de ser tant diferents. El fet de mantenir una conversa i fer diferents preguntes abans de presentar el nou contingut (lectura del text), per tant activar la capacitat metacognitiva, va fer que els infants poguessin establir una relació entre els coneixements previs i el nou contingut.

Treballar poc els factors afectius i emocionals va fer que els alumnes que havien fet algun error al principi de l'activitat, es pensessin que no podien controlar els seus fracassos i que aquests continuarien i per aquest motiu van disminuir la seva participació. Aquesta participació també va disminuir per un altre motiu, aquest era que alguns alumnes es queixaven que no sentien als companys com llegien i per tant perdien el fil. Que l'altre meitat de la classe estigués fent un mural conjunt i estiguessin drets per la classe, i parlant amb veu molt alta, no era el millor clima per fer el projecte de la lectura compartida.

Propostes de millora

Per millorar la realització de l'activitat, hauria estat adequat treballar en diferents aules. Aquest fet afavoriria el clima de l'aula, ja que no hi hauria tant soroll i els alumnes no estarien tan pendents de l'activitat dels seus companys.

Un altre aspecte que podria fer mantenir la participació dels infants, seria treballar i fer-los adonar que expressar els punts de vista encara que siguin diferents a la

resta dels companys és una tasca positiva en la qual tots els membres hi surten guanyant. Aquest fet podria millorar l'activitat i alhora ajudar-los de cara a un futur.

- Sessió 5

La cinquena sessió la vam portar a terme amb l'altre meitat del grup, on es van ajuntar el grup dos i el tres. El nom de l'activitat era: "lectura compartida".

Descripció de l'activitat

Aquesta sessió es va portar a terme unint els grups dos i tres. Aquests grups ja havien realitzat l'activitat conjuntament en la sessió tres. Tot i utilitzar els mateixos criteris però tenint més informació sobre els infants individualment i amb relació al grup classe, les parelles van ser diferents. Vam decidir canviar de parelles, primer per intentar fer parelles més equitatives, segon per tal que treballessin amb alumnes diferents i tercer per observar la relació que tenien amb aquella parella i com es comportaven a nivell de grup.

A l'inici de la sessió els alumnes del grup dos i tres ja tenien clar que havien de realitzar el projecte de la lectura compartida i van començar a moure taules per tal de posar-se junts. Un cop realitzades les parelles vam recordar l'estructura de l'activitat i els rols. En aquesta ocasió alguns infants ja tenien clara la rotació, tot i així vam fer preguntes com: "si ara llegeixes després què et tocarà fer? I després de fer preguntes què toca?", per tal que tot el grup ho recordés". Un cop aclarits els rols, el tema de la lectura va ser "la Pilarín Bayés" en aquesta ocasió no van escollir el tema, tot i així, era un dels temes proposats. Després de les nostres instruccions els infants primer de tot van llegir en veu baixa i després en veu alta, aquesta estratègia va permetre que la lectura fos més clara i més fàcil de comprendre tant pels lectors com pels oients.

Durant el text vam observar que hi havia algunes parelles que els dos membres llegien tot el text, primer un i després l'altre, en canvi, altres parelles es partien el paràgraf en dos parts i cadascun en llegia un.

Un cop acabada la lectura i les activitats la sessió es va allargar perquè els infants intentaven esbrinar quina plaça representava la foto que hi havia sota el text.

Interpretació.

Perquè l'aprenentatge pogués ser molt significatiu vam presentar els coneixements de forma ordenada i coherent, en veure que aquesta estratègia no era suficient vam repetir i donar més èmfasi a la informació més important i abans de començar la lectura vam marcar molt bé els rols i la rotació, per tal que l'activitat pogués funcionar bé i la participació dels alumnes no disminuís.

Tot i no explorar en altres sessions els coneixements previs que els infants tenien de la Pilarín Bayés, un cop presentat el text vam fer preguntes sobre el tema per tal de contextualitzar als alumnes i augmentar la motivació i predisposició a la tasca. Aquest fet va motivar a un alumne del grup tres que al principi de la sessió no estava predisposat a realitzar les tasques perquè deia que aquell tema no havia estat escollit pel seu grup.

Els criteris utilitzats i la informació que havíem anat recollint sobre els infants en relació als objectius, van permetre formar unes parelles heterogènies que fomentaven l'aprenentatge significatiu, ja que els alumnes amb més coneixements ajudaven els que menys en tenien. En un cas concret els dos membres del grup tenien un coneixement similar i no van proporcionar-se ajudes, això va fer que l'aprenentatge per a ells no fos molt significatiu, sinó bastant.

