

**Estudi de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita i
la comprensió lectora a l'alumnat d'una aula de 1r de
Primària amb diversitat d'una escola de Sabadell dins d'un
marc inclusiu**

**Treball de final de Grau en Mestre d'Educació Primària en Menció d'Atenció a la
diversitat. Escola Inclusiva**

Xènia Delgado Navinès

Curs 2019-20

Tutora: M. Teresa Puntí

Vic, 15 de maig de 2020

Agraïments:

A l'escola per permetre que realitzés aquest estudi, a la mestra tutora de l'aula i a totes les especialistes que m'han acollit i han fet que em sentís com una mestra més de 1r!

Per descomptat, a totes les nenes i els nens d'aquesta aula de 1r de Primària amb els que he compartit temps, converses i experiències i han fet que aprengui molt sobre ells/es!

A M. Teresa Puntí, tutora d'aquest Treball de Final de Grau, per la seva implicació i ajut incondicional en la tutorització de la meva investigació, sobretot en aquests moments de confinament per la COVID-19.

Resum

Aquest treball vol ser un punt de partida per a la realització d'una reflexió sobre l'atenció a la diversitat de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora. Aquest estudi s'ha realitzat en un grup-classe de 1r d'una escola ordinària de Sabadell. Primerament, s'ha analitzat com s'aténia a la diversitat en aquesta classe, durant les sessions de llengua catalana en la iniciació de l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora (treball sistemàtic, propostes molt instructives, grups homogenis, etc.). Seguidament s'ha proposat un projecte motivador, proper, amb una finalitat comunicativa i amb diverses estratègies metodològiques (aprenentatge cooperatiu, per projectes i l'aprenentatge per racons) per flexibilitzar la pràctica educativa i poder atendre a la diversitat de tot l'alumnat de l'aula aconseguint l'apropiació de l'expressió escrita i la comprensió lectora.

Paraules clau: atenció a la diversitat, pràctiques inclusives, expressió escrita, comprensió lectora.

Abstract

This project wants to be a starting point for a reflection about the attention of student diversity during the teaching-learning process of written expression and reading comprehension. It has been carried out in a (concretely) group-class of 1st Primary of an ordinary school in Sabadell. Firstly, it was analysed how diversity was taken care of in this class, in particular, during the language lessons: written expression and reading comprehension (systematic work, instructive proposals, homogeneous groups, etc.). Subsequently, a motivating and close project was proposed, with a communicate purpose and with some methodology strategies (cooperative learning, projects and working in groups) which make the educational practice flexible and attend to the diversity of all the students in the classroom getting the accomplishment of the written expression and reading comprehension.

Key words: attention of diversity, inclusive practice, written expression, reading comprehension.

Índex

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA	8
1.1 ESTRUCTURACIÓ DEL TREBALL	9
2. MARC TEÒRIC	10
2.1 ATENCIÓ A LA DIVERSITAT. EDUCACIÓ INCLUSIVA	10
2.1.1 La present i contínua diversitat a les aules	10
2.1.2 Atenció a la diversitat a les escoles ordinàries: mesures i suports	14
2.1.3 L'educació inclusiva com a resposta a l'atenció a la diversitat	19
2.1.4 Aules inclusives	25
2.1.5 Pràctiques inclusives	26
2.2 ENTENDRE L'ESCRITURA I LA LECTURA	34
2.2.1 El poder del valor social sobre l'aprenentatge de llegir i escriure	34
2.2.2 Interdependència de l'escriptura i la lectura	36
2.2.3 Món de l'escriptura	37
2.2.3.1 Què s'entén per escriure	37
2.2.3.2 Etapes de l'aprenentatge de l'escriptura des de l'enfocament constructivista	39
2.2.3.3 Expressió escrita i el procés de la composició d'un text	43
2.2.3.4 L'ortografia	47
2.2.4 Món de la lectura	54
2.2.4.1 Què s'entén per llegir	54
2.2.4.2 Etapes de l'aprenentatge de la lectura, des de l'enfocament constructivista	58
2.2.4.3 Comprensió lectora: els seus factors i estratègies	59
2.2.4.4 Un bon model de text	66
2.2.5 Dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura	69
2.3 EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE DES DE L'ENFOCAMENT CONSTRUCTIVISTA	74
2.3.1 El procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura des d'una perspectiva constructivista	78
2.4 LA MOTIVACIÓ PER APRENDRE	83
3. MARC PRÀCTIC	86
3.1 OBJECTIUS I HIPÒTESIS	86
3.2 METODOLOGIA I PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓ	89
3.3 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	91
3.4 DISSENY DE LA RECERCA	93
3.5 PROCEDIMENT DE LA INVESTIGACIÓ	94
3.6 CONTEXTUALITZACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	97
3.6.1 Presentació general de l'escola	97

3.6.2	Aula: estructura física	99
3.6.3	Presentació del grup-classe estudiat	101
3.7.	ANÀLISI DE LES OBSERVACIONS D'AULA	105
3.7.1	Anàlisi de les sessions de llengua catalana	107
3.7.2	Anàlisi de les sessions de les altres assignatures observades: matemàtiques, llengua castellana i coneixement del medi	123
3.8	RESULTATS DE L'ANÀLISI DE LES OBSERVACIONS	131
3.8.1	Resultats del desenvolupament de l'activitat	131
3.8.2	Paper de la mestra	139
3.8.3	Paper de l'alumnat	142
3.8.4	Pràctiques inclusives	145
3.9	RESULTATS DE L'EVOLUCIÓ DEL GRAU D'APRENENTATGE DE L'ALUMNAT SOBRE L'ESCRITURA I LA COMPRESIÓ LECTORA	147
3.10	PROPOSTA D'UN PROJECTE EN UN MARC INCLUSIU	153
3.11	DISCUSSIÓ DE LES DADES OBTINGUDES	242
4.CONCLUSIONS I REFLEXIONS PERSONALS		249
5. BIBLIOGRAFIA		252
6. ANNEX		261

Índex d'imatges

1.	Introducció i justificació del tema	
1.1	Estructuració del treball	
2.	Marc teòric	
2.1	Atenció a la diversitat. Educació inclusiva	
	Figura 1	11
	Figura 2	12
	Figura 3	13
	Figura 4	14
2.2	Entendre l'escriptura i la lectura	
	Figura 5 i 6	40
	Figura 7 i 8	41
	Figura 9, 10 i 11	42
	Figura 12	47
	Figura 13	49
2.3	El procés d'ensenyament i aprenentatge des de l'enfocament constructivista	
	Figura 14	75
2.4	La motivació per aprendre	
3.	Marc pràctic	
3.1	Objectius i hipòtesis	
3.2	Metodologia i paradigma de la investigació	
3.3	Instruments de recollida de dades	
3.4	Disseny de la recerca	
3.5	Procediment de la investigació	
	Figura 15	94
	Figura 16	95
3.6	Contextualització de la investigació	
	Figura 17.1, 17.2, 17.3, 18.1, 18.2 i 19	100
3.7.	Anàlisi de les observacions d'aula	
	Figura 20	105
	Figura 21, 22, 23, 24, 25 i 26	106
	Figura 27	108
	Figura 28 i 29	109
	Figura 30	110
	Figura 31 i 32	111
	Figura 33	113

	Figura 34	114
	Figura 35	117
	Figura 36, 37	118
	Figura 38	120
	Figura 39 i 40	121
	Figura 41	129
3.8	Resultats de l'anàlisi de les observacions	
	Figura 42, 43, 44 i 45	132
	Figura 46	133
	Figura 47, 48, 49 i 50	134
	Figura 51	135
	Figura 52, 53, 54, 55 i 56	136
	Figura 57 i 58	137
	Figura 59, 60 i 61	138
	Figura 62, 63, 64, 65 i 66	140
	Figura 67, 68, 69 i 70	143
	Figura 71	144
	Figura 72	146
3.9	Resultats de l'evolució de l'alumnat sobre l'escriptura i la comprensió lectora	
	Figura 73	147
	Figura 74 i 75	149
	Figura 76	150
	Figura 77	151
	Figura 78, 79 i 80	152
3.10	Proposta d'un projecte en un marc inclusiu	
3.11	Discussió de les dades obtingudes	
4.	Conclusions i reflexions personals	
5.	Bibliografia	
6.	Annex	

1. Introducció i justificació del tema

Dins l'aula hi ha alumnes molt diversos. Aquesta és i serà la realitat de les escoles. Per aquest motiu, seria interessant que els/les mestres aprofitessin aquesta diversitat existent per tal que cada alumne/a aprengui més i millor.

Avui dia, tots/es els/les mestres s'haurien de plantejar dos grans reptes: acceptar la diversitat present a les escoles i a la societat i, també donar una resposta educativa incloent a tots els infants de l'aula.

Des que vaig acabar el grau d'Educació Infantil en Menció d'Atenció a la Diversitat, Escola Inclusiva el 2017, he treballat en diverses escoles del Vallès Occidental com a cotutora, mestra d'atenció a la diversitat i tutora. Gràcies a aquesta experiència, he observat que a les aules on he treballat, aquesta diversitat és present. Arran d'estudiar el grau en Mestra d'Educació Primària en Menció d'Atenció a la Diversitat, Escola Inclusiva, m'ha cridat l'atenció conèixer i analitzar quines són les estratègies i metodologies que apliquen els/les docents per tal que tot l'alumnat d'una aula de 1r d'Educació Primària s'iniciï en l'aprenentatge d'aspectes bàsics de l'expressió escrita i la comprensió lectura (si són integradores, inclusives, la forma d'aplicar-les...) i en funció de l'observació i l'anàlisi d'aquestes, realitzar una proposta de millora aplicant estratègies i metodologies inclusives... per atendre a tots i a cadascun dels alumnes tenint en compte les seves característiques individuals, en un marc inclusiu.

He seleccionat estudiar com s'atén a la diversitat a l'àrea de llengua, ja que la lectura i l'escriptura representen un mitjà de comunicació imprescindible. Es consideren un instrument sociocultural que necessiten les persones per poder accedir a la informació i comunicar-la. Són el principal vehicle per a transmetre coneixements i, alhora, també són objecte de coneixement. Per aquests motius, la lectura i l'escriptura són considerades la base de tots els ensenyaments i aprenentatges.

Per tant, en aquest Treball Final de Grau (TFG) he posat en pràctica els aprenentatges adquirits al llarg del grau en Mestra d'Educació Primària, sobretot els apresos en relació amb l'atenció a la diversitat, a les pràctiques inclusives, a l'escola inclusiva i a

dos aspectes de la llengua: l'expressió escrita i la comprensió lectora. Aquesta investigació pretén estudiar la iniciació del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora de l'alumnat de 1r d'Educació Primària d'una escola ordinària de Sabadell i realitzar una proposta d'un pla de millora en un marc inclusiu, tenint en compte les diferències individuals de cada nena i nen.

1.1 Estructuració del treball

El present treball està estructurat en dues parts. La primera correspon al marc teòric on hi ha els pilars teòrics d'aquesta investigació: l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat, l'escriptura i la lectura, l'ensenyament-aprenentatge des d'un enfocament constructivista i, per últim la motivació d'aprendre.

La segona part és la part pràctica de la investigació, que consta de l'exposició de la metodologia i el paradigma utilitzat, dels objectius, de les preguntes investigables i de les hipòtesis plantejades, del procediment seguit, dels instruments utilitzats, l'anàlisi exhaustiva de les observacions realitzades i, finalment la proposta del pla de millora dins del marc inclusiu.

Val a dir que aquesta investigació volia anar més enllà, aplicant la proposta inclusiva a aquesta aula, per tal d'analitzar els resultats i poder-los comparar amb els resultats de les observacions prèvies. Però, la situació excepcional que estem vivint, provocada per la COVID-19, no ha permès aplicar-la.

Per concloure el present treball, s'exposen les reflexions finals basades en la recerca i en l'experiència i els aprenentatges realitzats com a investigadora. Finalment, hi ha els annexos, on són les taules d'observació utilitzades, les entrevistes amb la tutora i la mestra de suport, i el material del projecte presentat.

2. Marc teòric

L'objectiu d'aquest apartat és explicar les bases de referència per tal de poder situar i contextualitzar la investigació, per una banda l'atenció a la diversitat i per altra banda l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, a més a més d'altres aspectes com l'ensenyament des del punt de vista constructivista i la motivació.

2.1 Atenció a la diversitat. Educació inclusiva

S'inicia el marc teòric amb l'exposició de diferents aspectes que les escoles i cada docent haurien de tenir sempre present: la diversitat que hi ha a les aules i la manera de tractar-la per afavorir el desenvolupament de tot l'alumnat.

2.1.1 La present i contínua diversitat a les aules

El present apartat té l'objectiu de fer reflexionar al lector/a sobre la diversitat a les escoles. Ortín i Carrasco (n.d) afirmen que a les escoles hi ha molta diversitat, que aquesta és present a cada aula, tenint o no nens/es amb necessitats específiques de suport educatiu (al final d'aquest apartat es defineix aquest concepte). Aquesta afirmació la justifica el Departament d'Ensenyament (2015), esmentant en el Currículum d'Educació Primària, que cada persona és única i irrepetible, doncs totes les persones són diferents: neixen amb una genètica concreta (diferent alçada, color de cabells, ulls, fisonomia...), viuen amb una família diferent, van creixent segons les relacions i experiències que tenen, etc. Per tant, s'hauria de considerar que cap nen i/o nena és igual a un altre/a.

Així doncs, no hi ha cap grup-classe igual que un altre, l'alumnat sempre és i serà diferent. Es pot afirmar doncs que **la diversitat és un fet natural, és la normalitat**. Per això un dels aspectes fonamentals que els centres educatius haurien de tenir en compte

per atendre a la diversitat de les seves aules és el fet d'evitar que qualsevol mena de diferència es converteixi en una desigualtat ni educativa ni social (Ortín i Carrasco, n.d.).

D'acord amb els mateixos autors, cada alumne/a té les seves característiques personals específiques, que són les que el/la diferencien de qualsevol altre/a alumne/a. Onrubia, Fillat, Martínez i Udina (1999, p.8) defineixen les **característiques individuals** de l'alumnat com “el resultat de la seva història personal i es poden modificar respecte de les seves experiències educatives futures.[...] estan subjectes a evolució [...]”. Ortín i Carrasco (n.d.) les classifiquen en el següent esquema (vegeu figura 1).

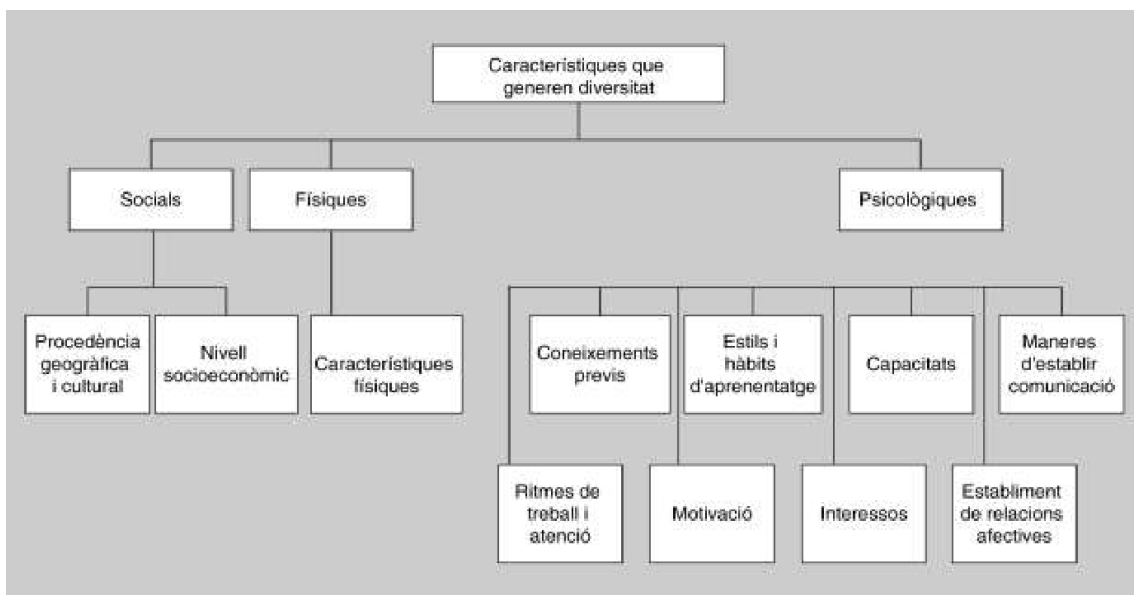


Figura 1. Classificació de les característiques que generen diversitat. Extret d’Ortín, M.; Carrasco, C. (n.d., p.13).

Segons Onrubia, Fillat, Martínez i Udina (1999), tot l’equip docent ha de ser conscient de la diversitat que hi ha a l’aula per tal d’adequar les seves actuacions educatives segons les necessitats de cada alumne/a i també per tal de detectar qualsevol dificultat que es presenti i que interfereixi en els objectius proposats de cada etapa. D’aquesta manera s’atendria tota la diversitat present a l’aula.

Abans de continuar amb el següent apartat, cal detallar que abans del Decret 150/2017, s’utilitzava el terme “alumnes amb Necessitats Educatives Especials (NEE)” per fer referència a tots aquells alumnes que tenien dificultats educatives, tenint o no alguna

discapacitat i/o trastorn. Però, la Generalitat de Catalunya, juntament amb el Departament d'Ensenyament van implantar un nou concepte per tractar la diversitat a l'aula al Decret 150/2017: **necessitats específiques de suport educatiu (NESE)**, que engloba totes les possibles necessitats que podria tenir l'alumnat. Però diferencia les NEE (el suport de discapacitats, trastorns i malalties) amb altres necessitats com: les Altres Capacitats (AC), les Dificultats Específiques d'Aprenentatge (DEA), les Condicions Familiars (CP) i la Incorporació Tardana (IT). El Departament d'Ensenyament (2015) fa una síntesi de tots els aspectes que engloba aquest concepte en el següent quadre (vegeu figura 2).

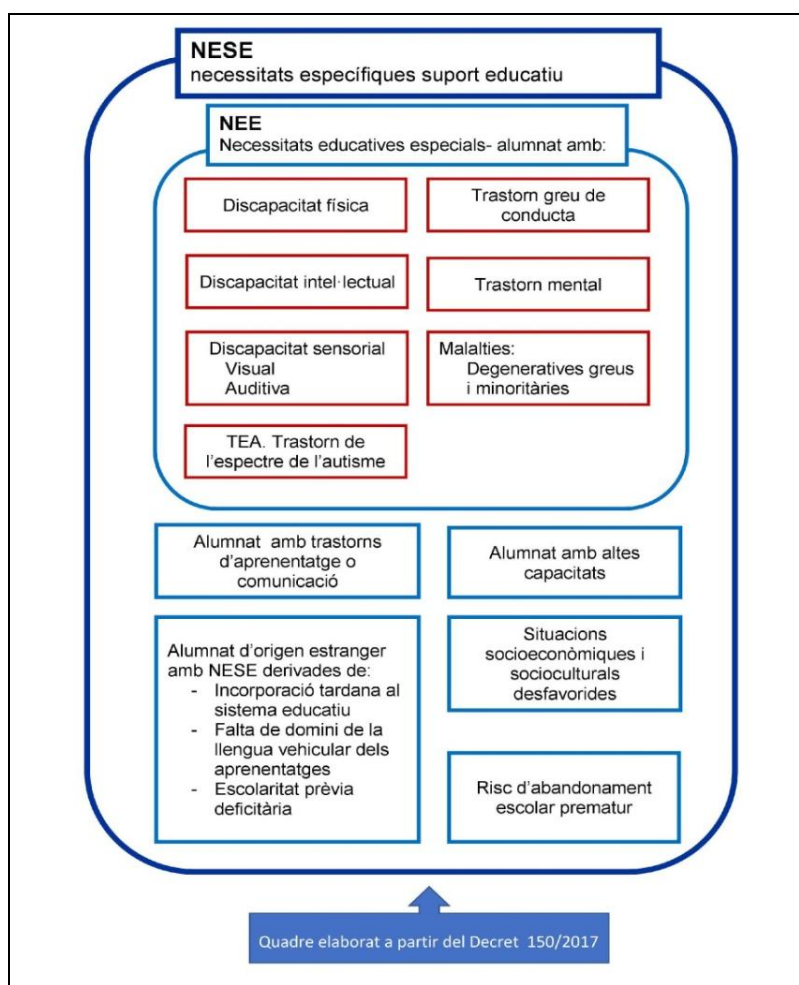


Figura 2. Síntesi de tots els aspectes que engloba el terme NESE. Extret de “Quadre resum NESE”. Departament d’Ensenyament (en línia, 2015).

- **El tractament de la diversitat en els diferents models educatius**

El concepte d'atenció a la diversitat és present a tots els models educatius existents, però el tractament d'aquest concepte és divers.

Segons Pedró i García (2002), actualment s'identifiquen tres models educatius diferents respecte al tractament de la diversitat en l'educació:

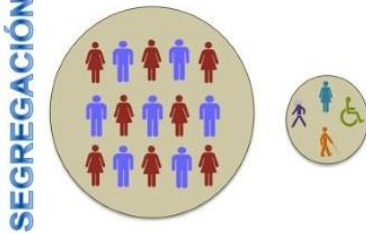
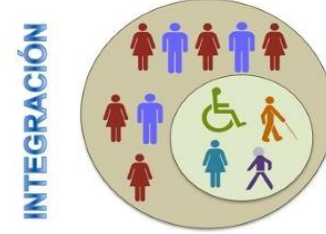

Model de segregació o model selectiu	Model d'integració	Model inclusiu
Organitzen i agrupen a l'alumnat de forma homogènia, els divideixen per les capacitats intel·lectuals (en un grup els/les que tenen un nivell intel·lectual alt; en un altre els/les que tenen un nivell intel·lectual mitjà; i per últim els/les que tenen un nivell intel·lectual baix).	Es considera el pas previ per implantar el model inclusiu, pel fet que atén a l'alumnat que té moltes dificultats educatives proporcionant-los un suport individual, però fora de l'aula (realitzat a l'aula de suport amb el/la especialista en atenció a la diversitat).	No es fa cap separació de l'alumnat, sinó que, s'aprofiten les diferències i les característiques individuals dels infants amb la finalitat que tots i totes s'enriqueixin i es desenvolupin al màxim.
		

Figura 3. Esquema visual sobre els diferents models educatius. Extret de “Inclusión e integración: 10 diferencias”. Doble Equipo (en línea, 2013).