El rol/ tasca de buscar paraules importants i fer preguntes, eren tasques molt obertes i tenien el requisit d'haver d'entendre el text, això feia que per alguns infants no fos un repte abordable. En un cas concret gràcies a les ajudes directes que vam donar, l'alumne va poder realitzar la tasca i sentir-se competent.

Les ajudes que nosaltres proposàvem eren ajustades i permetien que els infants fessin la tasca de manera cooperativa sense que nosaltres agaféssim el control. En un cas vam haver d'intervenir per tal que els alumnes poguessin tornar a entrar dintre l'activitat i agafar el fil. Per tant els vam haver de motivar, tot començant a llegir nosaltres el text i fent preguntes com: què passarà? A mi em sembla que la Pilarín va il·lustrar 20 llibres?. Aquest fet va causar intriga i ganes de tornar a entrar a la lectura no només aquell infant sinó a la majoria del grup. Per tant l'ajuda anava destinada a un alumne en concret però tots s'hi van beneficiar.

La interacció entre els companys va ser bona i constant i els alumnes amb més coneixements es posaven al nivell de l'alumne amb menys coneixement i l'ajudaven. Aquesta ajuda en algunes ocasions l'infant no la va demanar sinó que un company s'hi va anticipar. Tot i així els alumnes amb un nivell "estàndard" els hi va costar ajudar als companys amb un coneixement similar a ells o més baix.

Després d'observar un infant amb més d'una ocasió i en diferents tasques, ens vam adonar que la competència cognitiva en relació a la intel·ligència lingüística era molt inferior a la resta i els objectius i tasques que es proposaven per a ell no eren abordables. Tot i proporcionar moltes ajudes, el fet de no adaptar els objectius no va permetre que l'activitat fos significativa per a ell i es sentís competent. A la resta dels infants les ajudes ajustades i contingents ja van ser suficients per poder realitzar la tasca, sentint-se competents i capaços.

Vam utilitzar les imatges que hi havia sota el text per demostrar als alumnes que el treball cooperatiu millorava la tasca. Per fer-ho vam demanar individualment si sabien quin lloc representava aquell dibuix, al principi tots van dir que no, i gràcies a les informacions que cada infant donava, van aconseguir esbrinar que era la plaça Major de Vic. El fet de no només explicar que el treball cooperatiu millorava la tasca, sinó que ells ho poguessin veure, va fer que s'interessessin i es motivessin més per aquesta estructura d'aprenentatge.

El fet que els infants en sessions anteriors haguessin escollit els textos a treballar suposava una motivació per ells, però aquesta la vam haver d'anar mantenint a partir de preguntes, canvi de veu, entre altres. El fet de contemplar i treballar la motivació no era suficient per un alumne que cognitivament no arribava a les exigències de la tasca. Per tant, tot i tenir en compte i haver utilitzat nivells d'exigència cognitiva diferents no eren accessibles i abordables per a tots els infants.

El fet de no haver treballat gaire els aspectes afectius i emocionals va fer que els infants davant d'expectatives negatives no tinguessin un comportament positiu i per tant, un cop realitzades expectatives negatives fos molt difícil encarar-los a realitzar l'activitat.

El fet de portar un lleuger bagatge amb aquest funcionament d'activitat, que fos la segona sessió que treballaven conjuntament i haver repartit en diverses ocasions

els rols/tasques i rotacions, va fer que tinguessin més clara l'estructura de l'activitat.

Proposta de millora

Una proposta de millora seria, abans que la primera parella comencés a llegir, a més de fer preguntes sobre què saben d'aquell tema, també iniciar una petita conversa on tots els infants expliquessin què saben sobre aquell tema, què els hi agradaria aprendre, entre altres. Aquesta estratègia permetria conèixer més detalladament els coneixements previs des l'alumnes i així proporcionar ajudes més ajustades i contingents.

Tot i que les parelles van funcionar correctament i van permetre conèixer i treballar amb altres companys, crec que hauria anat bé mantenir les parelles durant algunes sessions, per tal que poguessin agafar confiança amb el company, compaginar-se, aprendre a treballar conjuntament i conèixer el funcionament del company (Pujolàs, 2008).