- **El tractament de la diversitat en els diferents tipus d'escola**

Segons Meirieu (1997) i Pérez (2010), a partir dels tres models educatius anteriors i el tractament de la diversitat, es diferencien dos tipus d'escola:

Escola selectiva	Escola comprensiva o escola inclusiva
<p>Aquesta té l'objectiu de formar persones competents. Distingeixen l'alumnat "normal" i el "divers" (d'aquesta manera potencia les desigualtats d'oportunitats dels nens/es). Es valora als nens i a les nenes segons els seus èxits acadèmics, la seva eficàcia i la seva qualitat a les produccions que fan, buscant l'homogeneïtat en l'alumnat. D'aquesta manera redueixen la diversitat uniformitzant i classificant els/les alumnes.</p>	<p>Aquesta té l'objectiu que tot l'alumnat escolaritzat aconsegueixi l'èxit, el seu desenvolupament màxim, tenint en compte les seves possibilitats. Assegura el respecte dels drets de tots els infants a una escolarització i considera que cada alumne/a és diferent, incrementant la capacitat per atendre a la diversitat: aprofitant l'heterogeneïtat per organitzar els infants dins l'aula i també la interacció entre iguals per tal que tots/es aprenguin i s'enriqueixin de tots/es.</p>

Figura 4. Quadre explicatiu del tipus d'escoles segons els models educatius existents i el tractament de la diversitat. Font pròpia.

2.1.2 Atenció a la diversitat a les escoles ordinàries: mesures i suports

Després de reflexionar sobre el concepte de diversitat, de contextualitzar les polítiques educatives i els tipus d'escoles existents al territori català, en aquest apartat s'exposa el llistat de mesures, estratègies i recursos universals i addicionals que acostumen a aplicar els centres ordinaris per atendre a la diversitat.

Segons el Decret 150/2017 totes les escoles haurien d'atendre a la diversitat del seu alumnat escolaritzat. Segons Ortín i Carrasco (n.d.) a les escoles ordinàries s'apliquen diferents mesures, recursos i estratègies per atendre a la diversitat de l'alumnat, però no

totes tenen un caràcter inclusiu. A continuació, hi ha un **llistat de les mesures i suports més usats a les escoles ordinàries**, organitzades en tres blocs.

En primer lloc, les mesures i els suports de **tipus organitzatiu** més aplicades a les escoles ordinàries són les següents:

- 1. CAD (Comissió d'Atenció a la Diversitat).** S'utilitza per gestionar totes les mesures aplicades per atendre a cada alumne/a amb NESE i també en fa el seu seguiment. Cada escola hauria de tenir una. També s'encarrega de concretar els criteris i les prioritats que el centre estableix per atendre a la diversitat dels alumnes, proposar els plans de suport individualitzats i les actuacions respecte a aquest i, per últim construir un marc de referència comú per poder avançar cap a l'escola inclusiva.
- 2. SIEI (Suport Intensiu Escolarització Inclusiva).** És una aula o un espai de l'escola on els infants amb necessitats educatives especials molt significatives assisteixen per afavorir la seva participació en els entorns escolars ordinaris.
- 3. Aula d'acollida.** És l'aula on el/la docent LIC (Llengua, Integració i Cohesió social) atén, emocionalment i lingüísticament a tot l'alumnat nouvingut (aquesta mesura no el tenen totes les escoles).
- 4. Aula d'educació especial.** És aquella on el/la mestre/a d'educació especial atén individualment o en petit grup alumnes amb NESE. Cada escola hauria de disposar d'una aula d'aquest tipus.
- 5. El suport d'un segon mestre/a a l'aula.** Dos/dues mestres estan dins l'aula. Poden tenir el mateix rol (docència compartida) o un diferent: un/a dels/de les dos/dues mestres atén de manera més individualitzada a aquells/es alumnes que ho necessiten, mentre que l'altre/a dirigeix al grup-classe.
- 6. Grups flexibles.** Són agrupaments homogenis i reduïts pels infants amb més dificultats d'aprenentatge, que necessiten una atenció més individualitzada a les àrees instrumentals.

- 7. Suport individualitzat.** És el que es fa quan un/a mestre/a (d'educació especial o no) dóna ajudes als alumnes amb NESE per construir aprenentatge. Aquest es pot fer dins o fora de l'aula.
- 8. Grups de desdoblaments homogenis.** Es realitzen grups formats per nens/es amb el mateix nivell intel·lectual, amb la finalitat de reforçar continguts o ampliar-los.
- 9. Grups de desdoblament heterogenis.** Es divideix l'alumnat en grups heterogenis (nens/es amb diferents nivells i capacitats) per aprendre el mateix contingut. D'aquesta manera els infants assoleixen el seu desenvolupament màxim a través de la interacció amb tots els/les components del grup. A més, indirectament, també es cohesiona el grup, ja que aprenen valors com: el respecte, l'acceptació de les diferències individuals i socioculturals, l'empatia, la crítica, la valoració... (Pujolàs, 2006).
- 10. Contextos de treball simultani i diversificat.** És on el/la mestre/a realitza una planificació diversificada del temps i dels espais amb activitats contextualitzades, obertes i accessibles a tot l'alumnat. Es realitzen en grups heterogenis, per tal de donar l'oportunitat de participar i treballar amb tots els/les companys/es de la classe (Cruz, 2013).
- 11. Aprenentatge cooperatiu.** El/la mestre/a realitza equips d'alumnes, heterogenis i estables, per tal que construeixin conjuntament aprenentatge (aquesta mesura s'explicarà amb molt més detall més endavant).
- 12. Contractes didàctics o d'aprenentatge.** Es personalitza la direcció de l'aprenentatge autònom de l'infant, així doncs potencia la motivació, l'autoregulació i l'autoestima de l'alumne/a.
- 13. Col·laboració entre iguals.** És una altra forma d'aprenentatge en grup (els/les membres d'aquest han de tenir nivells similars de competències), però sense interdependència positiva de finalitats.
- 14. Recursos humans.** Són el conjunt de professionals que atenen als nens i les nenes amb NESE. En aquest aspecte s'inclou el/la mestre/a d'educació especial, el/la

docent de suport, el/la vetllador/a, el/la professor/a de LIC, el/la de l'Aula d'Acollida i, per últim els serveis i les/els professionals externs.

D'altra banda, també s'apliquen diferents mesures i suports de **tipus metodològic** com:

- 1. Programació multinivell.** És una mesura per fer més accessible i més efectiu l'aprenentatge per a tots/es. El/la docent fa la planificació de l'aprenentatge d'un contingut tenint en compte la diversitat de l'alumnat.
- 2. Activitats autònomes graduades.** Són un conjunt de tasques adaptades a diferents nivells d'exigència cognitiva (el grau d'aquesta varia segons les característiques individuals de cada alumne/a) que es realitzen al final del procés d'ensenyament-aprenentatge d'algun projecte, contingut, etc. Es poden fer individualment, en parelles o en grups reduïts.
- 3. Aprenentatge per racons.** L'alumnat aprèn i/o practica diferents continguts de manera simultània realitzant tasques o activitats individualment, per parelles o en grups petits. Cal que el/la docent organitzi l'aula en espais d'aprenentatge amb els seus estris necessaris.
- 4. Treball per projectes.** És una metodologia que es basa en cercar i aprendre uns conceptes per poder respondre als interrogants plantejats al principi. Aquests projectes poden ser interdisciplinaris (s'aprenen i es practiquen diferents continguts curriculars de manera globalitzada). Al fer-se en grups, fa que es promogui el treball cooperatiu i el treball col·laboratiu.
- 5. ABP (Aprenentatge Basat en la resolució de Problemes).** És una estratègia que inverteix l'organització clàssica dels processos d'aprenentatge, ja que primerament es presenta un problema, a partir d'aquest: s'estableixen uns objectius i s'identifiquen els conceptes que han d'aprendre per resoldre'l i finalment, es dissenya un pla d'actuació. D'aquesta manera, durant el procés aprenen i alhora van resolent el problema.

6. **APS (Aprentatge Servei).** És una proposta amb una utilitat social. Els nens i les nenes aprenen i es formen i, alhora fan un servei a la comunitat sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.
7. **Treball basat en la realització d'investigacions o recerques.** És similar al treball per projectes. Es basa en la recerca d'informació i en la seva reelaboració per tal de contestar a unes preguntes plantejades inicialment. Però en aquesta metodologia són els mateixos infants els qui fan la cerca de la informació, la tracten i en treuen unes conclusions.
8. **Avaluació a partir de carpetes o "portafolis".** L'alumnat emmagatzema en una carpeta o "portafolis" totes les fitxes realitzades durant una unitat didàctica o, durant tot un trimestre o un curs. Així el/la mestre/a pot realitzar una avaluació continuada tenint en compte totes les tasques que han realitzat els/les alumnes.

Per últim, també s'apliquen diverses mesures i recursos de **tipus curriculars**, les quals poden ser les següents:

1. **Pla Individualitzat (PI).** Eina per planificar totes les mesures, actuacions i suports aplicades a un/a alumne/a amb NESE per tal d'ajudar-lo a construir coneixement. En aquest es recullen totes les mesures i suports que rep l'infant, es fixen objectius concrets que ha d'anar aconseguint i a partir d'aquest es fa el seguiment i l'avaluació. El PI és un recurs flexible i dinàmic que es va modificant d'acord amb l'evolució i el progrés de l'alumne/a.
2. **Modificacions curriculars.** Aquest és un recurs extrem. Quan s'han exhaurit totes les possibilitats d'adaptació curricular i l'equip docent continua considerant que un/a alumne/a no pot realitzar o aprendre una sèrie de continguts curriculars, aquests s'eliminen.
3. **Altres mesures curriculars a tenir en compte.** Cada docent quan està fent la planificació de qualsevol activitat, ha de plantejar objectius concrets, contextualitzats, competents i prou amplis per englobar a tot l'alumnat; prioritzar el

contingut essencial i, establir uns criteris d'avaluació en funció a les característiques individuals de l'alumnat.

2.1.3 L'educació inclusiva com a resposta a l'atenció a la diversitat

En aquest apartat s'exposen els punts claus de l'escola inclusiva i la necessitat d'aplicar-la a les aules amb l'objectiu de tenir en compte i aprofitar la diversitat dins les aules.

Primer de tot, d'acord amb Tharp, Estrada, Stoll Dalton i Yamauchi (2002) cal ressaltar quatre conceptes que tots/es els/les mestres haurien de tenir en compte sempre en l'àmbit escolar: l'equitat, l'excel·lència, la inclusió i l'harmonia. Aquests autors els defineixen de la següent manera:

- 1. Equitat:** garantir i donar les mateixes oportunitats a tot l'alumnat, és a dir, que tothom pugui interactuar amb els seus companys/es, que puguin demanar ajuda, que puguin realitzar totes les activitats, etc. Per tant, aquest terme no s'ha de confondre amb igualtat.
- 2. Excel·lència:** és el desenvolupament màxim de cada nen/a. Però per tal que l'alumnat assoleixi el seu màxim en l'àmbit acadèmic, el/la docent ha de tenir en compte els seus coneixements previs, la seva llengua i la seva cultura. Per això, no s'ha de confondre "ser excel·lent" amb aprendre més coneixements que els altres, sinó que vol dir arribar al màxim del seu desenvolupament personal.
- 3. Inclusió:** fa referència a quan tots els nens i les nenes estan escolaritzats a centres ordinaris, així tots/es estan presents i tenen l'oportunitat de participar a l'aula. Així doncs, es garanteix les mateixes oportunitats socials i educatives de tots els infants dins l'escola.
- 4. Harmonia:** és el conjunt de valors comuns indispensables acordats per la societat civil. Aquesta hauria d'aprendre i estar present a l'aula i, també a l'escola i a la

comunitat educativa, amb la finalitat que la puguin arribar a assolir per viure d'acord amb aquesta.

Aquests conceptes són la base de l'educació inclusiva. Val a dir que, segons Booth i Ainscow (2000), cada persona té una manera pròpia d'interpretar aquest concepte d'escola, però sempre comparteixen uns ítems bàsics, essencials i imprescindibles per tal que l'educació sigui inclusiva.

L'any 1994 la UNESCO va organitzar una Conferència Mundial a Salamanca amb l'objectiu de consolidar el discurs sobre les necessitats educatives especials i adoptar una visió integrada de la nova concepció d'atenció a la diversitat. Per tant, s'entén el terme d'inclusió com l'educació per a tots/es, gràcies a la tasca que va realitzar la UNESCO per adoptar internacionalment el terme d'educació inclusiva a partir de la Declaració de Salamanca. Aquesta va suposar un punt d'inflexió respecte a la necessitat de realitzar un canvi als sistemes educatius en relació amb la diversitat dels alumnes; uns nens i unes nenes que tenen el dret a una educació escolar de qualitat, sense discriminacions, segregacions ni exclusions.

A més a més, l'any 2015, per combatre les desigualtats que hi ha actualment al nostre planeta, l'ONU va aprovar l'**Agenda 2030 sobre el Desenvolupament Sostenible**, aquesta dóna l'oportunitat per tal que tots els països s'encaminin a millorar la vida de totes les persones assolint, conjuntament, 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible, els ODS. Aquests objectius són universals, globals, integrals, mesurables, ambiciosos, inclusius, multidimensionals i basats en l'experiència. Un d'ells, concretament el quart demana que hi hagi una **educació de qualitat**: garantir una educació inclusiva i de qualitat i, promoure oportunitats d'aprendre durant tota la vida per a tothom. Tots aquests objectius s'haurien de complir l'any 2030.

Per tant, segons aquest repte l'any 2030, tots els centres escolars haurien de seguir un model inclusiu i ser escoles inclusives, garantint la **presència**, la **participació** i la **progressió** de tot l'alumnat, gràcies a un ensenyament que s'adapti a les seves capacitats i necessitats (donant una ajuda ajustada i contingent a les seves necessitats educatives i emocionals). Així doncs, d'acord amb Ainscow (2011) també es frenaria

l'exclusió social, ja que els infants formarien part d'un grup, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència i aprendrien, participarien i viurien experiències al costat dels seus companys i companyes dins d'una aula. Per tant, a poc a poc es formaria una societat més tolerant i respectuosa davant de la diferència.

A més a més, en el Decret 150/2017 s'estipula: assegurar a tot l'alumnat atenció educativa i regular-la; escolaritzar totes les alumnes i els alumnes amb necessitats educatives especials a escoles ordinàries. Però per fer-ho possible, Esteve (2017) proposa sis accions a realitzar:

- Establir, als centres escolars, uns criteris per organitzar l'atenció a la diversitat de l'alumnat amb diferents nivells d'intensitat de mesures i suports: **universals** (per a tot l'alumnat), **addicionals** (per realitzar una atenció específica als aprenentatges però de manera temporal i preventiva) i **intensius** (per realitzar una atenció específica, individual, de llarga durada, etc.).
- Definir i crear els suports, les mesures i les estratègies específiques per atendre l'alumnat: aules integrals de suport (AIS), suports intensius a l'educació inclusiva (SIEI – USEE) i altres centres: Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorn del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC), Centres de noves oportunitats (CNO), entre d'altres.
- Regular l'atenció educativa en cadascuna de les etapes educatives i també de cada ensenyament.
- Definir i regular dos processos: per una banda, el de detectar, avaluar i assignar els suports necessaris a l'alumnat i, d'altra banda, el de realitzar coherents transicions quan els nens i les nenes canvien d'etapa educativa.
- Fer participar les famílies als processos d'escolarització.
- Treballar en xarxa, és a dir, que hi hagi una coordinació entre escoles, serveis educatius, serveis socio-sanitaris, serveis municipals i organismes interdepartamentals, per tal de realitzar una atenció integral de l'alumnat.

Tot i això, segueixen havent-hi molts obstacles per aconseguir tenir escoles inclusives, on tots els nens i les nenes (amb o sense NESE) es puguin escolaritzar.

- Els obstacles més habituals que no permeten que totes les escoles siguin inclusives

Gràcies a la redacció del Decret 105/2017, es pot afirmar que el nostre sistema educatiu, quant a lleis, vol ser inclusiu. Ara bé, hi ha **contradiccions i obstacles**, a la pràctica educativa. La realitat ens indica que encara estem lluny de complir el dret que tenen els infants i joves: tenir l'escolarització en el centre educatiu de la zona on viu.

Segons Valcarce (2012) podem trobar diferents tipus d'obstacles:

Els **obstacles organitzatius**: l'excés d'alumnes per aula; la mala planificació del centre i de l'acció educativa; la rigidesa organitzativa respecte als horaris i els agrupaments; el predomini de la competitivitat sobre la solidaritat; els ensenyaments formals i memorístics i, l'avaluació rígida.

També hi ha els **obstacles de les famílies**: les actituds i comportaments discriminatoris que tenen algunes famílies i la manca de comunicació entre centre i família.

Per últim, hi ha **obstacles de tipus didàctic**: la manca de treball en equip dels alumnes, la rigidesa dels criteris d'avaluació i la manca d'acomodació del currículum.

Tanmateix s'ha de ser conscient que, per poder tenir escoles inclusives, s'han de generar canvis a la societat i als valors per tal que tots/es els/les docents apliquin pràctiques inclusives. Per aquest motiu, la inclusió s'inclou dins de la cultura, les polítiques i les pràctiques (Booth i Ainscow, 2000).

És important destacar que el document *Índex per a la inclusió* de Booth i Ainscow (2000) és una eina que serveix per donar suport als centres educatius amb l'objectiu d'anar avançant cap a l'educació inclusiva. Per tant, permet que qualsevol centre educatiu s'autoavaluï i realitzi una revisió detallada per conèixer la manera de reduir les

barreres a l'aprenentatge i a la participació de qualsevol estudiant. Amb l'objectiu de millorar la seva pròpia actuació referent a la inclusió (Booth i Ainscow, 2000).

Aquest document consta de tres dimensions: A. Crear *cultures* inclusives; B. Generar *polítiques* inclusives i C. Desenvolupar *pràctiques* inclusives. Dins de cada una hi ha diverses seccions i dins d'aquestes hi ha indicadors per analitzar-les (Booth i Ainscow, 2000).

Cal detallar que aquest document es va crear a partir d'un treball d'investigació de tres anys realitzat per un grup de professors/es, famílies (mares, pares, tutors/es legals), membres del Consell Escolar, investigadors i un representant de les organitzacions de persones amb discapacitats, amb experiència en ajudar a escoles ordinàries per avançar cap a l'educació inclusiva (Booth i Ainscow, 2000).

A partir d'aquest document, el Departament d'Ensenyament (n.d.) va crear el document *Suports i recursos per a la inclusió. Centres de primària. Aspectes a tenir en compte en l'anàlisi de l'atenció a la diversitat en el centre* amb l'objectiu que les escoles l'utilitzin per tal de reflexionar i avaluar quin és el seu nivell d'inclusió i així, poder introduir millores a nivell metodològic i organitzatiu per avançar cap a pràctiques i polítiques cada vegada més inclusives.

- Característiques de l'escola inclusiva

Segons Rodrigo (2012), la inclusió aposta per una **escola inclusiva** que:

1. Aculli i valori la diversitat de cada alumne/a, sense excloure a cap nen/a per ser més diferent que els altres. És una escola única per a tots/es.
2. Consideri que la diversitat és riquesa.
3. El recurs dels grups heterogenis sigui la seva organització bàsica i habitual per tal que l'alumnat aprengui.

4. Apliqui estratègies per adaptar formes i mètodes d'ensenyament amb l'objectiu que tots i cadascun dels nens i les nenes aprenguin alhora, fent diferents activitats i tasques.
5. Consideri les diferències com una manifestació de la normalitat i entengui les dificultats d'aprenentatge no com un aspecte negatiu, sinó com a raons de millora.
6. Parteixi d'una avaluació que reforci els elements formatius (ajudes pedagògiques i afavoriment de la regulació de l'aprenentatge) i els formadors (autoregulació de l'aprenentatge – metacognició).
7. Vinculi els recursos addicionals i intensius per atendre a la diversitat amb els ordinariis.

Diversos autors com Booth i Ainscow (2000), Tharp et al. (2002), Rodrigo (2013), entre d'altres, defensen que tenir una escola inclusiva és la millor opció per afavorir el màxim desenvolupament de tots i cadascun dels nens i nenes, sigui cognitivament, social o emocional, ja que aquesta és una escola de qualitat on cohabita l'equitat, l'excel·lència i la no-exclusió.

- Beneficis i avantatges de l'escola inclusiva

D'acord amb Stainback i Stainback (2004) el primer avantatge és que tothom es beneficia de les escoles inclusives, ja que representen un **marc favorable** on tots/es els/les membres de la comunitat (famílies, equip docent, professionals externs, etc.) es donen suport mutu. D'aquesta manera s'assegura la igualtat d'oportunitats i la plena participació i, també es contribueix a realitzar un ensenyament més personalitzat, fomentant la col·laboració entre tots/es els membres de la comunitat escolar. Per tant, promou crear una escola única per a totes i tots i, aquest és un pas essencial per avançar cap a societats més inclusives i democràtiques, prevenint l'exclusió social.

També afirmen que, un altre avantatge és que l'escola inclusiva té per objectiu que cadascun dels infants aprengui eficaçment dins les aules ordinàries. Això exigeix que tot

l'equip docent reestructuri la seva forma d'actuar per acomodar les demandes de l'ensenyament a les necessitats dels alumnes, però no com un fet aïllat, sinó com un símptoma de normalitat i d'acceptació de la diversitat i la pluralitat. Conseqüentment l'alumnat se sent que forma part d'un grup i alhora aprèn a respectar-se mútuament, a ser independent i també responsable (Stainback i Stainback, 2004).

Per últim, els mateixos autors expliquen que les escoles inclusives disposarien de molts més recursos per obtenir i conservar més fonts d'ajuda, per tal d'enriquir a tot l'alumnat, ja que les estratègies pedagògiques que s'aplicarien afavoririen la realitat social i educativa dels infants (Stainback i Stainback, 2004).

2.1.4 Aules inclusives

Aquest apartat se centra a descriure les característiques bàsiques que ha de tenir una aula inclusiva, ja que en aquesta investigació es vol aconseguir tenir una aula inclusiva quan s'apliqui la proposta inclusiva presentada al marc pràctic.