Després d'observar que no tots els alumnes podrien realitzar correctament la tasca, ja que els nivells d'exigència eren superiors a la seva competència cognitiva, una proposta de millora seria observar i anotar més concretament quina competència cognitiva tenien els infants i així poder realitzar paràgraf de diferents nivells que s'ajustin a la seva competència cognitiva.

- Sessió 6

La sisena sessió la vam portar a terme amb l'altra meitat del grup, on es van ajuntar el grup u i el quatre. El nom de l'activitat era: "lectura compartida".

Descripció de l'activitat

En aquesta sessió els grup u i el quatre es van ajuntar per treballar el projecte de la lectura compartida. L'altra meitat del grup classe va començar a realitzar la mona de Pasqua, activitat que més tard realitzarien tot el grup. Aquest fet va endarrerir l'inici de l'activitat ja que els alumnes estaven molt pendents de fer la mona de Pasqua.

Per començar vam realitzar tres parelles i un trio, diferents a la sessió quatre, però utilitzant els mateixos criteris. Seguidament vam tornar a explicar els rols i els vam assignar a cada parella i trio. Vam presentar el tema “les plantes del Montseny” i vam fer preguntes per tal de mantenir una conversa. El fet que el temps de l'activitat fos limitat i més reduït va fer que no poguéssim realitzar totes les preguntes i per tant, veure tots els coneixements previs dels infants. Seguidament els infants van començar a realitzar les tasques corresponents. Durant l'activitat, alguns alumnes demanaven: “ara qui llegeix? I a nosaltres què ens toca fer?”, jo els proporcionava estratègies directes o bé indirectes tot fent que els seus companys els ajudessin.

Durant quasi tota l'activitat vam cridar l'atenció d'alguns infants, ja que estaven més pendents de l'altra activitat que d'escoltar a les parelles que estaven llegint. A causa d'aquesta distracció en algunes ocasions els infants demanaven tant als seus companys com a nosaltres a quin lloc havien d'escriure.

Interpretació

L'aprenentatge que van realitzar molts infants en aquesta sessió va ser poc significatiu. Aquest fet va venir influenciat per la poca participació i implicació dels infants, ja que estaven molt interessants en l'activitat que feien els seus companys, la mona de Pasqua. També va influir el temps limitat que hi havia per realitzar la sessió, ja que no va permetre realitzar una bona conversa i escoltar a tots els infants abans de començar a llegir.

Pel que fa a l'ajuda proporcionada, quasi tota va anar destinada a motivar als alumnes a la tasca ja que estaven massa atents a l'activitat que realitzaven l'altre mig grup classe. Gràcies a les preguntes realitzades i exemples que vam posar la participació va augmentar lleugerament. Seguidament vam presenciar que alguna parella tenia dificultats per llegir el text ja que el volien compartir, però el cos de la lletra i la poca separació entre paràgraf dificultava la lectura. Aquest fet va provocar un conflicte entre una parella ja que els dos volien tenir el text més a prop per preparar la lectura.

La interacció entre els infants i l'ajuda entre alumnes va ser menor que en altres sessions, per una banda perquè estaven més atents a l'altra activitat i per altra

banda perquè en algunes situacions no exposaven el seu punt de vista simplement volien realitzar la tasca. Com va dir un alumne: “acabem ràpid i així farem la mona, que sinó no en quedarà”. Tot i així dos alumnes amb més coneixements ajudaven tant a la seva parella com als companys en general. Per tant la interacció i participació dels alumnes podríem dir que va començar baixa, va augmentar lleugerament i es va tornar a reduir.

En aquesta sessió no es va veure gaire reflectida la competència cognitiva dels infants. A causa d'això el progrés que estaven realitzant els alumnes en relació als dos objectius quedés frenat i en algunes ocasions disminuís. Aquesta activitat ens va servir per estudiar i observar els infants en una altra situació.

El fet de no haver pogut realitzar totes les preguntes i fer una bona conversa, tampoc vam poder escoltar les experiències o aspectes que els infants ens volien explicar sobre el tema “les plantes del Montseny”. Per tant, de bon principi la motivació dels infants ja va disminuir. Aquest aspecte sumat a que no teníem gaire en compte els factors afectius i emocionals dels infants i que l'altre mig grup estaven començant a realitzar la mona de Pasqua, va fer que l'activitat no es desenvolupés amb normalitat.