Segons Stainback i Stainback (2004), les aules inclusives s'organitzen en grups heterogenis amb la finalitat de potenciar l'ajuda i el suport mutu entre alumnes. A més a més, aquests autors exposen les característiques de les aules inclusives:

- **Filosofia d'aula:** totes les nenes i els nens són diferents i formen part del grup i tots/es poden aprendre dins l'aula.
- **Regles de l'aula:** aquestes estan penjades a l'aula i escrites en primera persona. Aquestes normes han de reflectir el tractament just i el respecte mutu que han de tenir els infants amb els seus companys/es i també amb totes les altres persones de la comunitat educativa.
- **Ensenyament adaptat a l'alumnat:** donar suport a l'alumnat amb la finalitat que aconseguixin superar els objectius curriculars definits i alhora que arribin al seu màxim desenvolupament.

- **Suport a l'aula ordinària:** hi ha mesures per atendre a la diversitat. Es fomenten les xarxes naturals de suport, ja que es construeix aprenentatges en equip, cooperant i col·laborant els/les uns/es amb els/les altres. També hi ha l'opció que altres mestres (com l'especialista en atenció a la diversitat) entrin dins l'aula per tal d'atendre a l'alumnat de manera més individual.

D'acord amb Segons Stainback i Stainback (2004), dins de les aules inclusives l'estratègia d'atenció a la diversitat més potent és **l'ensenyament adaptatiu**. Onrubia (2008) el defineix com el que diversifica els mètodes d'ensenyament i les actuacions dels docents segons les característiques individuals de l'alumnat, mantenint uns mateixos objectius per a tots/es (assegurant que tots/es els nens i nenes aconseguixin les capacitats mínimes i irrenunciables). Aquest parteix que els/les alumnes són diferents, per això es proporciona un ampli ventall d'ajudes i suports per aprendre el més adequat i ajustat possible per a cada nen/a.

2.1.5 Pràctiques inclusives

Aquest apartat se centra a descriure les diferents pràctiques inclusives amb les quals s'ha basat la proposta de millora dins d'un marc inclusiu.

La proposta de millora presentada en aquesta investigació, es fonamenta en un **projecte** basat en **l'aprenentatge cooperatiu**, aplicant diverses **estratègies cooperatives del programa Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar (CA/AC)**, per tal que els nens i les nenes vagin assimilant i practicant diferents aspectes de l'expressió escrita i de la comprensió lectora. Doncs, d'acord amb Lago i Pujolás (2012) **l'aprenentatge cooperatiu** es considera la metodologia que atent millor a la diversitat, pel fet que els nens i les nenes construeixen conjuntament l'aprenentatge i prenen decisions conjuntes entre tots els/les membres dels equips. A més a més, també s'apliquen **racons d'aprenentatge** i moments on els nens i les nenes realitzen treball individual.

- **Aprendre a través d'un projecte**

L'aprenentatge a través de **projectes** és una metodologia que desenvolupa les competències bàsiques que ha d'adquirir l'alumnat, però l'objectiu d'estudi d'aquests es trasllada a la realitat, és a dir, estan adreçats a resoldre situacions, centres d'interès, necessitats, problemes, etc. de la realitat, on els continguts i coneixements que aprenen són el mitjà i no l'objecte d'estudi. Dit en altres paraules, les nenes i els nens han de saber: el què els cal saber i aprendre per tal de solucionar amb èxit la situació presentada. En aquesta metodologia, la intervenció pedagògica a l'aula ha de ser globalitzadora (que englobi diferents estils i ritmes d'adquisició de coneixements) i centrada a resoldre aquella situació/problema de la realitat. Cal dir que, tant les decisions com la responsabilitat dels processos que es generen a l'aula són compartides entre tot l'alumnat. S'activa la comunicació, perquè hi ha diàleg i discussió en petit i gran grup per construir coneixements conjuntament. Així doncs, aplicant aquesta metodologia, els nens i les nenes aprenen, a poc a poc, a escoltar als altres, a formular propostes, negociar, demanar ajuda, entre d'altres (Canelles, 2009).

Segons Zabala (2015) aprendre a través d'un projecte és una eina útil perquè fa protagonista a l'alumnat en la construcció del seu propi coneixement. A més a més, l'alumnat sap en tot moment perquè fa el que fa i, per tant atribueix significat als continguts que va aprenent. Això permet que l'aprenentatge sigui significatiu i funcional.

Cal destacar que, quan s'aprèn a través d'un projecte ha d'haver estones destinades al **treball metòdic, sistemàtic i individual** (realitzar activitats adequades d'acord amb les seves capacitats personals) i també altres moments on l'alumnat pugui realitzar **treball global i cooperatiu** (cercar, seleccionar informació; discutir i decidir aspectes relacionats amb el projecte). Doncs, s'indueix un conjunt de diverses tasques en les quals l'alumnat poden tenir un paper actiu en tot moment (Canelles, 2009).

Com afirma Zabala (2015) la gestió de l'aula quan s'està realitzant un projecte és complexa, ja que l'alumnat no està assegut sempre a la cadira amb silenci, sinó que es mou i parla, però la mestra ha d'assegurar que ho facin amb una direcció i sentit clar.

D'acord amb el mateix autor, quan l'alumnat ha d'aprendre de manera cooperativa, esdevé imprescindible establir “una organització de la classe que tingui en compte els **equips cooperatius** com a mitjà per a la gestió de l'aula, la responsabilització personal i col·lectiva i l'ajuda entre iguals” (p.17). Al mateix temps, per realitzar el treball sistemàtic, metòdic, cal “una organització d'equips flexibles, ara homogenis, ara heterogenis, en funció dels aprenentatges [...] així com moments destinats al treball individual” (p.17-18).

En resum, l'aprenentatge amb una pedagogia de projectes permet que tot allò que l'alumnat aprèn, sigui funcional i més interessant per aquest. Conseqüentment, fa més fàcil la integració dels continguts i coneixements que s'han de tenir per tal de resoldre el problema, la necessitat o la situació real que planteja el projecte. Incorporant activitats cooperatives, col·lectives, i alhora activitats individuals, per parelles, per grups flexibles (homogenis i heterogenis) per tal de reforçar i garantir els continguts practicats.

- **Aprenentatge cooperatiu**

L'**aprenentatge cooperatiu** es realitza a partir de la formació d'equips d'alumnes reduïts, heterogenis i estables, per tal d'aprofitar al màxim l'aprenentatge de tots/es. Aquest no és només un recurs, sinó que també és un contingut ja que l'alumnat ha d'aprendre a cooperar i ha d'intentar que els seus companys i companyes d'equip també aprenguin (interdependència positiva de finalitats). Pujolàs (2003) i Ortín i Carrasco (n.d.) coincideixen en afirmar que amb aquesta manera d'aprendre es fa un ensenyament personalitzat, és a dir, s'ajusta a les característiques de cada nen/a. També, es potencia la seva autonomia i es promou la seva participació.

D'acord amb Tharp et al. (2002), aquesta manera d'aprendre fa que l'alumnat comparteixi experiències i es faci protagonista dels seus processos d'aprenentatge, a més a més de practicar i anar aprenent habilitats socials, potenciar el respecte mutu, corresponsabilitzar-se del treball propi i dels/de les companys/es i fomentar interrelacions positives.

A més a més, Pujolás (2003) esmenta que l'aprenentatge cooperatiu no accepta pràctiques competitives ni implanta un sistema motivacional competitiu, sinó cooperatiu, doncs les nenes i els nens no es consideren rivals, sinó companys/es d'aprenentatge. S'ha d'assegurar al màxim la participació equitativa, doncs tots els membres de l'equip han de tenir les mateixes oportunitats de participar i, també la interacció simultània entre ells/es. Per tant, segons Pujolás (2007) i Ortín i Carrasco (n.d.) l'aprenentatge cooperatiu és una bona eina per a la inclusió dins de l'aula, ja que promou un clima favorable per aprendre, facilita les relacions entre iguals i potencia la participació de tot l'alumnat.

En resum, Johnson i Johnson (1997) assenyalen les condicions essencials que s'han de donar per tal que hi hagi situacions cooperatives. Aquestes són les següents:

1. Ha d'haver-hi una interdependència positiva entre l'alumnat.
2. Cada nen i nena ha de tenir un compromís individual i una responsabilitat personal per aconseguir els objectius del grup.
3. Ha d'haver-hi una interacció cara a cara entre els membres de l'equip cooperatiu, mantenint un diàleg i una comunicació per tal de construir coneixement.
4. L'alumnat ha d'utilitzar apropiadament i freqüentment les habilitats socials, sobretot interpersonals, per contribuir a l'èxit de l'esforç cooperatiu de l'equip.
5. S'ha d'avaluar i reflexionar sobre el treball del grup, és a dir, els processos d'aprenentatge de l'equip amb la finalitat de valorar i millorar l'efectivitat que té la seva relació de treball.

Per realitzar la proposta de millora dins d'un marc inclusiu, he seleccionat algunes estratègies cooperatives del programa *Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar (CA/AC)*. Aquest va ser creat pel Grup d'Investigació d'Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC): Projecte PAC: Programa Didàctic Inclusiu. Consisteix en un conjunt d'actuacions amb l'objectiu

d'ensenyar a l'alumnat a aprendre en equip i d'aquesta manera, poder atendre a tot l'alumnat de l'aula (Lago i Pujolàs, 2012).

Per tal de poder entendre millor aquest programa s'explica molt breument els tres àmbits d'intervenció per construir una estructura cooperativa d'aprenentatge dins l'aula. Primerament, hi ha l'**àmbit d'intervenció A: Cohesió de grup**, que consisteix a realitzar dinàmiques de grup per cohesionar-lo abans d'organitzar equips cooperatius. Aquesta fase promou la creació d'una **petita comunitat d'aprenentatge** dins l'aula. Un cop creada, s'ha de començar a introduir de manera progressiva l'àmbit B (Lago i Pujolàs, 2012).

A l'**àmbit d'intervenció B: Treball en equip com a recurs per ensenyar** s'introdueix l'aprenentatge cooperatiu en grups reduïts i heterogenis, realitzant actuacions encaminades a treballar en equip com a **recurs**. Aquests grups els ha de crear el/la mestre/a seguint dos passos:

1r: Classificant l'alumnat en tres subgrups:

- Els nens i les nenes més capaços de donar ajudes als altres.
- Els/les que necessiten més ajuda
- La resta de nens i nenes del grup-classe.

2n: El/la mestre/a posarà a cada equip un infant d'aquesta classificació.

Però aquesta distribució dependrà de les característiques individuals de cada nen/a de cada aula. Aquests grups poden ser esporàdics. Per tal que les nenes i els nens vagin practicant a cooperar, en aquest àmbit cal aplicar estructures cooperatives per realitzar activitats d'aprenentatge.

Per últim, l'**àmbit d'intervenció C: Treball en equip com a contingut d'ensenyament i aprenentatge** on es realitzen actuacions per ensenyar a aprendre en equip, és a dir, s'ensenyà el treball en equip com a **contingut**. Més concretament, s'ensenyà a organitzar l'equip i després l'alumnat aprèn a aprendre continguts i coneixements nous del Currículum de manera cooperativa (Lago i Pujolàs, 2012).

D'acord amb Pujolás (2003) la millor manera d'ensenyar-ho és fent que els nens i les nenes aprenguin en equip dins l'aula. En aquest àmbit és essencial que els equips siguin estables i de quatre membres (formats pel docent i de la mateixa manera que a l'àmbit B), doncs s'anomenen **equips base**. Cada equip ha de tenir uns objectius comuns i cada membre/a d'aquest equip ha de tenir un rol concret i ser responsable d'aquest. Tot això es pot organitzar a partir del Pla de l'equip (aquest és el que s'utilitzarà per organitzar cada equip base de la part pràctica d'aquesta investigació). Per la qual cosa, els membres de l'equip base tenen dues finalitats:

1. Aprendre ells/es el contingut/coneixement que el/la mestre/a ensenya.
2. Aprendre a contribuir, a cooperar per tal que els/les altres membres de l'equip també ho aprenguin.

És important destacar que cal avaluar, periòdicament, els compromisos personals i els objectius de l'equip, per comprovar la seva efectivitat.

Les **estructures cooperatives** d'aquest programa que s'aplicaran en aquesta part pràctica s'expliquen a continuació:

1. La **lectura compartida**: s'utilitza quan s'ha de llegir i, per tant comprendre, un text. Aquesta consisteix a fer que un/a membre/a de l'equip, nen/a 1, llegeix la primera oració o paràgraf. Els/les altres han d'estar atents, perquè després el/la company/a del seu costat (seguint la direcció de les agulles del rellotge.), nen/a 2, ha d'explicar què ha llegit el nen/a 1. La resta de membres de l'equip han de dir si és correcte o no l'explicació i/o resum del nen/a 2. I així successivament fins que s'acabi el text (Lago i Pujolás, 2012).
2. El **full giratori**: s'utilitza quan es vol redactar algun escrit o quan es vol saber les idees prèvies dels nens/es, entre d'altres. Consisteix a fer que un/a membre/a de l'equip, nen/a 1, escriu la seva part o la seva aportació en un full (per equip només cal un full). A continuació, el/la nen/a 1 el passa al company/a del costat per tal que escrigui la seva part o la seva aportació en el mateix full i, així successivament fins que tots els/les membres de l'equip hagin participat en resoldre la tasca. Val a dir

que, com a l'anterior estratègia, es segueix la direcció de les agulles del rellotge (Lago i Pujolás, 2012).

3. El **llapis al mig**: el/la docent dóna a cada equip un full amb preguntes o exercicis. Cada estudiant es fa càrrec d'una pregunta o exercici. Tots els/les membres de l'equip deixen el llapis al mig de la taula. Seguidament, un d'aquests comença llegint la primera pregunta o l'enunciat en veu alta. A continuació, pregunta l'opinió als seus companys i companyes, es discuteix la resposta entre tots/es i s'arriba a un acord respecte a la resposta, assegurant-se que tothom ha entès tant la resposta com l'exercici. Per últim, tothom agafa el seu llapis i anota la resposta acordada, quan acaben el tornen a deixar al mig de la taula. I així successivament fins que totes les preguntes estiguin contestades (Lago i Pujolás, 2012).

- **Els racons d'aprenentatge**

Els **racons d'aprenentatge** són una metodologia que facilita la individualització dels aprenentatges i l'observació del procés. Aquesta estratègia organitzativa també facilita l'atenció a la diversitat de l'alumnat de l'aula perquè es preparen diferents activitats. Respecte al ritme personal de cada nen/a (Fernández, Quer i Securun, 1995).

Organitzar racons representa una distribució diferent de la classe en grups de treball on l'alumnat és més protagonista, amb una sèrie de coneixements i aptituds pròpies per actuar. Aquests racons responen a unes intencions educatives basades en l'autonomia, el treball cooperatiu, la intervenció pedagògica partint de la concepció constructivista de l'aprenentatge i la comunicació més directe mestra-alumna/e. El paper dels docents és de guia, orienten i faciliten l'aprenentatge. Aquesta metodologia també permet que el/la mestre/a pugui observar quines són les mancances i els processos que fa cada nen/a, per tal d'oferir-li ajudes ajustades amb l'objectiu que progressi en el seu aprenentatge (Fernández, et al., 1995).

D'acord amb Martín (2013), cada racó té una finalitat concreta, presenta una proposta de treball definida, de tal manera que l'alumne/a pot disposar d'activitats i materials que

s'adapten als diferents ritmes i faciliten l'activitat autònoma. Cada infant participa activament en la construcció del seu aprenentatge.

El treball per racons està prèviament determinat, això permet que els/les alumnes tinguin clar allò que s'ha de fer i les mestres puguin atendre als nens i a les nenes que necessiten més ajuda. Aquesta estratègia organitzativa acostuma a tenir com a finalitat reforçar els aprenentatges ja apresos. Els racons d'aprenentatge trenquen amb la idea que tot l'alumnat faci sempre les mateixes activitats, si no que els/les alumnes realitzen, simultàniament, diferents activitats (Martín, 2013).

L'estructuració de l'espai és un factor molt important en el desenvolupament de l'activitat. Cada racó ha de tenir un espai delimitat i ampli (com un conjunt de taules) per tal de realitzar l'activitat (Fernández, et al., 1995).

Les mestres distribueixen els grups d'alumnes tenint en compte les seves característiques personals i, també del seu objectiu d'aprenentatge. Els racons es poden realitzar en petit grup (homogeni o heterogeni), en parelles i, fins i tot individualment (Fernández, et al., 1995).

Tot i que la interacció entre iguals és una font molt important d'aprenentatge, cal tenir en compte que el/la mestre/a té un paper essencial en l'àmbit organitzatiu i explicant el contingut i, també en la delegació d'autoritat i responsabilitat.

Per acabar, les pràctiques inclusives i les estratègies cooperatives descrites anteriorment s'haurien de poder aplicar per tal que l'alumnat s'iniciï a l'aprenentatge de la lectura (concretament de la comprensió lectora) i de l'escriptura (concretament de l'expressió escrita), per aquest motiu, a continuació hi ha l'apartat teòric sobre aquests aspectes de la llengua.

2.2 Entendre l'escriptura i la lectura

Aquest apartat té la finalitat de conèixer aspectes sobre l'escriptura i la lectura, així com les seves funcions, les etapes i diversos aspectes a tenir en compte per la seva comprensió, ensenyament i aprenentatge.

2.2.1 El poder del valor social sobre l'aprenentatge de llegir i escriure

S'inicia la part teòrica sobre l'escriptura i la lectura introduint el valor que té l'aprenentatge primerenc d'aquestes, el procés d'alfabetització, les funcions que tenen l'escriptura i la lectura i els motius pels quals es comença a aprendre a l'Educació Infantil.

L'escola va néixer amb l'objectiu d'**alfabetitzar**, és a dir, per tal que les nenes i els nens arribin a dominar el llenguatge oral, llegit i escrit, ja que la lectura i l'escriptura representen un mitjà de comunicació imprescindible per transmetre diferents aspectes. Doncs, es consideren un instrument sociocultural necessari per tal que les persones puguin accedir a la informació i comunicar-la. A més a més, són el principal vehicle per a la transmissió de coneixements i, alhora, també són objecte de coneixement, ja que abans s'han d'aprendre. Per aquests motius, la lectura i l'escriptura són considerades la base de tots els ensenyaments i aprenentatges i consegüentment, són dos aprenentatges molt valorats i significatius (Pertusa i Jarque, 2015).

Respecte al **procés d'alfabetització**, Fons (2006) explica que avui en dia les nenes i els nens viuen en societats alfabetitzades, i això fa que, des que neixen estiguin exposats a un context social i cultural ric, variat i estimulant ple de lletres. Les persones que viuen en aquestes societats alfabetitzades, necessiten saber llegir i escriure per tal d'aconseguir tenir una autonomia personal, per poder-se conèixer amb més profunditat, poder contactar amb el medi social, digital i físic i també per poder resoldre problemes

quotidians. Per això, les famílies volen que els seus fills i filles, ja des de molt petits, dominin la lectura i l'escriptura. Segons Fons (2006, p. 28):

Per viure autònomament [...] en la nostra societat no solament necessitem llegir i escriure, sinó que necessitem ser lectors i escriptors. Així podem resoldre qüestions pràctiques, podem potenciar el coneixement i podem obtenir plaer estètic, i cap d'aquests tres aspectes no pot ser negat als qui inicien el procés d'alfabetització.

D'acord amb Pertusa i Jarque (2015) l'escriptura i la lectura tenen dues funcions imprescindibles, per una banda, la **funció social**, ja que són considerades un recurs mnemotècnic i un registre de la informació, atès que es poden transmetre i permeten que les dades no es perdin durant el pas del temps. Cosa que fa que sigui un mitjà de comunicació social. Per altra banda, la **funció epistèmica o heurística** (és a dir, més personal i representativa), ja que l'escriptura i la lectura formen part del desenvolupament cognitiu de les persones.

A conseqüència d'aquest gran valor social, les escoles tenen el neguit i la pressió que el seu alumnat assoleixi un nivell de lectura i escriptura òptim, però primerenc, tendint a fer aprendre als infants a llegir i a escriure com més aviat, millor. Fons i Correig (2011) afirmen que la majoria de les escoles comencen el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura a l'Educació Infantil: on a P3, els infants acaben reconeixent les vocals, els noms dels seus companys i companyes i també acaben escrivint el seu nom; seguidament, a P4 continuen aprenent la correspondència so-grafia de la majoria de consonants i l'escriptura i el reconeixement de paraules quotidianes; finalment, a P5 els nens i les nenes acaben descodificant i començant a llegir i a escriure. D'aquesta manera, els nens i les nenes arriben a 1r de Primària sabent descodificant oracions senzilles, començant a comprendre el que llegeixen i a escriure en ortografia natural.

A més a més, tal com afirmen les mateixes autores, la realitat de la majoria de les escoles és que a 1r de Primària l'alumnat comença a fer servir llibres de text per aprendre les altres matèries. Per aquest motiu, les mestres d'Infantil, sobretot les de P5, tenen o s'autoimposen la pressió per tal que les nenes i els nens finalitzin l'etapa d'Educació Infantil amb un nivell mínim d'escriptura i lectura, per tal que l'alumnat pugui començar a estudiar a partir de la lectura dels llibres de text.

No obstant això, cal remarcar que d'acord amb les dues autores anteriors, s'ha de tenir en compte que “com més aviat” no significa “millor”. Aprendre a llegir i a escriure és un procés llarg i complex. Els nens i les nenes necessiten temps per assolir aquestes dues habilitats, ja que han de desenvolupar una sèrie de capacitats que molt sovint encara no tenen quan es troben davant de les primeres lletres i s'hauria de donar més importància a la manera de com s'aprenen que a la rapidesa per aconseguir-ho.

Per concloure, d'acord amb Fons i Correig (2011), potser caldria que l'escola es plantegés quins han de ser els seus objectius respecte a l'alfabetització dels infants i quins mètodes i metodologies s'haurien d'aplicar per aconseguir-ho.

2.2.2 Interdependència de l'escriptura i la lectura

En aquest apartat s'exposa la diferenciació i l'estreta relació que existeix entre ambdues.

Durant anys, les habilitats de l'escriptura i la lectura es posaven dins un mateix sac anomenat **lectoescriptura**, considerant que compartien els mateixos processos i tenien la mateixa seqüència evolutiva. Es pensava que aprendre a llegir i a escriure era una activitat que tenia dues fases, primer s'havia d'aprendre a llegir i després a escriure, per això s'ensenyava i s'aprenien de manera conjunta. Així mateix, es creia que llegir era l'activitat inversa a escriure, Fons (2006, p.14) afirma: “llegir era rebre, escriure era produir”. Així doncs, la lectura feia referència a saber oralitzar un text, descodificant-ho correctament i, l'escriptura es considerava el traspàs de la llengua oral a uns signes gràfics (construint paraules, frases o textos, associant correctament les grafies amb els seus sons corresponents. Però després d'un gran nombre d'investigacions especialitzades en l'àrea del processament de la informació, actualment es coneixen les múltiples diferències que hi ha entre la lectura i l'escriptura i, també els aspectes relacionals que comparteixen ambdues (Díez, 2000).