Proposta de millora

La distribució i disseny dels texts són importants però la claredat i l'agilitat per la lectura també ho són, per aquest motiu una proposta de millora seria seguir amb els guionets que hi havia al principi de cada paràgraf, però alhora separar més els paràgrafs i augmentar el número del cos de la lletra.

Una altra proposta de millora aniria més encaminada a nivells d'organització, seria favorable crear un bon clima per millorar l'aprenentatge dels alumnes, per aquest motiu, seria adequat que els infants treballessin separats de l'altre meitat del grup, sobretot si l'altra activitat requereix moviment i soroll.

- Sessió 7

Aquesta sessió la vam portar a terme amb tot el grup classe i els alumnes estaven repartits amb els quatre equips cooperatius que treballaven normalment. El nom de l'activitat era: “grups de discussió”

Descripció de l'activitat

Aquesta sessió la vam proposar per tancar el projecte, i saber què en pensaven els alumnes del projecte; opinions, propostes de millora i aspectes concrets que nosaltres ens vam plantejar.

Vam explicar als alumnes que es faria un grup de discussió i els hi vam exposar què era. Primer de tot vam realitzar les preguntes que portàvem preparades per tal d'extreure la informació que volíem obtenir. Seguidament van sorgir preguntes noves tant per part nostra com per part dels infants.

La majoria de preguntes les vam fer a nivell d'aula, tot i així en veure que la participació només era d'alguns infants en concret, algunes les vam dirigir concretament alguns alumnes que no havien participat. Com que ja hi havia conversa a l'aula aquests infants no van tenir problema en contestar i donar la seva opinió.

Interpretació

El fet que depenent dels grups els infants haguessin treballat un tema o un altre, feia que no totes les respostes o temes exposats fossin coneguts per tots els infants per tant, que l'aprenentatge no fos tant significatiu. Contràriament, que els seus companys expliquessin aspectes que els hi havia agradat d'un tema, va fer que la resta de companys volguessin llegir aquell tema, per tant els va motivar a la lectura.

Les ajudes que vam proporcionar en la majoria de casos, era acotar i tancar una mica les preguntes ja que el fet que fossin obertes, costava que els infants contestessin. Un cop nosaltres ens posàvem de model o bé un infant tenia la iniciativa de respondre, l'activitat va ser molt més fluïda. El fet d'enfocar una pregunta a un infant, sempre que li suposés un repte abordable per a ell, va augmentar la participació i per tant l'exposició i explicació de diferents punts de vista. El grup de discussió va permetre que tothom es sentís a gust i participés a la conversa o diàleg i que nosaltres poguéssim extreure informació per realitzar unes bones conclusions.

La interacció entre iguals i la participació dels alumnes va ser molt bona i a mesura que va anar avançant la sessió els alumnes exposaven cada cop més el seu punt

de vista. Les ajudes entre companys, al principi eren reduïdes ja que érem nosaltres les que tancàvem les preguntes i proporcionàvem ajudes, però a mesura que avançava l'activitat moltes ajudes ja eren entre iguals.

El fet que cognitivament l'activitat fos abordable per a tots els infants, gràcies als diferents nivells de preguntes i a les ajudes proposades tant per nosaltres com pels seus companys, va fer que els alumnes estiguessin motivats i proposessin ells mateixos temes de conversa. Tot i no tenir gaire en compte els aspectes afectius i emocionals, aquests no van influenciar tant com en altres sessions en el bon desenvolupament de l'activitat.

Aquesta sessió va permetre als alumnes tancar el projecte, recordar i recollir tots els aspectes treballats durant aquelles sessions. A nosaltres també ens va servir per poder valorar el treball a fons, ja que si no haguéssim portat a terme el grup de discussió només hauríem pogut avaluar la informació extreta per nosaltres, per tant el nostre punt de vista en relació al projecte. Un projecte sempre és necessari avaluar-lo tenint en compte els dos punts, per tant el del realitzador i el dels participants o protagonistes.

Informació obtinguda a partir del grup de discussió

Resposta i propostes dels infant:

Els infants van dir que els texts que més els hi havia agradat havien estat: les tortugues, la Pilarín Bayés, els gats i els animals del Montseny. Quan vam preguntar quin tema els hi havia agradat menys al principi cap infant va a contestar i al cap d'una estona un va dir "m'han agradat tots". La majoria d'alumnes van dir que la tasca més fàcil i que més els hi havia agradat havia estat la de llegir. Per altra banda el tasca més difícil havia estat fer les preguntes.

També van dir que relacionat amb l'estructura de l'activitat els hi havia agradat molt: ajudar als companys, treballar amb companys d'altres grups, escriure i llegir amb parelles. Els infants van tenir dos punts de vista pel que fa a treballar amb altres grups. Aproximadament la meitat de la classe els hi va agradar treballar conjuntament només amb un grup i no anar fent rotacions, en canvi altres companys haurien volgut anar canviant de grup. Tres alumnes van dir que els hi

hauria agradat tenir un full per a cada alumne i poder-hi escriure, però la resta van dir que no. Dos alumnes també van proposar que hauria estat bé un cop acabada l'activitat, cada grup pogués llegir en veu alta el que havia fet.

Per últim algun infant també va comentar que no s'havien realitzat tots els temes escollits i que els hi hauria agradat poder-ho fer. Els temes més reclamats van ser: les aigües Viladrau, els líquats, el mar Mediterrani i la Sagrada Família.

Proposta de millora

L'activitat la vam realitzar a nivell de grup classe, i els infants estaven repartits per grups cooperatius. Crec que hauria estat millor que tots els infants haguessin estat junts formant un semicercle, aquesta organització hauria creat un clima favorable i per tant, hauria pogut millorat l'atenció i predisposició cap a la conversa.

Una altra proposta de millora seria haver enregistrat la sessió i més tard transcriure-la, aquest funcionament hauria permès extreure tota la informació i poder analitzar i avaluar millor la sessió.

2.3.3 Resultats de l'entrevista

MT: mestra tutora

L'entrevista la vam realitzar a la mestra tutora de l'aula el dia dos d'abril de 2013, per tant un cop portades a terme totes les sessions de l'estudi de cas.

Relacionat amb la formació dels grups cooperatius la MT va dir que havia tingut en compte quatre criteris: el curs dels infants, aspectes maduratius, nivells curriculars i aspectes emocionals. Pel que fa la lectura, va explicar que la treballaven cada matí durant uns quinze minuts a nivell mecànic, i que ella anava cridant un per un els infants i llegien conjuntament. Aquesta estratègia permetia treballar la comprensió lectora, la velocitat lectora i l'anticipació. L'aprenentatge de l'escriptura ho feia mitjançant dos maneres diferents, per un cantó còpia, que és un funcionament que li van demanar els infants i per l'altre cantó mitjançant jocs, penjats, realització d'històries i entrevistes entre infants. La mestra tutora pretenia que els infants treballessin diferents tipologies de texts.

La MT va comentar que coneixia la lectura compartida i que l'havia treballat en altres grups i li havia funcionat molt bé, tot i així que amb aquest grup classe no s'ho havia plantejat per dos motius; el primer perquè el nivell de lectura era molt petit i simple i el segon per la dificultat d'atenció que tenien els alumnes.

Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu, la MT creia que era una bona estratègia i funcionament per treballar molts continguts, però perquè funcionés bé era necessari marcar molt bé els tres àmbits i no avançar sense que els infants els tinguessin adquirits. També va esmentar que era un procés molt constant i que depenent del grup seria més llarg o menys d'adquirir, però que donava molts bons resultats. Tot i afirmar que els seus alumnes no treballen cooperativament, sí que estaven fent els passos per arribar-hi.

En relació al treball portat a terme, abans que el realitzéssim va trobar molt bé tot el plantejament i l'estructura del projecte i que els infants poguessin proposar els temes que més tard treballarien. Tot i així, va creure que els nens no estaven preparats ja que tenien un nivell massa baix i poca atenció. El canvi d'estructura que vam realitzar a la tercera sessió la MT va explicar que havia estat un bon canvi i havia millorat la realització de la tasca.