D'acord amb els autors Bigas (2011), Fons (2006) i Díez (2000), llegir i escriure són activitats diferents, atès que cadascuna té els seus processos, estratègies i mecanismes. Tot i que ambdues són processos interpretatius a través dels quals es construeixen

significats. Això vol dir que, escriure i llegir són activitats a través de les quals es construeix i s'amplia el coneixement de l'entorn proper dels nens i les nenes. **Llegir** és una activitat cognitiva complexa on intervenen diversos processos des de l'activació dels coneixements previs sobre el tema del text, fins a la motivació i/o l'objectiu de la lectura, la capacitat de seleccionar paraules significatives del text, de fer hipòtesis per generar significat, etc. És a dir, llegint s'analitzen els textos i se'ls dona significat. En canvi, d'acord amb Bigas (2011, p. 11) **escriure** és “construir, elaborar un text que té una finalitat i que va adreçat a uns lectors potencials.”. Per compondre'l, cal pensar, seleccionar, organitzar la informació que es vol comunicar, escriure-la en una forma determinada, rellegir, revisar i corregir el text escrit. Així doncs, escrivint s'organitzen i es construeixen significats.

Tanmateix, la lectura i l'escriptura es consideren aprenentatges inseparables a l'hora d'aprendre-les, per la qual cosa s'ensenyen conjuntament a partir de la seva interacció per tal de garantir-ne el significat (Fons, 2006).

2.2.3 Món de l'escriptura

Un cop exposat el valor, les funcions i les diferències i relacions entre escriure i llegir, el següent apartat se centra en explicar diversos aspectes i conceptes relacionats amb l'escriptura: el seu significat, el que es necessita per poder escriure, les etapes d'aquesta, l'expressió escrita, el procés de composició d'un text i l'ortografia.

2.2.3.1 Què s'entén per escriure

Per contextualitzar l'escriptura, en aquest primer apartat s'inclou la definició d'escriure, quins mecanismes són necessaris per escriure i finalment el significat d'escriptor/a competent.

Segons els autors Cassany (1987), Díez (2000), Tuson (2006) i Fons (2006) **escriure** és l'acte amb el qual s'inscriuen diversos signes sobre un suport material. Però, no només es tracta d'un sistema de transcripció, ni de codificació, ni d'un acte mecànic o motriu ni tampoc és només escriure lletres, sinó que va més enllà. Quan es vol escriure, es posa en funcionament dos aspectes:

- **Operacions simples i mecàniques** que afecten a la producció física del text: escriure amb una cal·ligrafia clara, separar les paraules correctament i amb l'espai necessari, etc.

- **Processos cognitius** que són més complexos d'adquirir, ja que requereixen reflexió, memòria i creativitat: concretar l'objectiu amb el qual s'escriu el text, adequar-lo als destinataris, planificar l'estructura, crear i desenvolupar idees, seleccionar les idees, textualitzar per donar forma escrita al missatge i revisar-lo.

- **Què es necessita per escriure**

L'escriptor/a ha de saber interpretar mecànicament la unió dels sons que té una paraula escrita: primerament, l'infant ha d'observar una forma gràfica i saber-la imitar, seguidament ha de retenir els traços necessaris per a saber-la reproduir i per últim ha d'associar aquestes formes a altres i saber-les combinar adequadament. També ha de saber fer una producció del pensament, tenint en compte el missatge que es vol transmetre, la manera com es vol escriure i el destinatari que el rebrà. Fent que les paraules aportin el significat del missatge que es vulgui donar, per això es considera que es fa la funció metalingüística (Pertusa i Jarque, 2015).

D'acord amb Fons (2006), cada vegada que els nens i les nenes han d'escriure algun text, aquest ha de tenir uns motius concrets, per tal de fer veure'ls que aquest acte té una finalitat comunicativa. Per exemple, per demanar informació, per convèncer a algú, per comunicar experiències, sentiments, emocions, per transmetre coneixements, entre d'altres. Qualsevol escrit ha de tenir una contextualització i una interacció definida.

El Departament d'ensenyament (2015), en el Currículum d'Educació Primària, defineix un **escriptor/a competent** com aquell/a que:

dedica temps a pensar abans d'escriure, planifica formulant els objectius, generant i organitzant idees, selecciona la informació interessant i la més rellevant per començar a produir. Redacta el text i el revisa en funció de la situació comunicativa, del context, del destinatari, de l'objectiu que es tingui i de les convencions i normes gramaticals. Escriu en diferents formats i suports, paper i digital, textos continus i discontinus, però sempre de manera coherent, cohesionada i d'acord amb les convencions de la llengua. (p.30)

2.2.3.2 Etapes de l'aprenentatge de l'escriptura des de l'enfocament constructivista

En aquest apartat es descriu molt breument i des de l'enfocament constructivista, l'evolució del desenvolupament de l'escriptura segons Ferreiro i Teberosky (1979).

Així doncs, segons argumenta Julià (1999) les mestres han de posar atenció en aquestes fases de l'aprenentatge de l'escriptura, per tal d'oferir activitats adequades a les seves capacitats. Per aquest motiu els/les docents han de constituir un punt de referència per interpretar cap a on ha d'anar progressant cada infant i també saber quin tipus d'ajuda necessita per passar d'una etapa a l'altra.

A l'estudi de Ferreiro i Teberosky (1979) s'explica l'evolució de les produccions escrites de la majoria de les nenes i els nens (entre 4 i 7 anys) a través de cinc nivells. Aquests són els següents:

- 1. Nivell 1: Escriptura indiferenciada.** Els nens i les nenes imiten els aspectes formals com l'absència d'elements figuratius, sense una linealitat orientació ni control de qualitat, etc. Ja són capaços de diferenciar l'escriptura del dibuix. A més a més, imiten l'acte d'escriure dels adults, reproduint els trets d'aquest acte, fent gargots, rodonetes, palets, ganxos i altres formes que no siguin dibuixos. Pels infants l'escrit representa el nom dels objectes, per aquest motiu, els infants atribueixen a l'escriptura la funció de designar. Poden escriure paraules com

“lleó” amb moltes més formes no icòniques que la paraula “margarida”, pel fet que creuen que la reproducció escrita té una relació de mida amb l'objecte real: com que un lleó és un animal gran, la paraula “lleó” ha de ser llarga. Per això, a l'hora d'escriure-la ho farà amb un gargot gran o afegirà més formes no icòniques (vegeu figura 5).



Figura 5. Un exemple del primer nivell: escriptura indiferenciada. Representa la paraula “dinsaure”. Font pròpia.

2. Nivell 2: Escriitura diferenciada. És quan els infants diferencien lletres, però no saben la relació so-grafia. Representen paraules diferents, però escrites amb lletres sense sentit (vegeu figura 6). Aquest nivell comença quan els infants elaboren hipòtesis sobre el funcionament del codi:

- **Hipòtesis de quantitat:** creuen que la paraula ha de tenir una quantitat mínima de lletres (tres o més) perquè tingui significat.
- **Hipòtesis de varietat interna:** pensen que la paraula s'ha d'escriure amb diferents grafies, ja que moltes lletres iguals no diuen res.
- **Hipòtesis de varietat externa:** consideren que la paraula ha de tenir diferències objectives (ordre dels signes gràfics o canvi de signes), per tenir significats diferents.

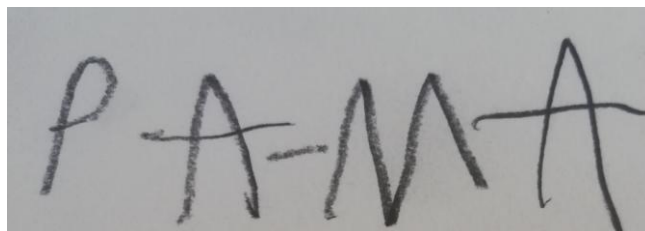


Figura 6. Un exemple del segon nivell: escriptura diferenciada. Per escriure la paraula “serp” podria escriure PAMA. Font pròpia.

3. Nivell 3. Escriptura sil·làbica. És quan les nenes i els nens comencen a adonar-se d'alguna relació entre les lletres i els sons. Les seves produccions passen a estar controlades per la segmentació sil·làbica de la paraula. Els/les nens/es fan una lletra per síl·laba. Aquesta relació es diferencia en dues hipòtesis:

- **Hipòtesi sil·làbica quantitativa:** quan hi ha el mateix nombre de grafies que de síl·labes de la paraula, però les lletres són aleatòries, no tenen un valor convencional (vegeu figura 7).
- **Hipòtesi sil·làbica qualitativa:** quan hi ha el mateix nombre de lletres que de síl·labes de la paraula i les grafies escrites coincideixen amb alguna de les síl·labes que componen la paraula (vegeu figura 8).

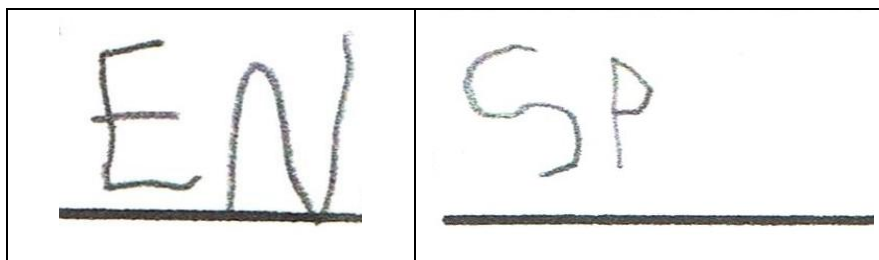


Figura 7. Un exemple del tercer nivell: sil·làbica quantitativa. Quan escriuen “sopa” (2 síl·labes), els infants escriuen dues lletres EN. Font pròpia.

Figura 8. Un exemple del tercer nivell: sil·làbica qualitativa. Quan escriuen la paraula “sopa” poden escriure SP i, quan ho llegeixen, diuen “SO” (senyalant la S) “PA” (senyalant la P). Font pròpia.

4. Nivell 4. Sil·làbica-alfabètica. S’inicia quan els infants comencen a escriure més d’una grafia per a cada síl·laba, començant per la vocal tònica i la primera consonant de la síl·laba i després per les vocals àtones, les consonants finals i les intercalades, però alhora es deixen lletres. Barregen la hipòtesi sil·làbica i l’alfabètica (a cada so li correspon una grafia). Per la qual cosa, les produccions d’aquest nivell són molt característiques, ja que al costat d’una paraula que han escrit bé, pot haver-hi una altra que estigui escrita segons la hipòtesi sil·làbica. Per tant, la impressió que té l’adult quan observa les produccions dels infants és que “s’han deixat lletres”.

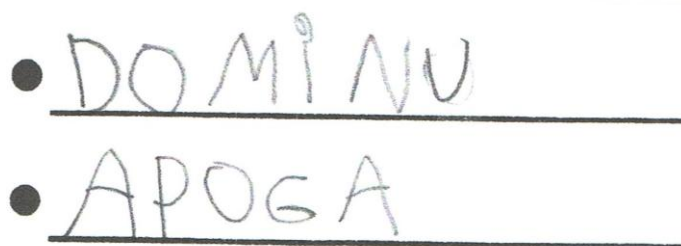


Figura 9. Un exemple del quart nivell: Sil·làbica-alfabètica. Poden escriure “dòmino” sense deixar-se cap lletra, però escriure “esponja” d’aquesta manera *apoga* [mala escrita expressament]. Font pròpia.

5. Nivell 5. Alfabètica-exhaustiva. Les nenes i els nens arriben en aquesta etapa quan fan una anàlisi alfabètica exhaustiva, és a dir, quan escriuen establint la correspondència correcta entre so i grafia. Al principi d’aquest nivell poden sorgir alguns conflictes quan apareixen **síl·labes inverses** (poden escriure *setudi* [mala escrita expressament] en comptes de la paraula “estudi”), **síl·labes travades** (poden escriure *patit* [mala escrita expressament] en comptes de “partit”) i **síl·labes complexes** (poden escriure *iuna* [mala escrita expressament] en comptes de “lluna”) (vegeu figura 10). També apareixen conflictes quan hi ha síl·labes que no responen a l’esquema bàsic **consonant + vocal**.

En aquest nivell, l’alumnat té un bon domini del codi escrit, tot i que, de vegades no realitzen una escriptura ortogràfica correcta com en l’ús de **B/V; J/G; H; majúscules o minúscules, separació de paraules, accents**, entre d’altres, però ja escriuen paraules del tot comprensibles (vegeu la figura 11).

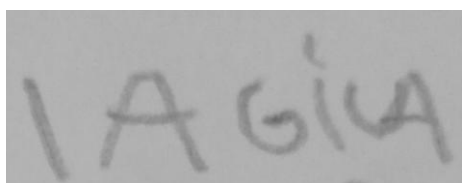


Figura 10. Un exemple del cinquè nivell: Alfabètica-exhaustiva. Quan escriuen la paraula “llegia”, la poden escriure d’aquesta manera *iagia* [mala escrita expressament]. Font pròpia.



Figura 11. Un exemple del cinquè nivell: Alfabètica-exhaustiva. Quan escriuen la paraula “bicicleta” amb una “v” en comptes de “b”. Font pròpia.

2.2.3.3 Expressió escrita i el procés de la composició d'un text

En aquest apartat s'explica amb més precisió l'expressió escrita, ja que de tots els aspectes de la llengua escrita, aquesta investigació se centra en l'estudi del seu ensenyament-aprenentatge.

Julià (1999) exposa que el desenvolupament de l'**expressió escrita** no succeeix per l'ensenyança d'unes regles, sinó que esdevé per l'aprenentatge d'unes habilitats que es desencadenen quan s'escriuen textos, com es dedueix d'aquestes premisses:

- No identificar l'escriptura com la transcripció en grafies del llenguatge verbal (la parla), sinó com un codi diferent de l'oral.
- Entendre-la com el procés on el subjecte que escriu és actiu cognitivament.

A més a més d'aquestes premisses, un escriptor/a ha de dominar les diverses característiques del codi:

- L'adequació: saber escollir la varietat (dialectal/estàndard) i el registre (formal/familiar...) apropiats a cada situació.
- La coherència: saber escollir la informació rellevant i saber-la estructurar.
- La cohesió: saber connectar les diverses oracions que formen el text (puntuació, conjuncions, etc.).
- La correcció gramatical: saber les regles fonètiques i ortogràfiques, morfosintàctiques i lèxiques de la llengua, que permeten construir oracions acceptades. També inclou coneixements sobre la correspondència so/grafia.
- La disposició en l'espai: saber la forma com s'ha de presentar un escrit (els marges, els encapçalaments, etc.).

Per això, l'**expressió escrita** es considera l'habilitat lingüística que costa més d'adquirir, perquè s'ha de posar en pràctica tant tot el que s'ha après (tot el bagatge

personal) com el que pensem i adaptar-ho al destinatari. Per tant, es necessiten més coneixements lingüístics i textuais (Julià, 1999).

Cassany (1987) afirma que l'acte d'escriure és un conjunt de processos de pensament que l'escriptor/a regula i organitza mentre es compon un text. Segons Camps i Cassany (1995), qualsevol activitat d'escriptura implica la **composició d'un text**. Per la qual cosa és molt significatiu que, des de primer d'Educació Primària es creïn escrits ben compostats, gràcies al suport d'una pauta i el model que hauria de donar la mestra. D'acord amb aquests autors, la millor manera d'aprendre a escriure és escrivint.

Continuo l'aproximació teòrica, esmentant, segons el model de Flower i Hayes (1981), els tres aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora d'escriure un text. Aquests són:

1. La **situació de comunicació**. On s'inclouen tots els elements externs a l'escriptor/a. Per una banda, el problema retòric, que és el conjunt de totes les circumstàncies que influeixen a l'escriptor/a a escriure un text d'una manera determinada: el perfil de l'audiència (edat, interessos, què sap...), el tema (si és difícil, si és conegut...) i el temps (si és urgent o no). Per altra banda, el text escrit, ja que és un nou element que apareix dins de la situació comunicativa quan s'inicia la composició. En aquest hi ha moltes més restriccions, per exemple, si l'autor/a sap o no relacionar les noves idees amb les ja escrites, si revisa l'ortografia, si l'estructura és coherent, entre altres.
2. **Processos d'escriptura**. Es distingeixen tres processos mentals d'escriptura:
 - **1r. Fer plans**: és el pas que realitzen els/les escriptors/es quan es formen una **representació abstracta i mental** de les informacions que hi haurà a l'escrit, mitjançant paraules clau, una imatge visual, etc. Per poder realitzar aquesta representació cal que l'escriptor/a generi idees, que les organitzi (estructurant-les i classificant-les en principals o secundàries) i que marqui objectius (la base que guiarà el procés de composició del text).

- **2n. Redactar.** Un cop l'escriptor/a ha fet els plans, redacta, és a dir, ha de transformar les seves idees en llenguatge visible, intel·ligible i comprensible per al lector/a.
- **3r. Examinar.** El pas final on es rellegeix tot el que s'ha planificat i escrit abans. Val a dir que aquest pas, es pot fer en qualsevol moment del procés de composició. Té dues finalitats: refer els plans anteriors i generar idees noves (l'autor/a valora el que ha escrit, analitza si en el text hi ha tot el que havia plantejat, si compleix amb la situació comunicativa, etc.) i/o revisar el text (l'autor/a corregeix l'escrit o els plans).

3. La memòria a llarg termini (MLT) de l'escriptor/a. Se situa al cervell de l'autor/a de l'escrit. És on hi ha tots els coneixements sobre el tema del text, l'audiència, les diverses estructures textuals que pot utilitzar per compondre un escrit. També hi ha informació sobre llibres, apunts, pel·lícules, àudios, etc.

En resum, segons aquest model, l'escriptor/a aprèn mitjançant l'acte de la planificació i els seus objectius són el pont creatiu entre l'exploració del tema i la prosa que escriurà. Per tant, escriure un text no és una habilitat espontània com parlar. Sinó que per compondre un escrit de manera correcta, l'escriptor/a necessita temps per tal d'anar-ho construint amb paciència. Per això les mestres hem de tenir en compte tots aquests criteris quan es plantegi a l'alumnat que realitzin una expressió escrita.

- **El procés de composició escrita amb l'alumnat**

D'acord amb els autors Cassany (1987) i Dolz, Gagnon i Ribera (2013) per tal de realitzar un bon procés de composició, s'han de realitzar les següents operacions.

La primera és la **contextualització**, cal que tots els escrits parteixin de situacions reals, que comportin la necessitat d'escriure i de difondre's. Així doncs, l'alumnat tindrà una raó que dóna sentit a escriure i també un rol determinat per tal d'adaptar-se als destinataris reals que llegiran l'escrit.

Camps (2004) afirma que els/les mestres han de promoure situacions reals per la producció escrita, aprofitant totes les possibilitats que hi ha a l'entorn escolar. D'aquesta manera, permetrà als nens i a les nenes a desenvolupar-se en l'àmbit de l'escola i, alhora adquirir habilitats i coneixements sobre el llenguatge escrit propis dels entorns socials. També esmenta que cal un diàleg constant sobre les funcions de l'escrit i sobre els elements de la situació comunicativa, a fi que l'alumnat aprengui a produir textos.

Seguidament, s'ha de **planificar l'escrit**, dialogant sobre el/la destinatari (l'edat, si és conegut/da, la seva professió, el seu rol social, si és explícit o implícit, etc.), el rol de l'escriptor/a ("com si fóssim..."), el propòsit (el perquè de l'escrit, què es vol aconseguir...) i el contingut (què sabem, què cal dir, hem de buscar informació, què ens interessa escriure, etc.). A continuació, l'alumnat haurà de seleccionar la informació important (fent esquemes, resums, etc.) i per acabar, ordenar-la.

Després es posa en funcionament la tercera operació, **textualitzar l'escrit**. En aquesta s'ha de traduir les idees en frases ordenades, doncs implica reescriure diverses vegades les oracions (revisant les que ja estan escrites). Això es realitza, elaborant el primer esborrany, després confrontant el propi text amb els dels altres companys/es i seguidament confrontant-lo amb escrits-models (textos ben redactats), amb l'objectiu de fer veure algunes característiques formals del text. Per acabar aquesta fase, l'alumnat haurà de redactar, per segona vegada, el seu escrit tenint en compte les característiques de l'escrit-model. Serà en aquesta fase on el/la mestre/a i el/la alumne/a revisi l'escrit i corregeixi faltes o errors. Cal destacar que, també s'han de fer activitats referents a alguns aspectes lingüístics i textuais com: la puntuació, la morfologia, la sintaxi, el lèxic i l'ortografia, per tal que l'alumnat sigui capaç de redactar i **produir** l'escrit sense cometre tants errors.

Per acabar, l'última operació és fer la **revisió final** de la producció escrita, on l'alumnat ha de rellegir i si és necessari reescriure alguna oració, paràgraf del text. Es poden utilitzar graelles i pautes d'observació on es recullen:

- Els elements explicitats i acordats durant la fase de la planificació: el propòsit de l'escrit, el destinatari, el rol de l'escriptor/a i la informació que s'ha de donar.

- Aspectes concrets sobre els continguts textuais (adequació, coherència i la cohesió) i també sobre els lingüístics (procediments, actitudinals)

D'aquesta manera el propi alumnat avalua si la seva producció compleix amb tots els requisits apresos anteriorment. Si hi ha alguna cosa a millorar, hauria de modificar l'escrit. Un cop llest, o es fa arribar al/s destinatari/s o bé se li dóna algun tipus de publicitat: penjar-ho al passadís, publicar-ho a la revista de l'escola, a la pàgina web, etc.

Gispert i Ribas (2012) resumeixen el procés de produir un text escrit en el següent quadre (vegeu figura 12).

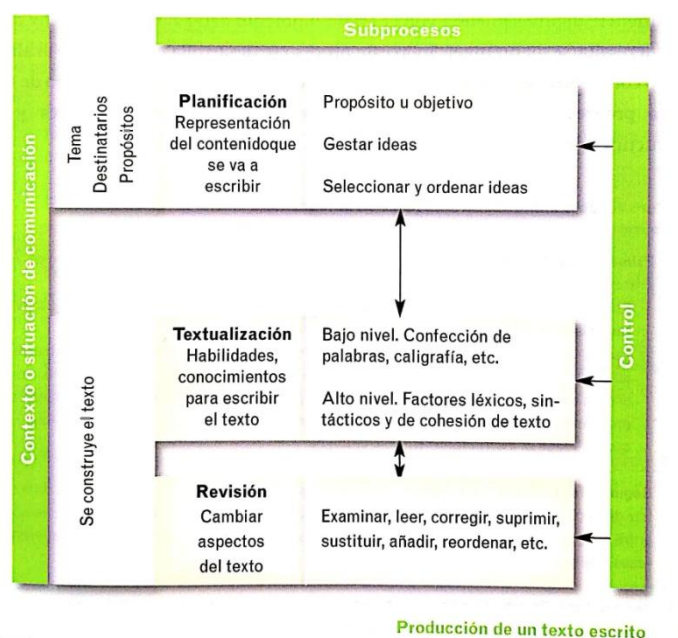


Figura 12. Esquema de la producció d'un text escrit. Extret de "Producción de un texto escrito", de D. Gispert i L. Ribas (2012, p. 25).

2.2.3.4 L'ortografia

L'últim apartat del món de l'escriptura inclou una breu explicació dels dos nivells l'ortografia que existeixen i els errors freqüents de l'ortografia natural segons el pedagog Galí (1971). A més a més, d'aparèixer un dels aspectes més presents a la vida quotidiana de les aules: com, quan i qui corregeix els escrits dels infants i quins errors

i/o faltes cal remarcar. És important que el/la docent conegui quin tipus d'errors cometen els infants, per tal de proposar activitats adequades amb l'objectiu de minimitzar-los.

El pedagog Galí (1971) va dividir l'ortografia en dos grans nivells: **l'ortografia natural i l'arbitrària.**

L'**ortografia natural** és el pas previ de l'ortografia arbitrària. Aquesta engloba el conjunt de normes elementals de correspondència entre so i grafia. Fa referència al procés que l'alumnat realitza durant el mateix aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Per exemple, quan escriuen *jos* [mal escrit expressament] en comptes de "gos" fa un error d'ortografia natural, ja que la grafia "j" no té correspondència amb el so [g]. L'**ortografia arbitrària** inclou tots els aspectes convencionals que no estan necessàriament associats ni a la lectura ni al seu aprenentatge. Per exemple, quan els infants escriuen *vicicleta* [mal escrit expressament] en comptes de "bicicleta"; o escriuen *cantaba* [mal escrit expressament] per "cantava"; *ome* [mal escrit expressament] en comptes del terme "home", entre d'altres.

Galí (1971) explica que el procés per dominar l'ortografia és complex i, per tant durant força temps l'alumnat barreja errors dels dos nivells. L'ortografia es comença a aprendre entre l'etapa sil·làbica i l'alfabètica.

Cassany (1987) comenta que no és el mateix parlar d'una falta que d'un error. Aquest autor defineix l'**error** com el resultat d'un defecte en la competència lingüística, és a dir, un/a alumne/a comet un error quan escriu una paraula sense conèixer com s'escriu (desconeix la regla gramatical). Per exemple quan un alumne/a escriu *camio* [mal escrit expressament] i desconeix les normes d'accentuació, comet un error. En canvi, la **falta** la defineix com el resultat d'un defecte en l'actuació lingüística, és a dir, quan l'escriptor/a està distret/a o està acostumat/ada a escriure-ho d'una manera determinada. Per exemple, quan un alumne/a escriu la conjunció castellana "y" en lloc de la corresponent catalana "i" fa una falta, ja que possiblement està acostumat/ada a escriure en castellà.

Segons Galí (1971) citat per Codina i Fargas (1989), els infants d'Educació Infantil i Cicle Inicial poden realitzar els següents errors freqüents d'ortografia natural:

Tipus d'error	Descripció de l'error i exemples
Tipus 1. Errors d'omissió o repetició de grafies	Omissions o repeticions de grafies, grups de grafies, síl·labes o paraules senceres. A més a més de l'ús de grafies del castellà com “ ch ”, “ ñ ”, “ y ”, entre d'altres.
	Excepte l'omissió de les grafies “h” i les lletres “r” i “t” mudes i/o finals.
	Per exemple: <i>excursó</i> [mal escrit expressament] per “excursió”; <i>m'agrada el el pa</i> [mal escrit expressament] per “m'agrada el pa”.
Tipus 2. Errors d'orientació i ordre	Confusió de grafies que presenten una forma semblant i que es diferencien per la lateralitat (d/b , p/q) o per la direccionalitat (b/p , d/q). A més a més, quan alteren l'ordre correcte de lletres, grups de lletres o síl·labes d'una paraula.
	Per exemple: <i>fert</i> [mal escrit expressament] per “fred”; <i>vedaga</i> [mal escrit expressament] per “vegada”.
Tipus 3. Errors provocats per una pronúncia infantil	Deformacions de la forma escrita de les paraules.
	Per exemple: <i>cadida</i> [mal escrit expressament] per “cadira”; <i>tes</i> [mal escrit expressament] per “tres”; <i>poru</i> [mal escrit expressament] per “ploru”.
Tipus 4. Errors de no correspondència so-grafia	Esriptura de grafies que no corresponen al so que volen representar. Per exemple: - escriure “j” per representar [ʃ]: <i>mateja</i> [mal escrit expressament] per “mateixa” - usar “ss”, “c”, “ç” per representar [z]: <i>possar</i> [mal escrit expressament] o <i>poçar</i> [mal escrit expressament] per “posar”; <i>tretce</i> [mal escrit expressament] per “tretze”.
	O bé la no aplicació de les normes fonamentals implícites en la mecànica de la lectura. Per exemple: - escriure “g”, “gu” davant de vocal per representar [g], sabent que aquesta lletra representa el so [g] davant “a”, “o”, “u” i també per representar [ʒ] davant d’ “e”, “i”: <i>gardí</i> [mal escrit expressament] per “jardí”; <i>amiges</i> [mal escrit expressament] per “amigues”. - l'ús de “rr” per a representar el so [r] entre vocals: <i>caro</i> [mal escrit expressament] en comptes de “carro”.

	<p>Excepte tres casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si s'usa la "s" per a representar: <ul style="list-style-type: none"> - el so [s] entre vocals: <i>casola</i> [mal escrit expressament] en comptes de "cassola" - el so [z] després de consonant o inici de mot: <i>esmorsar</i> [mal escrit expressament] en comptes d'"esmorzar"; <i>sona</i> [mal escrit expressament] en comptes de "zona". - Si s'escriu "x" per representar el so [ʃ] després de vocals: <i>caxa</i> [mal escrit expressament] en comptes de "caixa". - Si s'utilitza "cs" per representar els sons [ks] o [gz]: <i>ecsamen</i> [mal escrit expressament] en comptes d'"examen"; <i>acsió</i> [mal escrit expressament] en comptes d' "acció".
Tipus 5. Errors de separació de paraules	Separar o ajuntar paraules de manera errònia.
	Excepcions: l'apòstrof, el guionet i l'enganxament o la partició incorrecte de locucions verbals.
	Per exemple: <i>alpopla</i> [mal escrit expressament] en comptes de "al poble"; <i>avegades</i> [mal escrit expressament] en comptes de "a vegades".

Figura 13. Quadre explicatiu dels errors ortogràfics més freqüents als infants de Cicle Inicial segons Galí (1971) citat per Codina i Fargas (1989). Font pròpia.

- Correcció dels escrits dels infants

Com ja s'ha esmentat anteriorment, la correcció dels escrits dels infants és un dels aspectes més presents a la vida quotidiana de les aules: el fet de com, quan i qui corregeix els escrits dels infants i quins errors i/o faltes cal remarcar.

La majoria dels professors i professores corregeixen totes les produccions de l'alumnat sense pensar-hi, per la qual cosa dediquen molta estona a aquesta acció, però alhora també es pregunten si realment són apropiats tots els comentaris i correccions que se'ls fa, ja que no entenen com és que l'alumne/a repeteix les mateixes faltes i/o errors en les seves produccions posteriors. D'acord amb Cassany (1989) i Cassany (2016) saber corregir és imprescindible per saber escriure. És una eina molt poderosa i eficaç per a l'aprenentatge, però si se sap aprofitar.

Tradicionalment, la normativa gramatical ha estat sempre i encara és un dels punts més corregits a les produccions dels nens i de les nenes, aquests errors són superficials (els normatius de puntuació, d'ortografia, de morfologia, els lèxics per barbarisme, falta de precisió...), però d'acord amb Cassany (1989) hi ha d'altres que s'haurien de corregir i no s'acostuma a fer, aquests són els de:

- **Cohesió:** la puntuació (punts, comes...), els enllaços (conjuncions...) i altres aspectes com els verbs, els determinants, l'ordre dels elements en la frase, etc.
- **Coherència:** la selecció de les idees (que siguin clares i rellevants), l'ordre lògic de les informacions, el tema, l'estructura del text, l'estructura del paràgraf (si és molt curt, si és massa llarg...), etc.
- **Adequació:** la selecció del registre (formal, informal, objectiu, subjectiu...), de la varietat de la informació, etc.
- **Altres:** la disposició del text al full (marges, espai entre una línia i l'altra...), la variació i riquesa lèxica, la complexitat sintàctica, la repetició, la cal·ligrafia (intel·ligibilitat, estil, bellesa), opinió, estil, grau d'interès, etc.

Aquests errors són els més bàsics i globals, ja que afecten el contingut del text. Si l'alumne/a només rep correccions de normativa, possiblement només es dedicarà a corregir-los per no cometre'n més, però els anteriors els seguirà fent (Cassany, 1989).

Cassany (2016) fa un **recull d'orientacions bàsiques i consells** revisats i actualitzats dels aspectes a tenir en compte per tal de realitzar la correcció dels escrits dels infants orientada com a font d'aprenentatge.

Primerament, Cassany (1989, p.17) afirma que una "correcció minuciosa i exhaustiva no té cap sentit", ho justifica dient que els/les alumnes no poden assimilar tantes correccions alhora, per tant no cal marcar totes les faltes i/o errors. Per això, exposa que el grau de correcció ha de dependre de l'objectiu de l'escrit i la seva funció comunicativa. Els/les mestres han de ser flexibles a l'hora de corregir.

Així mateix, Cassany (1989, 2016) aposta per **marcar** (sense donar la solució correcta) només allò que l'alumne/a pot aprendre, sense perdre temps a marcar aspectes que

L'infant no està preparat per comprendre. El/la docent pot marcar les incorreccions realitzades, oferint pistes i indicacions amb l'objectiu que els propis alumnes les puguin corregir. Aquestes pistes i indicacions han de ser concretes, clares i operatives. Cassany (2016, p.2) dóna alguns exemples: “«Escriu frases més curtes»”, «Hi ha tres faltes en la primera línia, corregeix-les» o «D'aquest bloc, fes-ne dos paràgrafs»”.

Un altre aspecte que s'ha de tenir en compte és saber en **quin moment es corregeix**. D'acord amb l'autor anterior, la correcció s'hauria de fer quan l'alumne/a produeix l'escrit o poc després, sense deixar massa temps entre mig, ja que com més temps passa, més desinterès pot haver-hi o també que l'alumne/a s'oblidi dels errors/faltes que va cometre. Això fa disminuir l'efectivitat de la correcció (Cassany, 1989, 2016).

Cassany (1989, 2016) esmenta que s'ha de **corregir les versions prèvies** a la producció final, és a dir, realitzar la correcció durant el procés de construcció de l'escrit i, no només al final. Es poden corregir els errors dels esquemes, de la planificació, del primer esborrany, etc. Així l'alumne/a pot incorporar els canvis a la producció final i per tant, el/la docent avaluarà el procés que realitza l'alumne/a i no el producte.

Al seu llibre, Cassany (1989) exposa que és interessant que una **altra persona** (mestre/a o alumne/a) **llegeixi l'escrit** compost per un infant, atès que l'escriptor/a no sempre s'adona de les faltes i/o errors que comet. D'aquesta manera, s'assegura que l'escrit no tingui cap error ni falta.

Cal insistir que és important **dedicar temps** a l'aula per dialogar sobre la correcció, resolent dubtes, potenciant el diàleg sobre els errors més freqüents, fomentant la correcció per parelles, etc. D'aquesta manera, s'utilitza la correcció com un recurs didàctic i no com una obligació. Això potencia que l'alumnat tingui una actitud positiva i oberta davant de l'error i/o falta. A més a més, també aconsella planificar activitats per afavorir la **revisió reflexiva** dels escrits: tallers, demanar que facin llistes, que agrupin idees, activitats per analitzar la puntuació, entre d'altres. (Cassany, 2016).

Finalment, per convertir la correcció en una eina molt poderosa i eficaç per a l'aprenentatge, Cassany (1989) presenta les següents propostes:

- Ensenyar als alumnes a **utilitzar fonts de consulta** (digitals o analògiques) com el diccionari, el corrector, el traductor, etc.
- Apuntar en una llibreta els errors comesos i les seves correccions, per tal de crear una **eina de consulta**.
- La **correcció amb la llista de control**. A l'hora de fer la correcció, el/la mestre/a dóna la producció del nen/a i una llista de control amb l'objectiu que l'escriptor/a marqui tots els errors i faltes comeses al seu escrit. Així doncs, es fa un registre complet i constant de tots els errors i faltes que l'escriptor/a fa.
- Les **marques de correcció**. És quan el/la mestre/a marca d'una manera determinada cada tipus d'error. Per exemple: encerclar la paraula inapropiada, ratllar les paraules que sobren, etc.

2.2.4 Mòn de la lectura

Un cop exposat diversos aspectes relacionats amb l'escriptura, en el present apartat s'exposa amb més deteniment, conceptes relacionats amb la lectura: el seu significat, el procés lector, el que es necessita per poder llegir, les etapes d'aquesta, les estratègies de comprensió lectora (abans, durant i després) i les característiques que ha de tenir un bon text per ser llegit.

2.2.4.1 Què s'entén per llegir

Per contextualitzar la lectura i l'acte de llegir, en aquest primer apartat s'inclou la definició de llegir, el procés lector, quins són els mecanismes necessaris i finalment el significat de lector/a competent.

Llegir és el procés que se segueix per obtenir informació de la llengua escrita, de manera similar al fet que escoltar és el que es fa per obtenir-ne de la llengua oral. Qualsevol acte de comprensió s'entén com un procés de formar, elaborar i modificar les estructures de coneixement que el subjecte tenia abans d'entendre aquesta nova informació (Solé, 2003).

Més concretament, segons Colomer i Camps (1998), **llegir** és un fet mecànic, ja que s'ha de desxifrar uns determinats signes gràfics, i alhora també és un acte de raonament, de comprendre i entendre el text que s'està llegint. És un procés cognitiu que consisteix en donar significat al text.

Solé (2003, p.101) escriu que **la lectura** és “un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto.” Solé (2003, p.101) continua afirmant que **comprendre un text** “implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global. [...] Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto de lo que se puede considerar [...] como secundario.”

En resum, quan es llegeix un text no n'hi ha prou en fer la descodificació de les paraules que el componen, sinó que és imprescindible comprendre el que diu (Colomer i Camps, 1998). Per tal que es produeixi la comprensió d'un text cal que el/la lector/a integri la informació de la lectura als seus coneixements. Ensenyar a llegir vol dir ajudar als nens i a les nenes a adquirir les habilitats necessàries per interpretar la llengua escrita (Solé, 2003).

Per aconseguir que els nens i les nenes els/les agradi llegir, el/la mestre/a ha d'aconseguir que hi hagi una actitud emocional positiva davant de la lectura. Cada nen i cada nena ha de sentir que la lectura forma part de la seva vida. Mentre la lectura estigui vinculada a situacions reals, significatives per a ell/a, s'incentivarà l'interès per assolir una informació que per ell/a serà necessària: llegir un conte fet per ells/es, llegir una carta que ha escrit un amic seu, etc. totes aquestes experiències conviden a emprendre la lectura com un fet essencialment intercomunicatiu on l'escriptura i la lectura tenen un lloc comú que té sentit per a tothom (Solé, 2003).

- **El procés lector**

Segons Solé (2003) el procés lector és una activitat mental complexa on intervenen i s'interrelacionen actituds, capacitats i habilitats que fan possible la comprensió i la fluïdesa de la lectura.

Segons Gispert i Ribas (2012) existeixen una sèrie de factors del text i del lector/a que influeixen en l'acte de llegir. Aquests són els següents:

Per una banda els factors del text:

- **Dades visuals:** la tipologia de la lletra, la disposició del text, els dibuixos, etc.
- **L'estructura i les característiques del text,** és a dir, les tipologies textuais.
- **El contingut** de la lectura: la informació, el lèxic, etc.

Per altra banda, els **factors** dels lectors/es:

- El **paper actiu** del lector o de la lectora: la seva predisposició, la motivació, l'estat emocional, saber amb quina finalitat ha de llegir el text, els coneixements previs que té sobre el tema de la lectura, entre d'altres.
- El **nivell de competència lingüística**: els coneixements que té sobre el llenguatge (grafofònic, morfològic, conceptual).
- Les **habilitats per a la descodificació i la comprensió** del text: l'atenció, la memòria, la percepció visual, saber relacionar els conceptes de la lectura amb els seus coneixements, etc.

A més a més, tal com indica Smith (1971), en l'acte de la lectura es distingeixen dues **fonts** d'informació. Per una banda, la **visual**, donada per les lletres en la pàgina impresa o manuscrita. Per altra banda, la **no visual**, aportada pel propi lector/a a partir de la identificació del suport material del text i del coneixement del tema, que significa la competència lingüística del lector/a.

A partir de la informació del text i dels seus propis coneixements el/la lector/a va construint el significat seguint un procés: en primer lloc, formulant hipòtesis, seguidament verificant-les i finalment, integrant la informació i controlant la seva comprensió (Gispert i Ribas, 2012).

- **Què es necessita per llegir**

Fons (2008) explica que per poder llegir el/la lector/a ha d'assolir i saber combinar estratègicament dos tipus de processos:

- Els **processos de baix nivell**: descodificar, aprendre visualment una forma i memoritzar-la, identificar els sons de les paraules i associar-los a unes lletres i retenir aquests sons i lletres de manera automatitzada, reconèixer paraules, etc.
- Els **processos d'alt nivell**: fer-se hipòtesis constantment, anticipar, seleccionar les idees importants del text, etc.

A més a més, segons la mateixa autora, durant la lectura d'un missatge escrit, el/la lector/a ha de tenir un paper actiu, ja que aquest/a ha d'utilitzar coneixements de tipus molt diversos per obtenir informació de l'escrit (fent inferències contínuament, fent hipòtesis i anticipacions constants, etc.) per poder anar **reconstruint el significat del text**, interpretant-lo d'acord amb els seus propis esquemes conceptuals i a partir del seu coneixement del món. La relació entre el text i el/la lector/a durant la lectura pot qualificar-se de dialèctica: el/la lector/a es basa en els seus coneixements per interpretar el text, per extreure'n un significat, i alhora aquest nou significat li permet crear, modificar, elaborar i integrar nous coneixements en els seus esquemes mentals. Així doncs, per llegir el/la lector/a ha de relacionar el **microprocés de desxifrar o descodificar** amb el **macroprocés de comprendre**.

A banda, d'acord amb Fons (2008) cal que l'alumnat tingui algun motiu per llegir a terme i també que estigui concentrat/da en la lectura (que no tingui cap distracció), respectant els signes de puntuació i tenint un domini del vocabulari del text per tal d'assegurar la comprensió d'aquest.

Val a dir, que és essencial que el text estigui ben redactat, que sigui un bon model d'escrit, ja que la redacció d'un escrit influeix a la comprensió del lector o de la lectora (Colomer i Camps, 1998).

Un dels objectius que ha d'assolir l'alumnat durant l'Educació Primària, és que arribi a ser **lector/a expert/a** i també **competent**. Dins del Currículum d'Educació Primària, el Departament d'Ensenyament (2015, p.29) defineix un **lector/a competent** com aquell que "adequa la manera de llegir utilitzant estratègies lectores en funció del tipus de text, dels formats i suports, i del propòsit de la lectura que l'ha motivat a llegir-lo."

Solé (2003) afegeix que els/les **lectors/es experts/es** són els/les que dedueixen informació de forma simultània de diversos nivells, tot integrant alhora informació grafonèmica, morfèmica, semàntica, sintàctica, pragmàtica, esquemàtica i interpretativa. A més a més, de supervisar constantment la seva pròpia comprensió, tenen la capacitat d'adonar-se dels moments que no comprenen un fragment del text i són capaços d'aplicar estratègies per tal de solucionar aquest problema. Estan alerta a

les interrupcions d'aquesta comprensió. També són selectius en adreçar la seva atenció als diversos aspectes del text i afinen progressivament la interpretació del text.

Per últim, d'acord amb Colomer i Camps (1998), Fons (2008) i Ferreiro i Teberosky (1979), **llegir** és una activitat **individual i complexa**, ja que cada infant segueix una evolució i un desenvolupament diferent. Es considera que aprendre a llegir no té un inici ni un acabament concret, aquestes autores afirmen que no s'acaba mai d'aprendre a llegir diferents tipus de textos, però sí que es millora a força d'anar-la exercitant i practicant. Per això, des de l'escola és essencial que l'alumnat aprengui a llegir al llarg de **tota l'escolaritat i en totes les matèries, de manera transversal**.

2.2.4.2 Etapes de l'aprenentatge de la lectura, des de l'enfocament constructivista

Dins el marc constructivista alguns autors coincideixen en definir per fases l'aprenentatge de la lectura. Les operacions cognitives que es duen a terme en la lectura no són les mateixes que es fan servir a l'hora d'escriure.

Així doncs, com a les etapes de l'aprenentatge de l'escriptura, es posa atenció en aquestes fases de l'aprenentatge de la lectura, ja que a l'hora de realitzar la planificació de l'àrea i/o per planificar els projectes d'aula, el/la mestre/a les hauria de tenir en compte per tal d'oferir unes activitats adequades a les seves capacitats.

A grans trets, d'acord amb Frith (1989) citat per Colomer i Camps (1998) les etapes de la lectura són les següents:

- 1. Etapa prelogogràfica** (2-3 anys). És quan l'infant comença a mostrar una motivació natural per les lletres. És capaç de distingir el text del dibuix, ja que realitza un reconeixement gràfic.
- 2. Etapa logogràfica** (3-4 anys). L'infant comença a reconèixer algunes paraules escrites: noms coneguts, rètols i/o etiquetes d'un producte utilitzat quotidianament, el seu nom del penjador, etc., però encara no sap descodificar.