Després de realitzar el projecte la MT va creure que havia anat força bé però que alguns infants se'ls hi havia fet "carregós" ja que no se'n sortien. Gràcies aquest projecte portat a terme la MT, va dir que posteriorment havia creat una nova activitat que tenia la mateixa base però en forma de diàleg. "Els nens tenen un diàleg que per exemple tenen coses en buit i un nen diu: és que en el meu full tinc un quadrat i no se què posar i l'altre nen immediatament té el seu text i diu: en el teu quadrat tens que dibuixar una papallona. És una manera de mantenir una atenció mútua, s'han d'anar escoltant, però també tenen alguna cosa a fer que els hi suposa un repte d'assolir més fàcil, que no només la lectura". (pàg. 166)

3. Conclusions finals

3.1 Conclusions que se'n deriven de l'estudi

Conclusions organitzatives

Un cop havent realitzat l'estudi de cas i analitzada l'aplicació de la proposta, podem dir que el canvi organitzatiu realitzat en la tercera sessió va millorar el funcionament de les mateixes. El fet de treballar només amb mig grup classe i que els rols/tasques els portessin a terme les parelles o trios i no de manera individual, va facilitar el desenvolupament de l'activitat i va fer que els alumnes treballessin més cooperativament ja que havien de consensuar la resposta amb l'altre membre de la parella. Aquesta dinàmica també va fer augmentar la interacció i ajuda entre companys.

L'organització dels alumnes és molt important però també ho és l'organització de l'aula. Nosaltres no ho vam tenir en compte quan vam canviar l'estructura de l'activitat. En dos sessions però sobretot a la sis, l'altra meitat de grup que estaven a l'aula i realitzaven una activitat amb una dinàmica diferent; més moviment i soroll, influïen negativament en el desenvolupament de l'activitat.

El fet de realitzar nosaltres els texts ens va permetre crear-los amb diferents exigències cognitives per tal que tots els alumnes ho poguessin realitzar ja fos amb més ajudes o menys. Per alguns alumnes tot i proporcionar moltes ajudes diferents, no van ser suficients i la tasca es va convertir en un repte no abordable. Aquest fet desmotivava als infants i feia que no estigués predisposat a realitzar la tasca ni ajudar als seus companys.

Vam observar, que tot i que la realització de parelles va anar molt bé, en algun cas concret el membre de la parella amb més coneixement i més predisposició a l'hora de realitzar la tasca es cansava de proporcionar ajuda constant al seu company.

Els infants amb menys coneixement els podríem dividir en dos tipologies en relació a la predisposició que tenien cap a la tasca: els que intentaven realitzar la tasca tot i que aquesta fos molt difícil de realitzar per a ells, i els que al principi de la tasca desistia d'entrada a realitzar la tasca i donaven tot el control i responsabilitat a la parella ja que no era un repte abordable per a ells.

Conclusions vinculades a l'aprenentatge cooperatiu

El canvi d'organització ens va permetre observar més el procés dels alumnes i proporcionar unes ajudes més ajustades. El fet de poder estar tota l'estona amb el grup, la demanda d'ajuda dels infants cap a nosaltres era bastant elevada. A causa d'això el treball autònom va disminuir, però alhora va augmentar la participació de la tasca i la bona resolució d'aquesta. Si aquests treballs haguessin continuat l'ajuda que els infants ens demanaven a nosaltres l'hauríem anat transferint cap als companys i finalment ja utilitzarien els companys i les seves ajudes per resoldre les activitats. Aquest fet també permetria l'anticipació dels companys a proporcionar ajudes, per tant l'alumne amb menys coneixement ja no l'hauria d'estar demanant.

L'aprenentatge cooperatiu durant totes les sessions va anar augmentant tot i que de manera lleu. Cal considerar que no vam tenir en compte la sessió sis a l'hora d'avaluar el procediment i la millora en relació aquest objectiu ja que el context temporal i l'activitat posterior (la mona de Pasqua) van desviar la motivació i la predisposició de la tasca.

El fet d'haver avaluat els infants abans de començar el projecte en relació a la cohesió de grup, durant les sessions i un cop acabat tot el projecte, vam poder veure que la cohesió de grup havia augmentat considerablement i els infants havien après a treballar no només amb els seu grup cooperatiu, sinó també amb els altres. Per altra banda aquest treball també els ha permès veure, a infants i docents que per treballar la cohesió de grup no és necessari només fer jocs dinàmics o bé activitats més relacionades amb assignatures específiques com música, dibuix, sinó que la cohesió de grup es pot treballar amb qualsevol temàtica i vinculat a qualsevol contingut. (Pujolàs, 2008).

Conclusions vinculades a l'àrea curricular de lectoescriptura

El fet de treballar la lectura compartida a partir de grups cooperatius i que cada infant tingués un rol però que al final de l'activitat tots els infants haguessin passat pels quatre rols, feia que la responsabilitat fos compartida. Pel que fa als rols, no hi havia cap jerarquia per tant tots eren importants, tot i així els infants consideraven que la responsabilitat del rol de llegir era superior a les altres, per tant

jeràrquicament era més elevada. El fet que tots els alumnes tinguessin aquest rol/tasca encara igualava i compartia més les responsabilitats.