Estableix hipòtesis a partir de la forma de les lletres i, per això, pot preguntar a l'adult: "Què diu aquí?" o quan veu el títol *La Rinxols d'or* i l'adult li pregunta: "Aquí pot dir: Els tres óssos?", l'infant és capaç d'observar que no hi ha alguna lletra que predomini i possiblement diria que no "Perquè no hi ha la «t»". També és quan imita l'acte de llegir, és a dir fa com si llegís. Al final d'aquesta etapa comencen a fixar amb les lletres de les paraules.

- 3. Etapa alfabètica** (5-6 anys). El nen i la nena aprèn que les paraules es componen d'unitats fòniques i que existeix una correspondència entre aquestes unitats i les seves representacions gràfiques. És a dir, comença l'aprenentatge de la descodificació (associar el so i la grafia corresponent), per aquest motiu, llegeix lentament, de manera entrecobrada i vocalitzant. Però encara hi ha moltes confusions, per això és el moment per estimular la consciència fonològica i potenciar el reconeixement i el domini de l'associació so-grafia per desxifrar el codi escrit. Cal aprendre a donar sentit als sons de les lletres de manera ordenada. És quan l'infant s'adona que pot oralitzar l'escrit, que pot fer una vocalització interna i també externa. A més a més cal practicar l'habilitat de llegir paraules amb una cadència i un ritme necessari per a saber el seu significat.
- 4. Etapa ortogràfica** (6-7 anys: cicle inicial). És quan es pot considerar que les nenes i els nens són uns lectors/es principiants, ja que tenen la base de la lectura, ja reconeixen els morfemes, les paraules, els grups sintàctics amb rapidesa, però encara s'ha de practicar i potenciar la rapidesa lectora, la lectura de diferents models de text, la comprensió, el coneixement de signes de puntuació, etc.

2.2.4.3 Comprensió lectora: els seus factors i estratègies

En la present investigació s'estudia com les nenes i els nens adquireixen la comprensió lectora a Cicle Inicial. Per això crec que és convenient afegir un apartat exposant els factors que incideixen en la comprensió lectora i també alguns criteris i estratègies que

el/la mestre/a hauria de tenir en compte a l'hora d'ensenyar i practicar la lectura amb l'alumnat.

Com s'ha dit anteriorment, **llegir** consisteix en processar la informació d'un text escrit per realitzar una interpretació d'aquest. Per tant, intervenen factors que incideixen a la **comprensió del text**.

- **Els factors que incideixen en la comprensió lectora**

Segons amb les autores Colomer i Camps (1991) i Gispert i Ribas (2012), els factors que condicionen la comprensió lectora es relacionen amb els dos elements que interactuen en el procés de la lectura: el/la lector/a i el text. Aquests són:

1. **La intenció de la lectura i el propòsit del lector/a.** La lectura d'un adult té, normalment, una finalitat determinada que pot ser molt diversa: distreure's, trobar una informació, adquirir coneixements, entre d'altres. La intenció, el propòsit d'aquesta lectura determinarà, d'una banda, la manera com el/la lector/a abordarà l'escrit i, de l'altra, el nivell de comprensió que exigirà per donar per bona la seva lectura. Des d'aquest punt de vista, Solé (2003) caracteritza les diferents maneres d'abordar l'escrit segons l'objectiu de lectura i les divideix en:
 - Llegir per tal d'obtenir una informació precisa: quan es vol localitzar alguna dada en un text (lectura molt ràpida, selectiva i minuciosa).
 - Llegir per tal de seguir unes instruccions: quan es vol realitzar alguna cosa concreta. Cal comprendre tot el text (lectura funcional i significativa).
 - Llegir per tal d'obtenir una informació de caràcter general: quan es vol tenir la idea general d'un text (lectura útil i productiva).
 - Llegir per tal d'aprendre: quan el/la lector/a vol ampliar els seus coneixements: es revisen els conceptes nous, se subratlla, es pren nota, es fan resums, esquemes, etc. (lectura lenta i repetitiva).

- Llegir per revisar un text propi: quan el/la lector/a escriu un text i vol comprovar si transmet o no el significat que l'ha motivat a escriure'l (lectura controlada, regulada, crítica i útil, que ajuda a aprendre a escriure).
 - Llegir per plaer: quan el llegeix per gaudir (lectura personal).
 - Llegir per practicar la lectura en veu alta: quan es vol comunicar alguna cosa de manera oral. El text s'ha de llegir amb claredat, rapidesa, fluïdesa i correcció, pronunciant adequadament, respectant les normes de puntuació i amb l'entonació requerida (no s'hauria d'avaluar la comprensió de la lectura).
 - Llegir per tal de saber que s'ha comprès el text: quan es vol comprovar si l'alumne/a ha comprès o no el text, rellegint-lo.
2. **Els coneixements aportats pel lector o per la lectora.** El/la lector/a ha de posseir coneixements de tipus molt divers per poder abordar amb èxit la seva lectura. El grau de comprensió del text ve molt determinat per la seva capacitat per triar i activar tots els esquemes de coneixement pertinents per a un text concret. Segons Colomer i Camps (1991) els coneixements previs que utilitza el/la lector/a són:
- Coneixements sobre l'escrit: per una banda els coneixements de la situació comunicativa i d'altra banda, els coneixements sobre el text escrit: els paralingüístics; els de les relacions grafofòniques; els morfològics, sintàctics i semàntics; els textuals.
 - Coneixements sobre el món: es necessita tenir coneixements per poder comprendre. La comprensió és un procés pel qual es relaciona el que llegeix amb accions, vivències, etc. pre-emmagatzemades que s'han experimentat prèviament.
3. **L'atenció del lector/a.** És necessària per tal que el/la lector/a pugui fer una interacció factible amb el text.

4. **El contingut i l'estructura del text.** L'esquema organitzatiu de l'escrit determina quina és la seva tipologia textual i, això influeix en la manera de com llegir-ho. A més a més, les idees i els conceptes que apareixen en el text també influeixen en la seva comprensió.
5. **La significació que realitza el lector/a del text.** És el resum mental que fa aquest/a sobre el contingut de la lectura, gràcies a l'anticipació que guia el procés de verificació de la informació del text. Però això només succeeix si el/la lector/a comprèn i integra les idees, els conceptes, etc. del text. Un bon lector/a utilitza mecanismes de control de la comprensió lectora per autoavaluar constantment el procés de construcció del significat de l'escrit.

- **Estratègies que es poden aplicar per millorar la comprensió lectora**

Segons Solé (2003) és necessari ensenyar estratègies de comprensió lectora per tal que els/les alumnes arribin a ser **lectors autònoms**, capaços d'enfrontar-se a textos de diferent tipus.

Ensenyar estratègies de comprensió contribueix doncs a dotar als/a les alumnes de recursos necessaris per aprendre a aprendre i també per trobar solucions per als problemes que pugui trobar-se durant la lectura. Solé (2003) proposa les següents estratègies d'abans, durant i després de la lectura:

- **Abans de la lectura**, els/les docents han d'aconseguir: suscitar la necessitat de llegir, proporcionant situacions reals on els nens i les nenes hagin d'utilitzar la lectura de diferent manera; proporcionar els recursos necessaris perquè l'alumnat tingui seguretat, confiança i interès durant la lectura i, per últim, convertir els infants en **lectors actius**, és a dir, que llegeixin amb un objectiu concret i que relacionin els seus coneixements i experiències amb la lectura.

Solé (2003) ressalta que és important que l'alumnat aprengui a llegir amb diferents objectius per tal que després ells i elles siguin capaços de proposar-se objectius de lectura que els/les interessin i que siguin adequats.

- **Durant la lectura** s'ha d'assegurar que el/la lector/a compregui el text que està llegint. Aquest és un procés intern i individual, però s'ha d'ensenyar. Per tal d'ensenyar-ho, aquesta autora proposa que el/la mestre/a faci una interpretació del text per tal que l'alumnat pugui veure i entendre com s'ha de realitzar: quines expectatives té, quines preguntes es fa, quins dubtes es planteja, com arriba a la conclusió segons l'objectiu de la lectura, què és el que ha après llegint el text, etc. D'aquesta manera, els nens i les nenes poden aprendre a realitzar-ho veient en acció un bon model de procés lector i quines són les estratègies que utilitza el/la mestre/a.

Però, a més a més de proporcionar un bon model, el/la mestre/a ha de fer que siguin els infants els que realitzin aquest procés. Per aconseguir-ho, Solé (2003) proposa l'estratègia de la **lectura compartida** entre l'alumnat i el/la docent: primerament, el/la alumne/a i el/la docent llegeixen individualment i de forma silenciosa el text o un fragment. Seguidament, el/la mestre/a fa un resum del que han llegit i demana a l'alumnat els dubtes sobre aquest. A continuació, el/la mestre/a fa preguntes als infants per assegurar la seva comprensió i, finalment, l'alumnat expressa, en veu alta, les seves prediccions sobre els fragments que encara no s'han llegit. Un cop expressats, es torna al primer pas. L'objectiu d'aquesta és aconseguir que l'alumnat faci una **lectura independent**: capaç d'autoqüestionar-se el que han entès, de fer prediccions, hipòtesis, etc. i que sigui capaç d'utilitzar, de manera autònoma, les estratègies apreses realitzant aquesta activitat.

Altres autors, citats per Solé (2003) afirmen que també es pot aplicar l'estratègia de la **lectura guiada** que consisteix en llegir un text, fragment per fragment i anar-los resumint. Però que s'ha de deixar de fer quan el/la lector/a pugui llegir un text sencer.

A banda, també esmenta que per practicar la comprensió dels textos, el/la mestre/a pot preparar **textos amb errors** i demanar a l'alumnat que els trobin, també pot presentar un **text amb buits** per tal que l'alumnat els ompli.

En aquesta fase del procés lector, els lectors/es inexperts poden tenir **errors o llacunes en la comprensió**, per diferents motius: o perquè l'alumne/a no coneix el significat de les paraules o perquè el significat del lector/a no és coherent amb la seva interpretació del text, entre d'altres. Per combatre aquestes llacunes i/o errors, Solé (2003) proposa: anar subratllant les paraules desconegudes mentre es llegeix el text i, si després es continua sense saber el significat, consultar-les en una font externa: mestre/a, altres alumnes, diccionari, material preparat, entre d'altres. D'aquesta manera la lectura no s'interromp ni es trenca el ritme de lectura de l'alumnat. Ara bé, es pot interrompre la lectura quan es desconeix un gran grup de paraules d'un fragment o una paraula clau per entendre el text globalment.

- **Després de la lectura s'ha d'identificar la idea principal** del text, elaborar un **resum** i saber **formular preguntes de comprensió i respondre-les**. Afirmar que aquestes estratègies, també es poden aplicar durant la lectura, ja que el seu objectiu és acompanyar al lector/a durant el procés lector, per arribar a aconseguir que ell/a arribi a comprendre el text de manera autònoma.

Per ensenyar a **identificar la idea principal** del text, Solé (2003) proposa seguir uns consells:

- Explicar el significat del concepte “idea principal”, ja que la majoria dels nens i nenes no saben ni què es refereix ni per què serveix.
- Anar recordant, durant la lectura, l'objectiu de la lectura, el seu tema (de què tracta) i anar assenyalant les idees importants i el seu perquè.
- Donar l'oportunitat als nens i a les nenes a expressar la idea principal que han extret de la lectura.

Pel que fa a la producció d'un **resum**, Solé (2003) proposa el terme macroestructures de l'autor Van Dijk. Segons aquest autor, aquest terme respon a la pregunta: “De què tracta aquest text?”. Explica que per fer un resum calen quatre normes: ometre, seleccionar, generalitzar i construir. El mateix

autor ressalta que no es pot confondre el fet de produir un resum amb el de trobar les idees claus del text, ja que realitzar un resum implica mostrar el contingut de la lectura.

L'última estratègia és la que s'utilitza molt a les aules: **fer i respondre preguntes**. Solé (2003) explica que és necessari que els infants observin quines preguntes i interrogants es plantegen els/les mestres, però també han de tenir l'oportunitat de formular-ne.

És important ensenyar a formular preguntes, però també s'ha de practicar el fet de respondre a **diferents tipus de preguntes de comprensió lectora**. Solé (2003) defensa que s'han de formular aquests tres tipus de preguntes per tal d'assegurar que hagin realitzat una bona comprensió lectora. Aquestes són:

- Preguntes de **resposta literal**: la seva resposta està escrita literalment a la lectura (encara que no s'hagi comprès el text, les poden contestar correctament).
- Preguntes de **pensar i buscar**: la resposta es dedueix del text, però l'alumnat ha de relacionar diversos elements de l'escrit per contestar-la.
- Preguntes **d'elaboració personal**: la seva resposta requereix el coneixement o l'opinió del lector o la lectora.

Cal destacar que totes aquestes estratègies es poden utilitzar a qualsevol moment del procés lector, ja que no hi ha cap límit clar ni establert entre l'abans, el durant i el després de la lectura. Són estratègies que es poden aplicar quan hi ha lectors/es actius/ves.

Totes aquestes estratègies des de les més mecàniques fins les més comprensives i reflexives explicades anteriorment, són necessàries i complementàries per a la comprensió d'una lectura com **l'anticipació, la localització, la memòria, la inferència simple i complexa, la deducció i el sentit crític** (Gispert i Ribas, 2012).

2.2.4.4 Un bon model de text

Acabo l'apartat del món de la lectura explicant la importància de seleccionar el text segons les seves característiques per a ser un bon model, aspecte extern al lector/a però que influeix en la seva comprensió. És imprescindible tenir en compte els requisits que s'anomenen a continuació, per tal de seleccionar bons models de lectures per anar avançant en el procés lector.

- Les característiques d'un bon model de lectura

Segons Cassany, Luna i Sanz (2006) el text és una **unitat lingüística comunicativa**, que té un caràcter **social**. Són models de llengua, que ajuden a l'alumne/a a obtenir informació, gaudir, etc. En qualsevol text es troben, per una banda, els **coneixements lingüístics**: els d'ortografia, lèxic, semàntic, fonològic i morfosintàctic i per altra els **coneixements textuais**: les tipologies textuais, els gèneres textuais i les propietats que ha de complir un text: la coherència, la cohesió i l'adequació (Cassany, Luna i Sanz, 2006).

Segons Codina i Fargas (1990) a Cicle Inicial, l'alumnat ha d'adquirir els mecanismes bàsics de la lectura, però això no vol dir que sigui capaç de realitzar una lectura eficaç i comprensiva, ja que encara no estan del tot desenvolupades les habilitats que tenen els/les lector/es experts/es. Per tal que l'infant avanci en el seu aprenentatge, el/la docent cal que els/les vagi posant en contacte, de manera progressiva, amb textos que presentin diferents elements textuais. Però és important recalcar que no tots els textos són vàlids com a primeres lectures, sinó que han de tenir unes característiques determinades. Codina i Fargas (1990) proposen les següents:

- Pel que fa a l'**adequació** (grau de comunicació del text)
 - **El context comunicatiu**: el tema i el contingut del text han de ser adequats a l'edat, als interessos i als gustos de l'alumnat. La varietat lingüística ha de ser propera a la manera de parlar de l'infant.

- El **lèxic i els recursos expressius** del text han de ser precisos (escriure “trepar l’arbre”, en compte de “pujar a l’arbre”); rics (per ampliar el lèxic i utilitzar locucions, onomatopeies, metàfora, comparacions, etc. de manera gradual i progressiva); genuïns (usar el lèxic usual de la llengua estàndard, per exemple utilitzar “dur” i no “~~portar~~”; “convidar” i no “~~invitar~~”) i vius (en estil directe). S’han d’evitar les dificultats innecessàries com l’ús d’arcaïsmes, de cultismes... i cal usar lèxic habitual de la llengua estàndard.
- Pel que fa a la **coherència** (assegura el significat de la unitat global del text):
 - **L’estructura del text** ha de ser ordenada, evitant les anticipacions, però amb inferències. El text ha de seguir sempre un fil conductor i ha de tenir un equilibri i una proporció entre les seves parts (evitant precipitacions, disgregacions i repeticions). Aquests aspectes donen al text un ritme i una agilitat que fan que sigui més fàcil de llegir.
 - Cal que **la majoria de les oracions del text s’encadenin** a partir de la repetició d’alguns elements. A mesura que el text avança, cal que porti nova informació i també ha d’estar relacionada amb el món real, l’imaginari representat pel text.
 - El **títol del text** ha d’estar ben construït tenint en compte el tipus d’escrit.
- En relació amb la **cohesió, l’estructura sintàctica** (assegura la relació entre les diferents unitats lingüístiques (clàusules, oracions i paràgrafs) que el componen text):
 - És aquella propietat que fa de lligam entre les idees.
 - El text ha d’estar compost per frases curtes i simples que permetin al lector/a llegir-lo amb facilitat. Sense abusar de les formes subordinades més complexes ni de les incisions ni canvis d’ordre, ja que poden ser un gran obstacle pel lector/a inexpert/a. Per tant, convé utilitzar les fórmules verbals quotidianes.
 - El text ha d’estar escrit en estil directe. Amb l’ús de connectors.

- Ha d'haver-hi redundància: elisions, anàfores, catàfores, deixis, etc.
 - Referent a la **presentació gràfica del text:**
 - Llargada del text: han de ser breus, equilibrats i complets. Ha de tenir un inici i un final clar.
 - Tipologia: ha de tenir una lletra grossa i ben intel·ligible.
 - Presentació: ha de seguir uns margues i les particions al final de línia han de coincidir amb les pauses necessàries per no perdre el fil de l'acció. A més a més, ha d'haver-hi una bona combinació entre il·lustracions i text.
- Tots aquests elements poden contribuir eficaçment a facilitar la lectura.
- Cal que el text no tingui errors normatius: lèxics, sintàctics, morfològics i ortogràfics.

En resum, el/la mestre/a ha de buscar bons models de textos per llegir i progressivament els/les ha d'anar presentant lectures amb un grau de major complexitat, per tal de fer-los evolucionar en el seu procés d'aprenentatge de la lectura.

2.2.5 Dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

El gran repte de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura i la lectura és atendre a la diversitat de tempos dels infants i fer-los avançar respectant el seu nivell. Atendre la diversitat de l'alumnat implica preveure l'ajuda que necessiten tots els nens i les nenes per seguir aprenent tant a escriure com a llegir. Aquesta ajuda s'ha de reflectir en l'organització de l'aula, els grups de l'alumnat, utilitzar estratègies adequades, etc.

Miranda (1986) exposa que el terme **dificultat d'aprenentatge** (DA) és genèric i fa referència a tot el conjunt heterogeni de dificultats que poden tenir els nens i les nenes, però que a cada infant se'ls manifesta de manera diferent. Els senyals d'alerta que els/les docents han de tenir en compte per identificar si algun alumne/a té alguna dificultat d'aprenentatge són els següents:

- Quan s'observa una discordança entre les potencialitats del nen/a i el seu rendiment real,
- Quan no progressa d'acord amb les seves capacitats i el seu potencial,
- i/o, quan s'aprecia que entre processos psicològics hi ha desnivells significatius.

Generalment, són problemes de velocitat lectora, d'unió o fragmentació de paraules, de comprensió lectora, de dificultats per a la resolució de problemes matemàtics, entre d'altres.

Les dificultats d'aprenentatge poden ser causades per debilitats i/o limitacions dels infants o bé per una disfunció neuropsicològica (SNC) o sovint són conseqüència de la presència d'algun trastorn que infereix directament en aquest aprenentatge. Per tant, no s'hauria d'atribuir les dificultats d'aprenentatge només a trastorns, ja que hi ha altres raons que les poden ocasionar (Miranda,1986).

Els **trastorns d'aprenentatge** (TA) són una causa molt freqüent de fracàs escolar. Es calcula que la prevalença d'alumnes amb TA és d'entre el 5% i el 15% (Associació Americana de Psiquiatria, 2014).

Aquests són trastorns de base neurobiològica, sovint amb un component genètic, que condicionen que un infant amb un nivell estàndard d'intel·ligència, tot i rebre una instrucció adequada, aconsegueixi avançar en un o més aprenentatges de manera adequada. Els TA afecten molts alumnes en edat escolar i probablement, a totes les aules hi ha nens i nenes amb TA (Associació Americana de Psiquiatria, 2014).

Segons l'Associació Americana de Psiquiatria (2014), en el DSM-V, el vigent manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals, un nen o una nena pot tenir un TA si aquest/a té, durant 6 mesos o més, algunes d'aquestes dificultats tant en l'aprenentatge com en la utilització de les aptituds acadèmiques:

1. Lectura de paraules imprecisa o lenta i amb esforç (per exemple, llegeix paraules soltes en veu alta, però de manera errònia o amb molta lentitud o endevinant les paraules o tenint dificultats per expressar-les correctament).
2. Dificultat per comprendre el significat del text o fragment llegit (per exemple, pot descodificar amb precisió un text, però sense comprendre les oracions, les relacions, les inferències o el sentit del text).
3. Dificultats ortogràfiques (per exemple pot afegir, ometre, substituir vocals o consonants).
4. Dificultats amb l'expressió escrita (per exemple fent molts errors gramaticals o de puntuació, organitza malament els paràgrafs, no expressa clarament una idea per escrit).

La dislèxia, disortografia, discalculia, el Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL), el Trastorn per Dèficit d'Atenció amb/sense Hiperactivitat (TDAH), entre d'altres, són trastorns que influeixen directament en l'adquisició dels aprenentatges. Aquests necessiten atenció i resposta educativa especialitzada d'un equip psicopedagògic (Associació Americana de Psiquiatria, 2014).

Independentment de la causa de la dificultat d'aprenentatge és important realitzar una **detecció precoç** d'aquestes, ja que d'aquesta manera s'intervé per tal de donar una

resposta educativa adequada: **reeducar** per tal de poder pal·liar el dèficit d'aprenentatge i també per poder **anticipar-se** a futures dificultats més severes (Gilbert i Ribas, 2012).

Els signes d'alerta apareixen quan un/a alumne/a no sap resoldre de manera eficaç una situació d'ensenyament aprenentatge a causa del seu escàs domini en les habilitats de la lectura i l'escriptura (Gilbert i Ribas, 2012).

Però, per tal de detectar més acuradament les necessitats educatives dels alumnes és imprescindible observar les seves habilitats des de diferents àrees i contextos d'aprenentatge, ja que permetrà observar a l'alumne/a en situacions d'aprenentatge en les que hagi d'aplicar diferents habilitats i estratègies de comprensió lectora i d'expressió escrita, com per exemple: localitzar, organitzar, interpretar dades, resumir, argumentar opinions, etc. Per la qual cosa, és necessari que tots els docents que intervenen en el grup-classe realitzin les observacions d'aquell/a alumne/a en qüestió. Així serà possible obtenir una visió global d'aquest i identificar les seves necessitats (Gilbert i Ribas, 2012).