La realització d'aquest projecte va permetre als infants conèixer un altre funcionament per treballar l'adquisició de lectura i escriptura. Durant totes les sessions nosaltres vam dedicar més temps i proporcionar més ajudes a treballar la lectura que l'escriptura, aquest fet es va veure reflectit en els resultats. Pel què fa la lectura, va augmentar lleugerament la claredat, la fluïdesa i la comprensió lectora. La selecció d'informació que els infants havien de realitzar, l'escolta activa, buscar paraules importants, entre altres, creiem que va ajudar a augmentar la comprensió lectora. Relacionat amb l'escriptura podem dir que la majoria d'infants van millorar l'escriptura però un nombre reduït d'alumnes no. El fet de no proporcionar totes les ajudes necessaris i que els nivells d'exigència en relació a l'escriptura no fossin paral·lels amb la competència cognitiva d'alguns infants va fer que la tasca no fos abordable i per tant els coneixements no augmentessin. Els infants que van augmentar lleugerament l'adquisició de la lectura sobretot van millorar la cal·ligrafia, la relació so-grafia i la composició de paraules sense deixar-se cap so.

3.2 Aportacions, limitacions i qüestions obertes

Aportacions

Aquest treball ha permès fomentar l'aprenentatge cooperatiu i apropar cada cop més aquest grup classe a tenir assumit l'àmbit A (programa CA/AC). El treball per aconseguir aquest aprenentatge s'ha fet paral·lelament amb el treball per fomentar la cohesió de grup. Gràcies a l'aplicació d'aquest projecte la cohesió de grup ha augmentat lleugerament i cada cop falta menys perquè aquest grup classe es pugui considerar un grup cohesionat.

La realització d'aquest projecte, tenint en compte també les estratègies i ajudes que hem proporcionat han permès que els alumnes augmentessin la seva comprensió lectora i aprenguessin a escoltar atentament als companys i així poder extreure la informació més important i comprendre-la. Concretament l'estratègia de primer llegir mentalment i preparar-se la lectura per més tard llegir-ho en veu alta, va millorar l'agilitat lectora, i pensem que a mesura que la vagin fent servir aportarà millores en relació a la comprensió lectora. Per tant, no és només el què hem aportat amb aquest projecte i els resultats ja obtinguts, sinó els resultats que es poden obtenir si es continua treballant utilitzant aquestes estructures i estratègies.

A més a més el fet que la mestra tutora hagi realitzat una activitat de lectura compartida amb les mateixes bases que el nostre projecte, però adaptat a un diàleg, farà que els infants encara millorin més tant l'adquisició de la lecto-escriptura com l'aprenentatge cooperatiu. Així doncs el projecte ha servit perquè la mestra tutora utilitzés la lectura compartida com a eina per treballar i ensenyar la lecto-escriptura.

Limitacions

Una de les grans limitacions d'aquest projecte va ser no tenir en compte en gran mesura els aspectes afectius i emocionals. Al principi del projecte vàrem pensar que només tenint en compte l'autoestima dels infants, ja incorporàrem i solucionàrem els aspectes emocionals. Un cop realitzades i analitzades totes les activitats ens vam adonar que el fet de no contemplar i tenir en compte aquests factors havien fet desmotivar alguns alumnes, crear-se expectatives negatives, poca predisposició a la tasca i poca participació i ajuda.

Com hem comentat en l'apartat anterior el canvi organitzatiu va millorar el desenvolupament de les següents sessions i per tant de tot el projecte. Tot i així el fet de no contemplar que ajuntant grups aquests no podrien treballar tots els temes que havien escollit, va fer que alguns infants es desmotivessin. Aquesta desigualtat amb els texts ens em vam assabentar gràcies al grup de discussió (sessió 7).

El fet de no veure amb claredat que els infants encara no havien assolit l'àmbit A va fer que nosaltres portéssim a terme el projecte que era totalment d'àmbit B. Aquesta limitació a l'hora de detectar en quin moment estaven els infants en relació a l'aprenentatge cooperatiu va influir negativament al desenvolupament de la tasca. Abans de portar a terme qualsevol activitat de l'àmbit B, és molt important que els alumnes tinguin interioritzat l'àmbit A per tal que aquella activitat pugui ser abordable, molt significativa i serveixi per arribar finament a l'àmbit C i així poder cooperar per aprendre i aprendre a cooperar (Pujolàs, 2008).