- **Les dificultats d'aprenentatge de l'escriptura**

Diversos autors com Gispert i Ribas (2012) i Dolz, Gagnon i Ribera (2013) esmenten que les dificultats d'aprenentatge de l'escriptura poden esdevenir per aspectes:

- 1. Motivacionals:** el desinterès per escriure perquè no saben el motiu o l'objectiu pel qual han de produir un text, quan la qualitat i la intensitat del temps no és adequada, entre d'altres.
- 2. Enunciatives:** el despreocupament dels alumnes amb la realització de la tasca d'escriptura, quan no hi ha una implicació amb el/la company/a al qui li escriu l'escrit o el missatge, etc.
- 3. Textuals:** referent a l'absència de coneixements sobre com ha de produir el text segons la finalitat marcada, com l'ha d'organitzar, com l'ha de segmentar, entre d'altres.

4. **Procedimentals:** quan utilitzen estratègies i operacions massa sofisticades i no poden superar els obstacles que els/les han presentat o no saben utilitzar-les per gestionar els processos, la planificació, la textualització i la revisió.
5. **Ortogràfiques:** fan referència a les dificultats sobre les estructures morfosintàctiques, l'harmonització de diferents components que integren l'escriptura, etc.
6. **Sensoriomotrius:** referents a la relació ull-mà: quan existeix imprecisió, lentitud en el gest gràfic, manca de coordinació visiomotriu, entre d'altres. Atès a que la mà encara no té automatitzada el traç de les lletres.
7. **Lingüístiques:** són les dificultats corresponents a totes aquelles operacions sobre l'ús de les unitats lingüístiques, les lèxiques i de la composició de les oracions.

A banda, segons l'Associació Americana de Psiquiatria (2014), al DSM-V, un alumne/a amb TA amb dificultats en expressió escrita, li costa corregir els errors ortogràfics, els gramaticals i els de puntuació i també els costa tenir claredat i organització en l'expressió escrita.

- **Les dificultats d'aprenentatge de la lectura**

Garcia, González i Garcia-Campomanes (2016) atribueixen la dificultat d'aprenentatge de la lectura a la **dislèxia**. A la 9a Jornada TDAH: Trastorns del desenvolupament i TDAH realitzada el dissabte 23 de novembre de 2019 al Centre Mèdic Teknon, el psiquiatre Dr. Sasot va afirmar que la dislèxia no és cap trastorn, sinó que és una alteració neurobiològica que afecta en el neurodesenvolupament de les habilitats de descodificació i codificació, és a dir, afecta l'adquisició de la lectura i provoca la dificultat d'aprenentatge d'aquesta. Segons l'Associació Americana de Psiquiatria (2014), en el DSM-V, el terme dislèxia s'utilitza per englobar totes les dificultats en la lectura caracteritzades pel reconeixement de paraules en forma precisa o fluida, per lletrejar malament, per la poca capacitat ortogràfica i per la comprensió de la lectura.

Un nen o una nena diagnosticada de dislèxia aprèn de manera diferent i, precisament, per aquest motiu, els/les mestres hauran de dissenyar, elaborar i aplicar estratègies metodològiques per tal que aquests/es siguin capaços d'aprendre (Associació Americana de Psiquiatria, 2014).

Gilbert i Ribas (2012) comenten que hi ha dos aspectes claus que s'han de tenir en compte per detectar dificultats en la lectura: l'automatització en la lectura i la comprensió lectora.

Els/les alumnes amb **problemes d'automatització de la lectura** i amb **problemes de fluïdesa lectora**, llegeixen poc i quan ho fan és perquè no els queda un altre remei que fer-ho. Aquests/es alumnes, quan llegeixen se centren a desxifrar el text. Solen tenir una lectura lenta realitzada amb molt esforç i fent molts errors, això influeix a la comprensió del text, apareixen problemes en la **interpretació del significat de l'escrit**, és a dir, problemes en la **comprensió lectora**, per la manca d'automatització dels processos de descodificació del llenguatge escrit. Per tant, aquests/es alumnes no tenen cap dificultat en la comprensió oral, només apareixen dificultats quan llegeixen.

També és clau descartar problemes visuals. El procés de maduració neurofisiològica dels òrgans de la vista finalitza al voltant dels set anys, per aquest motiu és important estar alerta dels possibles símptomes o queixes de l'alumnat en relació amb la seva visió.

2.3 El procés d'ensenyament i aprenentatge des de l'enfocament constructivista

En aquest apartat s'exposa el procés d'ensenyament i aprenentatge des de l'enfocament constructivista atès que, per una banda és el que actualment suposa el marc psicològic global de referència i per altra, és en el qual està basat el pla de millora proposat a la part pràctica d'aquest estudi. A més a més, també s'explica des d'aquest enfocament el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.

Segons Coll et al. (1999) el **constructivisme** és el conjunt de teories sobre processos psíquics i processos escolars d'ensenyament-aprenentatge, que afirmen que el desenvolupament i l'aprenentatge són el resultat d'un procés de construcció.

Consideren que els/les nens/es aprenen partint dels seus coneixements previs (formats d'experiències viscudes, independentment si són correctes, incorrectes, escolars...). Així doncs, cada vegada que l'alumne/a inicia un nou aprenentatge, realitza connexions entre els conceptes nous i els seus coneixements previs. Per això, el/la mestre/a els ha de conèixer i tenir-los en compte alhora de planificar activitats, perquè no són els mateixos per tots/es els/les alumnes (Coll et al., 1999).

En relació amb el **procés d'aprenentatge**, aquest enfocament es basa en la teoria de Vygotsky. Vygotsky (1979) citat per Díez (2000) afirma que existeix una distància entre allò que l'alumne/a és capaç de fer i aprendre sol, anomenat **nivell de desenvolupament efectiu real** i allò que l'infant és capaç de fer i aprendre amb l'ajut d'altres persones, anomenat **nivell de desenvolupament potencial**. Aquesta distància l'anomena **Zona de Desenvolupament Pròxim** i és la que delimita la intervenció de l'acció educativa, és a dir, és aquell espai on intervien els/les mestres i altres els/les alumnes per tal que el/la nen/a construeixi l'aprenentatge sobre uns continguts i coneixements que no seria capaç d'aconseguir-ho autònomament. Quan l'escolar ja sap el contingut nou, ens indica que aquest/a està al **Nivell de desenvolupament pròxim**. I es torna a realitzar el mateix procediment per aprendre algun altre contingut i/o

coneixement. Díez (2000) presenta un quadre on es fa visible l'explicació anterior (vegeu figura 14).

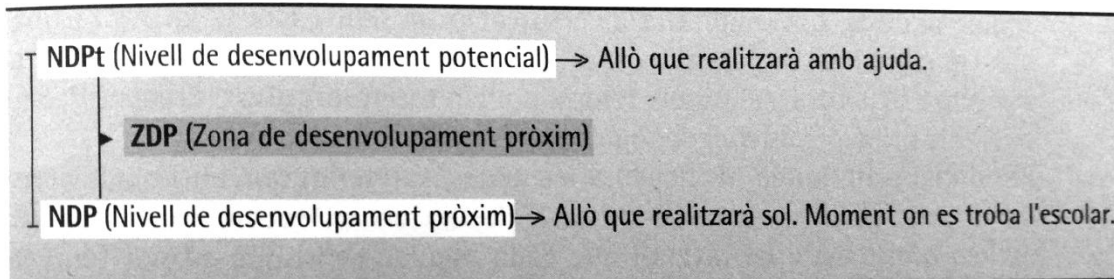


Figura 14. Esquema visual sobre el procés d'aprenentatge segons Vygotsky (1979). Extret de "Quadre 1" de A. Díez (2000, p.15).

Així doncs, per ensenyar eficaçment algun contingut nou, el/la docent ha d'atendre el **nivell de desenvolupament efectiu i real** de cada infant, per tal de fer progressar el seu coneixement a través de la seva **zona de desenvolupament pròxim** i aconseguir que cada infant arribi al **nivell de desenvolupament pròxim** (Díez, 2000).

Des de la perspectiva constructivista, per tal que l'aprenentatge sigui **funcional i significatiu**, se l'ha de considerar com un procés personal de construccions de pensament que no es pot fer sol, sinó que s'enriqueix pels intercanvis i les interaccions entre els elements del triangle interactiu: el contingut d'aprenentatge, l'alumne/a i el/la docent. Díez (2000) esmenta que hi ha dos tipus d'ajuda:

- **Distals:** l'ajuda es fa indirectament, a partir de la forma com el/la mestre/a estructura les sessions, els materials que utilitza, l'organització, els recursos que aplica, etc.
- **Proximal:** l'ajuda es fa directament: entre el/la mestre/a i l'alumne/a. Quan plantegen preguntes, mostrant bons textos, etc.

Doncs, d'acord amb la teoria de Vigotsky, **l'aprenentatge cooperatiu** és una bona metodologia pel desenvolupament de l'alumnat, ja que aplicant-la sempre hi haurà interacció amb els/les companys/es i amb el/la mestre/a. Així doncs, l'èxit individual de l'alumne/a dependrà de l'èxit del grup (Coll et al., 1999).

A més a més, segons Coll et al. (1999) i Fons (2006), és important que també es potenciï l'**autoestima** de l'alumnat mentre que aquest va aprenent, promovent una actitud favorable i positiva per establir connexions correctes entre els coneixements previs i els continguts i coneixements nous. Si els/les docents tenen en compte aquests factors, cada nen/a se sentirà respectat en relació amb les seves opinions, els seus interessos i els seus processos d'aprenentatge. Així doncs, de mica en mica anirà guanyant confiança i seguretat i participarà activament en el desenvolupament d'activitats i projectes d'aula. Doncs, tot això permetrà que l'alumnat **apregui de manera significativa i funcional**.

Aprendre significativament no vol dir acumular coneixements, sinó establir relacions de forma no arbitrària i substantiva entre el que ja se sap (coneixements previs) i el que es vol aprendre (nous continguts). L'aprenentatge significatiu globalitza el nou contingut a aprendre amb allò que l'alumne/a ja sap. Es realitza mitjançant la construcció d'esquemes de coneixements, on els elements que els formen estan relacionats entre si (Coll et al., 1999; Fons, 2006).

Fons (2006) exposa els aspectes necessaris per tal que l'alumnat aprengui de manera significativa. Aquests són els següents:

- El contingut ha de ser lògic,
- L'alumne/a ha de poder reconstruir els seus coneixements previs tenint en compte els nous aprenentatges,
- Tant el/la docent com els/les alumnes han de tenir una actitud favorable de l'aprenentatge.
- Els infants han d'evitar la memorització mecànica, sinó que han de realitzar una memorització comprensiva per a que el nou aprenentatge es pugui integrar en les xarxes memorístiques de la persona i que l'emmagatzemi per a quan la pugui necessitar.
- El/la mestre/a ha de deixar temps suficient per tal que l'alumnat pensi, reflexioni i construeixi el nou significat (modificant els seus esquemes de coneixement).

Doncs, d'acord amb Bigas, Correig i Fons (2000), tenir una perspectiva constructivista de l'aprenentatge implica:

En primer lloc, considerar que els nens i les nenes arriben a l'escola amb un sac de coneixements i experiències respecte als aprenentatges i, no són les mateixes, és a dir, cada nen/a té un sac diferent. Per la qual cosa, l'escola ha de crear un ambient favorable a l'aprenentatge, tant si hi ha experiències prèvies com si no.

En segon lloc, el/la docent ha de proposar situacions inicials per tal que l'alumne/a pugui explicar què saben o què han viscut sobre qualcun contingut, per poder iniciar des d'aquestes. A partir d'aquestes, el/la mestre/a ha de proporcionar ajudes ajustades i contingents amb l'objectiu que l'alumne/a es desenvolupi i aprengui.

En tercer lloc, cal utilitzar materials del seu entorn més proper per tal que s'enriqueixin les oportunitats d'interacció entre l'alumnat.

Per últim, el/la mestre/a ha de potenciar que el propi alumne/a construeixi el seu coneixement, mitjançant la participació, donant l'oportunitat que ell/a pugui interaccionar amb els seus companys/es i amb el/la mestre/a.

Cal esmentar també que l'**avaluació** s'ha de considerar com l'anàlisi continu del procés d'aprenentatge de l'infant que permet verificar la coherència i eficàcia que ha concentrat cada pas. L'avaluació té dues funcions: per una banda, **decidir el tipus d'ajut pedagògic** que necessita l'alumnat segons les seves característiques i, d'altra banda, **determinar el grau** en què s'han assolit les intencions educatives.

Així com diu Julià (1999) hi ha tres moments importants per a realitzar l'avaluació:

- **A l'inici** de curs o de qualsevol seqüència didàctica nova: **avaluació inicial o predictiva**. Per detectar el punt de partida de l'alumnat i constituir la base per planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- **Al llarg** del curs o de qualsevol unitat didàctica nova: **avaluació formativa**. Per determinar les dificultats i els encerts de cada alumne/a durant el procés d'aprenentatge per proporcionar-li l'ajut pedagògic més adequat en cada moment.

- Al **final** de curs o de qualsevol seqüència didàctica: **avaluació sumativa**. Per determinar si han assolit o no, i fins a quin punt, les interaccions educatives. És important que no només es realitzi al finalitzar un cicle, sinó que es recomana practicar-la per saber si el nivell d'aprenentatge assolit pels alumnes és suficient per iniciar amb garanties d'èxit altres aprenentatges relacionats amb el primer.

A més a més, proposa que, dins de l'avaluació formativa s'haurien de plantejar propostes orientades al tractament de la diversitat en l'aula, planificant autoavaluacions, co-avaluacions, etc., ja que potencien l'autonomia de l'alumnat dins del seu procés d'aprenentatge (Julià, 1999).

2.3.1 El procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura des d'una perspectiva constructivista

Bigas (2011) afirma que actualment la gran majoria de les escoles, ensenyen a llegir i a escriure utilitzant la metodologia tradicional: el/la mestre/a és el/la que trameta els coneixements cap als estudiants i, exposa que normalment l'interès i la motivació que tenen els/les alumnes sigui de caràcter extrínsec, és a dir, és possible que tinguin una bona actitud més per agradar als docents que no pas pel seu propi interès intrínsec de descobrir el funcionament de la lectura i l'escriptura. Però des de la perspectiva constructivista tot això té un punt de vista diferent i, per moltes escoles, canviar aquesta manera d'ensenyar, és un repte.

Com ja s'ha dit anteriorment, els infants des que neixen estan envoltats de lletres, a la televisió, als anuncis, al carrer, a les etiquetes dels productes comercials, als senyals de trànsit, a les parets, als diaris, als contes, etc. i ja des de molt petits volen aprendre a escriure i a llegir com els seus familiars i les persones més properes del seu entorn: volen escriure la llista de la compra, les receptes dels metges, volen llegir les notes penjades a la nevera, llegir una revista, llegir els rètols, llegir un conte... Per tant, d'acord amb Díez (2000, p.11) el model constructivista "considera la lectura i l'escriptura un procés global de construcció i interpretació de significats en entorns

culturals alfabetitzats". Tolchinsky (1993) exposa que, els/les docents han d'encaminar aquest interès per tal que l'alumnat s'impliqui en la descoberta i la comprensió del funcionament d'ambdós aprenentatges: donant l'oportunitat d'aprendre a escriure i a llegir en tota mena de situacions i contextos quotidians i també, creant situacions amb una finalitat simple, concreta i definida per tal que l'alumnat tingui la necessitat d'escriure o de llegir. D'aquesta manera, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura serà vivencial, funcional i donarà satisfacció personal i plaer.

Tal i com va restar palès a la 9a Jornada TDAH: Trastorns del desenvolupament i TDAH realitzada el dissabte 23 de novembre de 2019 al Centre Mèdic Teknon, les connexions cerebrals poden activar zones cerebrals noves si es va aprenent de manera conscient, amb desig i realitzant un esforç. Així que cal incentivar i reforçar la motivació per aprendre, així com ajudar a adquirir hàbits de treball i esforç, per tal que l'infant aprengui de manera constructiva i significativa.

Segons Català, Català, Molina i Monclús (2001) en el **procés d'ensenyament de la lectura** cal tenir en compte aquestes condicions:

- Afavorir la comunicació entre l'alumnat, el/la mestre/a i el contingut per aprendre.
- Familiaritzar els/les nens/es amb la llengua escrita i crear una relació positiva amb l'escrit.
- Fomentar la consciència metalingüística.
- Utilitzar textos concebuts per ser llegits.
- Experimentar la diversitat de textos i lectures.
- Llegir sense haver d'oralitzar.

De la mateixa manera, segons Català et al. (2001) en el **procés d'ensenyament de l'escriptura** cal tenir en compte aquestes condicions:

- Ser conscient del procés de composició escrita (tant l'alumnat com el/la mestre/a).

- Fer explícit el procés de pensament que es porta a terme quan es produeix un escrit, així doncs els/les alumnes el podran observar, analitzar i copiar.
- Plantejar com a objectiu d'aprenentatge que els nens i les nenes siguin capaços de construir coneixements sobre l'escriptura i no només dedicar-se a fer tasques aïllades.
- Garantir un context funcional: donant sentit a les activitats d'escriptura i promovent la iniciativa dels alumnes.
- Ajudar als alumnes a adquirir tècniques i destreses que els/les permetin, en un primer estadi, solucionar les demandes de la composició escrita, i, en un segon estadi, quan hagin interioritzat alguns d'aquests procediments, vigilar els aspectes més complexos del procés d'escriptura.

Pel que fa a l'**avaluació** des d'un enfocament constructivista, tenint en compte tots els aspectes descrits anteriorment (la funció, els tipus d'avaluació, etc.), Català et al. (2001) expliquen el que els/les mestres haurien d'avaluar sobre el procés d'aprenentatge de **l'escriptura i la lectura**:

- Actituds: la motivació, la iniciativa i la cura dels materials utilitzats.
- El procés d'alfabetització del nen/a: l'evolució que ha realitzat de l'escriptura i també el de la lectura i el nivell en el qual es troba.
- Pel que fa a l'escriptura:
 - o La planificació i el contingut (com ha planificat, textualitzat, redactat i revisat el seu escrit; si ha tingut en compte la contextualització, etc).
 - o Altres aspectes formals com l'alineació, l'ortografia, la distribució del paper, entre d'altres.
 - o Diferents habilitats sensoriomotrius com el traç, el tipus de lletra, etc.
 - o El missatge que volen transmetre.

- Pel que fa a la lectura:
 - El reconeixement de les grafies.
 - La correspondència so-grafia.
 - El grau de comprensió lectora.

Per acabar aquest apartat, s'exposen algunes **recomanacions metodològiques** per tal d'afavorir la motivació intrínseca de l'alumnat i trobin la necessitat d'aprendre a llegir i a escriure. Díez (2000) proposa les següents:

- Donar oportunitat a tot l'alumnat per participar. Cada nen/a s'ha de sentir protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Això s'aconsegueix deixant que els nens i les nenes seleccionin/triïn alguns dels aspectes de les activitats: el tema del projecte, contes per llegir, negociar significats amb ells/es, etc. En el moment en què l'alumne/a prengui decisions se sentirà més motivat/da per aprendre.
- Idear un projecte o una unitat didàctica tenint en compte els interessos de l'alumnat.
- Cal anticipar a l'alumnat el tema, els objectius i els criteris d'avaluació del projecte i/o unitat didàctica que realitzaran. Així doncs, sabran el que se'ls demana i se'ls valora.
- Estar pendent que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura sigui sempre funcional i significatiu. Realitzant activitats amb sentit, facilitant la interacció, el treball cooperatiu (activitats individuals, per parelles, en petit grup i en gran grup) i que siguin al màxim de properes possibles a situacions reals per tal que cada nen/a trobi un sentit en allò que fa.
- Donar importància i recollir les aportacions de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

- Organitzar l'alumnat en grups heterogenis per tal d'afavorir l'intercanvi de coneixements dels alumnes d'una mateixa zona de desenvolupament pròxima. D'aquesta manera, els nens i les nenes amb més dificultats haurien de tenir les màximes possibilitats d'interacció i d'ajuda dels seus companys/es i del/de la docent. Però també cal planificar activitats de lectura i escriptura agrupant l'alumnat per nivells de maduració i també pels coneixements sobre aquests.
- Donar-los veu quan es fa l'avaluació, mitjançant l'autoavaluació i/o la co-avaluació. A més a més, d'avaluar a cada alumne/a tenint en compte els seus esforços, les seves característiques, la seva implicació i la seva evolució. Fer veure a l'alumnat l'evolució que han realitzat durant el procés d'aprenentatge (comparant els seus primers treballs d'escriptura amb els darrers per tal que s'adonin dels canvis realitzats).
- El/la mestre/a ha d'estar atent/a per interpretar constantment el que fan els/les alumnes.
- Valorar positivament els dubtes, preguntes i errors comesos, etc. Aprofitar-los per aprendre, sense donar la resposta correcta, sinó fer que els/les nens/es ho resolguin, recordant conceptes ja apresos a l'aula, cercant als bons models, etc.
- Afavorir l'autonomia de l'alumnat, realitzant activitats com els racons i altres recursos organitzatius. Planificant activitats amb un objectiu ampli, a fi que tot l'alumnat pugui participar i col·laborar en l'escriptura d'un text i la comprensió d'una lectura.
- Afavorir un bon clima d'aula. Potenciant el respecte, la participació, la valoració de les intervencions, etc. D'aquesta manera es propicia l'autoestima de cada infant.

2.4 La motivació per aprendre

Per acabar el marc teòric s'exposa aquest apartat amb l'objectiu que els/les mestres sempre ho tinguin en compte a l'hora d'abordar un ensenyament a l'alumnat.

- Què és la motivació

Segons Garrido (1986) la motivació és el procés psicològic que tracta d'explicar com el conjunt de pensaments, creences i emocions es transforma en acció, és a dir, s'entén per motivació aquell estat intern que activa, dirigeix i manté l'acció. Aquesta sorgeix quan el/la nen/a interactua amb les persones i els objectes del seu voltant. Però, la motivació no és la causa de l'aprenentatge, sinó que l'aprenentatge el produeix l'exercici provocat per la motivació. Així, motivar és: fer venir el desig de saber, d'aprendre, predisposar perquè s'apregui, per superar reptes, despertar l'interès més íntim, establir una relació entre les tasques i les experiències, els interessos, valors, o aspiracions de cada alumne/a. Per tant, es pot parlar de motivació per aprendre quan els/les alumnes dediquen esforç per aconseguir l'adquisició de coneixements percebuts com a significatius i valuosos.