L'última limitació que hem trobat un cop analitza tot el projecte té relació amb els objectius. Tot i veure que un alumne tot i proporcionar ajudes ajustades, i tenir l'ajuda d'un infant amb més coneixements, la tasca no li era un repte abordable, no vam modificar ni adaptar els objectius a la seva competència cognitiva. Per tant, abans de portar a terme el projecte seria important pensar i dissenyar objectius flexibles per tal d'adaptar-los en cas que sigui necessari.

Questions obertes

La realització d'aquest treball, referint-nos tant a la recerca d'informació per tant, fonamentació teòrica, com l'aplicació pràctica de la proposta a l'escola, ens han servit per tenir clar quines estratègies utilitzaríem per treballar la lecto-escritura i que aplicaríem el treball cooperatiu a l'aula. Tot tenint en compte que hi ha tres àmbits i cal treballar-los bé per poder arribar a l'àmbit C i per tant que els infants puguin cooperar per aprendre i aprendre a cooperar. Per altra banda ens ha ensenyat que un cop les teories, estratègies, estructures es porten a terme cal adaptar-les al grup d'alumnes, al context que viuen, a les competències cognitives, entre altres. A diferència d'altres treballs aquest ens ha permès relacionar la teoria amb la pràctica i observar l'avaluació dels infants i veure que no sempre es compleixen les prediccions o resultats que ens pensavem.

Per últim dir que els quatre anys de carrera i les diferents assignatures cursades ens han permès utilitzar els instruments i estratègies adequades per treballar en cada moment, saber seleccionar informació i avaluar tant les mancances com les virtuts del treball portat a terme.

4. Bibliografia

- Alonso, M^a. Jesús; Ortiz, Yolanda. (2005): «Del cuaderno de equipo al método de proyectos», *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pàgs. 62-65.
- Díez, Ascen; Argilaga, Dolors; Arnabat, M^a Teresa [et al.] (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol. I Activitats per fer a l'aula: textos funcionals i contes*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, Rafael(1989) *Método de investigación educativa*. Barcelona: CEAC
- Blaxter, Loraine; Hugues, Christina; Tight, Malcolm (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó
- Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carvajal, Francisco; Ramos, Joaquín (1991). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*. Sevilla: M.C.E.P.
- Coll, César (1993). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós
- ____ (1984). *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*, *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pàg: 119-138.
- Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel; Zabala, Antoni (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Colomina, Rosa; Onrubia, Javier (2001). *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. En C. Coll, J. Palacios, A. Mchessi(comp). Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar (415-434). Madrid: Alianza Editorial.

- Colomina, Rosa; Onrubia, Javier; Rochera, M^aJosé (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A: C. Coll, A. Marchesi i J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp.437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, Juan Manuel.; Gutiérrez, Juan. [et al.] (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dyson, Alan (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes [et al.] *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú
- Echeita, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Entwistle, Noel (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Flick, Uwe (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Fons, Montserrat (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó i Galera.
- Garton, Alison; Pratt, Chris (1991). *interacción social y desarrollo del lenguaje* , en *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidos
- Krueger, Richard (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada* . Madrid: Pirámide.
- Palincsar, Annemarie Sullivan; BROWN, Ann Leslie (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations*. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Pere Pujolàs; José Ramón Lago (Coords.) [et al.] (2006) *Aprentatge cooperatiu a l'aula* [PDF] *inclusió escolar*. Vic: Universitat de Vic. [consulta: 15 de gener de 2013]. Disponible a: http://formiga.wikispaces.com/file/view/apreentatge_cooperatiu.pdf
- Pujolàs, Pere (2008). *9 ideas clave, el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Quintero, Nuch; Cortondo, Patricia; Menéndez, Teresa; Posada, Fernando.(1993). *A la hora de leer y escribir...textos*. Argentina: Aique.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smith, Frank (1990). *Para darle sentido a la lectura*.Madrid: Visor.
- Solé, Isabel (1992). *Estratègies de lectura*. Barcelona:Graó
- Teberosky, Ana (1992). *Cuadernos de educación, aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Vygotsky, Lev (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Bueno Aires: Lautaro