- Diferència hi ha entre la motivació intrínseca i la extrínseca

Segons Beltrán i Bueno (1995) es distingeixen diferents tipus de motivació segons l'origen, és a dir, si la motivació o les ganes d'aprendre és interna o externa a l'alumne/a. Per tant, la **motivació intrínseca** és aquella que prové de factors com els interessos interns o la curiositat de l'alumnat. És quan aquest/a té la tendència natural de buscar i superar reptes d'interessos personals. L'alumne/a té un desig propi per aprendre. Les activitats que es fan amb aquest tipus de motivació, es recompensen per elles mateixes, sense ser necessari l'obligació a realitzar-les (autodeterminació).

Per altra banda, la **motivació extrínseca** és aquella que l'alumne/a té quan realitza activitats per les conseqüències que se'n deriven, per l'atracció que representa la figura del mestre/a o per l'atracció del mètode didàctic emprat (dependència màxima). Per tant, és una motivació indirecta, que es mou pels avantatges que té aprendre: per evitar

un càstig, per complaure l'adult o per qualsevol altra raó que no estigui relacionada amb la mateixa activitat (Beltrán i Bueno, 1995).

- **Els sistemes motivacionals presents a l'aula**

Alonso i Montero (1990) citat per Rodrigo (2012) afirmen que segons el valor que se li dóna a l'objectiu que es vol aconseguir, combinat amb els tipus d'interaccions que promou, existeixen tres sistemes motivacionals: el sistema motivacional competitiu, l'individualista i el cooperatiu.

El **sistema motivacional competitiu** és aquell pel qual l'alumne/a s'incentiva amb l'objectiu de quedar per sobre dels altres, sigui a nivell de notes o en qualsevol altre tipus d'avaluació. Per tant el tipus de motivació que influeix és fonamentalment extrínseca. En aquest sistema manca el recolzament entre companys/es, ja que es consideren com a rivals (Rodrigo, 2012).

Pel que fa al **sistema motivacional individual**, és aquell on l'alumne/a té ganes d'aprendre pel propi aprenentatge, però també per agradar als adults i/o evitar el càstig. Per la qual cosa, aquest sistema està influït pels dos tipus de motivació, la intrínseca i l'extrínseca. En aquest sistema, igual que a l'altre, manca el suport entre companys/es, ja que no hi ha cap interacció amb aquests/es i, si n'hi ha, no estarà orientada a ajudar a aconseguir els èxits acadèmics, sinó que serà orientada pel benefici propi (Rodrigo, 2012).

Per últim, el **sistema motivacional cooperatiu** és aquell on l'alumne/a té dos objectius: aconseguir un assoliment acadèmic personal i contribuir a l'èxit del grup. Per tant, el tipus de motivació que mou a l'alumne/a en aquest sistema és intrínseca, ja que busca augmentar la seva pròpia competència i aquesta està influïda pel desig d'ajudar als altres membres del seu equip. Aquest sistema promou que hi hagi molta interacció entre els/les companys/es. Aquest sistema és el que es voldria trobar a l'aula durant les sessions del projecte de millora en un marc inclusiu proposat (Rodrigo, 2012).

- **Aspectes a tenir en compte per tal que l'alumnat tingui ganes d'aprendre**

Per començar, és essencial que tant el/la mestre/a com l'alumne/a estiguin motivats, tant per ensenyar com també per aprendre. Aquest aspecte és bàsic i necessari per a l'aprenentatge. Si les nenes i els nens no estan motivats per aprendre a llegir, a escriure, a resoldre problemes, etc., no trobaran sentit a la tasca que estan fent i, per aquest motiu serà bastant difícil que ho aprenguin. També s'ha de tenir en compte que si el/la docent no li agrada la matèria que ha d'ensenyar, li costarà saber com transmetre-ho de manera positiva i motivadora a l'alumnat (Solé, 2003).

A més a més, d'acord amb la mateixa autora, també s'ha de tenir present que, les situacions més interessants que faran que l'alumnat tingui ganes d'aprendre són les més reals, les que tinguin més sentit, les més funcionals, és a dir, aquelles en les que els nens i les nenes senten plaer i gaudi, les que tenen un objectiu clar, com per exemple, resoldre un dubte, un problema, llegir per entendre una situació, una paraula desconeguda, etc. Les que es considerin un repte a superar per a cada nen i nena.

Segons Solé (2003) motivar als infants no és que el/la docent digui expressions com: "Fantàstic! Ara llegirem!"; "Genial! Ara escriurem!", entre d'altres. Si no que els nens i les nenes ho pensin i/o les diguin. És important que el/la mestre/a justifiqui el perquè de les activitats i tasques que els nens i les nenes realitzen durant l'escola. D'aquesta manera informa del sentit que té llegir o escriure o realitzar un problema matemàtic.

Per acabar, d'acord amb la mateixa autora, llegir i escriure significa participar en la realització d'una comunicació verbal humana. Per tant, tenir un motiu per l'acte d'escriure i de llegir és tenir una situació que empeny a fer-ho. Quan es vulgui ensenyar i practicar aquests aprenentatges, cal que es plantegin activitats amb una finalitat comunicativa. L'escola és un àmbit que dona lloc a múltiples propostes d'escriptura i de lectura, ja que s'han d'escriure llistes de tasques per acabar i/o realitzar, notes per comunicar aspectes a les famílies (aniversaris, excursions, materials que han de portar, etc.), també s'han de llegir enunciats per fer les activitats, les notes dirigides a les famílies, entre d'altres.

3. Marc pràctic

En aquest apartat s'inicia la segona part d'aquesta investigació: la part pràctica relacionada amb els conceptes i continguts anteriors. Per començar, es presenten les preguntes investigables, els objectius i les hipòtesis plantejades. Seguidament s'explica la perspectiva metodològica (on s'inclou el paradigma i l'orientació metodològica). A continuació, hi ha la contextualització de la investigació, el disseny d'aquesta, els instruments utilitzats i finalment, els resultats extrets d'aquest estudi.

3.1 Objectius i hipòtesis

El motor d'aquesta investigació ha estat poder respondre les següents **preguntes investigables**:

- Com s'inicia en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora l'alumnat de 1r d'Educació Primària d'una escola ordinària de Sabadell?
- Quines serien les estratègies metodològiques més adequades per facilitar la inclusió de tots/es els/les nens/es en una classe de 1r de Primària, durant la iniciació del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora?

A partir d'aquestes preguntes s'han plantejat un **objectiu general**: estudiar la iniciació del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora de l'alumnat d'una aula de 1r d'Educació Primària d'una escola ordinària de Sabadell per tal de proposar un pla de millora en un marc inclusiu, tenint en compte les diferències individuals de cada nena i nen.

La idea central d'aquesta investigació és poder oferir un instrument concret per poder avançar cap al camí de la pràctica pedagògica en un marc inclusiu. Per tal de reflexionar sobre el tractament de la diversitat dels alumnes (independentment si tenen dificultats

d'aprenentatge, NEE o NESE) en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora.

Cal deixar palès que aquest estudi no pretén fer cap crítica de la metodologia aplicada a l'aula ni de la manera en com s'atén a la diversitat en aquest grup classe. Tampoc pretén demostrar que amb el pla de millora presentat els nens i les nenes podrien aprendre més coneixements, sinó que, amb aquesta proposta de millora, es vol demostrar la possibilitat d'aprendre dins d'un marc inclusiu, tenint en compte les diferències individuals de les nenes i els nens. Tal com ja s'ha dit a la introducció d'aquest treball, la situació excepcional causada per la COVID-19 ha impedit aplicar directament i física la proposta inclusiva al grup-classe observat.

Aquest objectiu general es pot dividir en dues grans fases i alhora desglossar-ho en objectius més específics. Per una banda, la **primera fase** relacionada amb el procés d'observació i l'anàlisi de l'aula, té els següents **objectius més específics**:

1. Observar i analitzar les estratègies metodològiques, la gestió d'aula, la distribució dels alumnes, els materials, els recursos, etc. que utilitza el/la mestre/a per atendre a la diversitat quan ensenya l'expressió escrita i la comprensió lectora als infants de 1r de Primària.
2. Observar les actituds dels infants, el grau de motivació, les interaccions entre ells/es, etc. i també l'evolució que realitzen els infants de 1r de Primària sobre l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora.

Per altra banda, la **segona fase**, relacionada amb la proposta de millora del marc inclusiu, té els següents **objectius més concrets**:

1. Plantejar una proposta de millora per la iniciació de l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora en un marc inclusiu.
2. Aplicar la proposta al grup-classe de 1r observat i analitzar que els infants poden aprendre aspectes sobre l'expressió escrita i comprensió lectora dins d'un marc inclusiu.

(Val a dir que el segon objectiu de la segona fase de la investigació no s'ha pogut aconseguir degut al tancament de les escoles per la pandèmia de la COVID-19).

A banda, les **hipòtesis plantejades** sobre la primera fase de la investigació: l'observació i l'anàlisi de l'aula són les següents:

- Les nenes i els nens aprenen realitzant sobretot activitats individuals.
- L'alumnat amb dificultats d'aprenentatge no realitza les mateixes activitats.
- Pocs alumnes tenen una motivació extrínseca per aprendre.
- La mestra planifica poques activitats que es puguin realitzar per grups cooperatius, per parelles, etc.
- Els recursos per atendre a la diversitat no són inclusius.
- Hi ha pocs moments de diàleg entre l'alumnat i entre la mestra i els nens i les nenes.

S'especifiquen també les hipòtesis plantejades si s'hagués pogut aplicar la proposta de millora in situ:

- Amb la proposta suggerida, tots els infants poden realitzar les mateixes activitats, ja que se'ls faciliten les eines necessàries.
- Durant l'aplicació del pla de millora hi ha un clima favorable vers l'aprenentatge i tots/es els alumnes estan motivats per aprendre aspectes relacionats amb l'expressió escrita i la comprensió lectora.

Concretant, els **aspectes** que s'han estudiat en aquesta investigació han estat els següents: si l'organització de l'aula, les estratègies metodològiques, les activitats que realitzen els infants per aprendre, les interaccions de la mestra i dels infants, el material i tot el suport que donen les mestres de suport afavoreixen la inclusió de tot l'alumnat del grup-classe. Aquests aspectes s'avaluen a partir alguns dels indicadors extrets de la Dimensió C: Desenvolupar pràctiques inclusives, del document *Índice de inclusión*.

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas escrit per Booth i Ainscow (2002).

3.2 Metodologia i paradigma de la investigació

El present apartat explica la metodologia i el paradigma escollit per a realitzar l'estudi d'aquest treball.

Per a realitzar aquesta investigació s'ha utilitzat la **metodologia qualitativa**, que és la que realitza un estudi interpretatiu dels significats de les accions humanes i de la vida social, mitjançant diferents tècniques de recollida d'informació i anàlisi qualitatiu. En aquest cas, s'estudia la inclusió de tots/es els/les alumnes a l'hora d'iniciar-se en l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora. Segons Pérez (1994), el disseny qualitatiu té un punt de vista més reflexiu de la realitat segons l'interès de l'investigador o investigadora, per aquest motiu els objectius són els que marquen el procés de la investigació. Així mateix, l'investigador/a és més subjectiu i parcial quan elabora les conclusions, atès que aquest/a forma part activa del que està estudiant. Però d'acord amb Uwe (2012) aquests tipus d'estudis es dissenyen de tal manera que la influència de l'investigador o investigadora es pugui excloure al màxim. Això hauria de garantir l'objectivitat de l'estudi.

A banda, definir un paradigma a la investigació, li dóna sentit i coherència, ja que permet fer una selecció de les dades pertinents en relació amb l'estudi. En aquest cas, la investigació està emmarcada en dos **paradigmes**:

- el **paradigma interpretatiu**: aquell que té l'objectiu de donar significat i comprendre les accions de les persones i la seva vida social dins d'una realitat concreta. Donant molta transcendència a la descripció i a la comprensió interpretativa de la conducta de les persones (Guijarro i Ballesteros, 2007).
- el **paradigma sociocrític**: aquell que uneix la teoria amb la pràctica: és la resposta del paradigma interpretatiu. Es basa en analitzar primerament les

transformacions socials i educatives i seguidament fer una autoreflexió crítica dels processos de coneixements, a fi de donar una resposta als problemes generats per aquestes (Álvarez-Gayou, 2006).

Per tant, aquest estudi està emmarcat en el paradigma **interpretatiu i el sociocrític** amb la finalitat de portar a terme una **investigació-acció**, atès a que aquest es basa en dues fases: la primera correspon al paradigma interpretatiu, ja que consisteix a observar i analitzar la realitat d'una aula concreta de 1r de Primària quan les nenes i els nens s'inicien a la comprensió lectora i a l'expressió escrita, en relació amb les estratègies metodològiques, la distribució de l'espai, el tipus d'activitat, si s'aprofita o no la diversitat de l'aula, si tots els infants estan inclosos a les activitats, etc. i, la segona fase que correspon al paradigma sociocrític, ja que es proposa un pla de millora incorporant altres tècniques d'aprenentatge amb l'objectiu de potenciar més la inclusió dins l'aula.

3.3 Instruments de recollida de dades

Per tal de poder recollir les dades necessàries per dur a terme aquesta investigació, s'han utilitzat diferents instruments. Aquests són els següents:

- **Observació directa.** Ballesteros i De Lara (2007, p.272) la defineixen d'aquesta manera: “una tècnica científica que recull informació sobre els fets tal com es presenten, en el seu context natural, d'acord amb un objectiu específic i seguint un pla sistemàtic d'actuació.”
- **Observació participant.** Arnaus (1996) la defineix com a la pràctica on l'observador/a interacciona amb els participants i alhora enregistra els fenòmens que vol investigar.

El **rol** que va mantenir l'observadora va ser el de **participant com observador**: els participants saben la funció de l'investigador/a. A banda, es va utilitzar com a suport la càmera fotogràfica i l'escàner per a enregistrar les tasques que feien els infants (Gil, 2011).

S'ha de garantir que les observacions siguin vàlides. Per aconseguir-ho, Gil (2011) proposa que abans d'iniciar-les és important que, la investigadora determini la finalitat concreta de l'observació per poder planificar els fenòmens que s'han d'investigar i també que detalli les condicions de l'observació: el període de temps que durarà, el nombre d'investigadors/es, si es farà en un context natural o artificial, el nombre de participants que s'estudiaran i el tipus d'observació. Així doncs, s'analitzaran les dades recollides amb més rigor, validesa i fiabilitat.

Aquests instruments es van seleccionar amb dos objectius: per conèixer el context de l'estudi, és a dir, quines característiques tenia en grup-classe i també per analitzar i examinar amb detall els fenòmens en relació amb l'atenció a la diversitat i les pràctiques inclusives a l'aula, sobretot en els moments on els nens i les nenes havien de llegir i comprendre un text i realitzar una expressió escrita (utilitzant indicadors de la Dimensió C: *Desenvolupar pràctiques inclusives, del Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* de Booth i Anscom (2002)).

- **Entrevista.** D'acord amb Gil (2011) aquest instrument consisteix a realitzar una trobada interpersonal amb la finalitat d'obtenir una informació i unes dades concretes. El rol d'entrevistador/a el té l'investigador/a i el d'entrevistat o entrevistada el té l'altre/a participant.

En aquesta investigació s'han realitzat dues entrevistes. Una a la mestra-tutora amb un caràcter no estructurat, amb preguntes molt obertes i deixant que ella tingués llibertat d'iniciativa. I una altra a la mestra de suport amb un caràcter més estructurat i amb preguntes més tancades.

Aquesta eina s'ha utilitzat amb la finalitat d'enriquir els coneixements de la investigadora envers el funcionament i la metodologia que tant la mestra tutora com la mestra de suport posen en pràctica en el seu dia a dia en aquest grup classe.

A l'apartat 1. Instruments de recollida de dades de l'Annex d'aquest treball (pp.262-269), hi ha les pautes d'observació i les de l'entrevistes realitzades a la mestra-tutora i a la mestra de suport. A més a més hi ha les entrevistes transcrites a l'apartat 2. Entrevista a la mestra-tutora (pp. 270-272) i 3. Entrevista a la mestra de suport (pp. 273-280) de l'Annex.

3.4 Disseny de la recerca

En aquest apartat s'explica de manera breu el disseny de la recerca que s'ha plantejat per tal de realitzar la investigació introduïda als apartats anteriors.

Les fases d'aquesta investigació són les següents:

- **Fase I.** Buscar un centre per tal de realitzar la investigació.
- **Fase II.** Pactar amb la tutora tant del centre com de la universitat la temporalitat de la intervenció, tant el període d'observació com el de l'aplicació del pla de millora.
- **Fase III.** Identificar els objectius de recerca i dissenyar els instruments per tal de realitzar la recollida de dades. A banda d'iniciar el marc teòric.
- **Fase IV.** Realitzar la intervenció: el període d'observació i, posteriorment proposar el pla de millora.
- **Fase V.** Aplicar el pla de millora a l'alumnat estudiat.
- **Fase VI.** Recollir les dades del pla de millora amb els instruments i tasques dissenyades.
- **Fase VII.** Obtenir els resultats de la investigació a través del buidatge de dades i arribar a unes conclusions finals.

La situació provocada per la COVID-19, el confinament i el tancament d'escoles han impedit realitzar les fases V, VI i VII. Per això, s'ha hagut de reestructurar la recerca de la següent manera, en lloc del que es tenia planejat a la **fase V**, s'analitza amb detall les estratègies i metodologies que la mestra aplicava en el període d'observació, avaluant el grau d'inclusió i atenció a la diversitat d'aquestes i tenint en compte el procés d'aprenentatge dels infants.

3.5 Procediment de la investigació

En el present apartat s'exposa el procediment que s'ha seguit per tal de realitzar la investigació introduïda als apartats anteriors. Per fer visual la temporalització d'aquesta, a la següent taula (vegeu figura15) apareix, de manera molt resumida, com es va portar a terme la investigació seguint un eix cronològic.

Juny 2019	Setembre 2019	Octubre 2019	Novembre 2019	Desembre 2019	Gener 2020	Febrer 2020	Març 2020	Abril 2020	Maig 2020
Trobar un centre per tal de realitzar la investigació.	Observació participant.		Canvi de centre.		Observació participant.	Entrevistes.		<i>Aplicació de la proposta de millora.</i>	Respondre a les preguntes investigables i realitzar les conclusions.
	Realització del marc teòric, les pautes d'observació, les entrevistes i la preparació del pla de millora.							Analitzar les dades extretes de les observacions.	

Figura 15. Eix cronològic del procediment seguit per a realitzar aquesta investigació. Font pròpia.

Com es mostra a la taula, un cop aprovada la proposta del treball de final de grau, en el mes de juny de 2019 es va demanar a la direcció de la primera escola pensada, consentiment per a realitzar aquesta investigació i no hi va posar cap inconvenient, va acceptar encantada. Així que vaig començar les observacions (algunes tardes i matins) i alhora vaig iniciar la recerca del marc teòric i el disseny de la pauta d'observació.

Malauradament, durant el mes de desembre de 2019 em van dir que no podria aplicar la investigació, ja que durant el segon trimestre, s'afegia una altra practicant així que em van dir que no la podria aplicar.

Per aquest motiu, el mateix mes vaig buscar i trobar una altra escola que m'assegurés que podria realitzar un període d'observació i seguidament l'aplicació del pla de millora que proposés (acord previ amb direcció, amb la tutora del grup a observar i amb la M.

Teresa Puntí, tutora de la universitat). Es va pactar començar la segona setmana després de vacances de Nadal i aplicar la proposta de millora a mitjans de març.

Així doncs, des del **13 de gener fins a l'11 de març** de 2020 es va iniciar l'observació participant. A partir d'aquesta s'ha pogut observar com s'atén a la diversitat dins l'aula, les pràctiques, estratègies i metodologies que apliquen les docents i ha estat el punt de partida per proposar un pla de millora. L'horari d'aquesta observació participant, coincidint amb les hores lliures de la investigadora i les assignatures que es volia observar, va ser el següent:

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9h -9.30h	Ll. catalana	Ll. catalana			Matemàtiques
9.30h-10h					
10h-10.30h			Ll. catalana		Padrins lectors/es
10.30h- 11h	PATI			PATI	
11h-11.30h					Ll. castellana
11.30h-12h					
12h- 12.30h					Medi
12.30h- 13h					
DINAR					
15.30h- 16h	Matemàtiques		Matemàtiques		
16h- 16.30h					
16.30h- 17h	Ll. castellana		Medi		
17h- 17.30h					

Figura 16. Horari la investigadora en relació a les observacions realitzades. Font pròpia.

Durant aquest període d'observacions per seguir el procés que els nens i les nenes realitzaven en relació amb l'expressió escrita i a la comprensió lectora s'han escanejat activitats de l' inici, del durant i del final d'aquest període d'observació. A més a més de seguir realitzant la part teòrica d'aquesta investigació. Al mes de febrer de 2020 es va proposar el pla de millora a la tutora de l'escola i a M. Teresa Puntí, tutora de la universitat, pactant els continguts a tractar i la durada d'aquest. A banda, també es van realitzar les entrevistes a la mestra-tutora i la mestra de suport.

Seguidament es volia iniciar l'aplicació d'aquesta proposta, dilluns 16 de març de 2020. Però a causa de la COVID-19 no ha estat possible, així que, durant els mesos de març i abril de 2020 es va acabar el marc teòric i es va analitzar amb profunditat les estratègies

i metodologies que es van observar durant les activitats d'expressió escrita i comprensió lectora en relació amb les pràctiques inclusives i l'atenció a la diversitat. D'aquesta manera, el resultat de la meua investigació és una proposta de millora en l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora per atendre a la diversitat dins l'aula aprofitant totes les característiques individuals dels infants del grup-classe i utilitzant pràctiques inclusives.

Finalment, durant la primera quinzena del mes de maig de 2020, s'han acabat d'analitzar els resultats de l'observació inicial, per tal de respondre les preguntes investigables i fer les conclusions d'aquesta investigació.

3.6 Contextualització de la investigació

Un cop explicat el procediment que s'ha dut a terme per tal de realitzar aquesta investigació i els instruments que s'han utilitzat, en aquest apartat es contextualitza l'estudi explicant els aspectes que influeixen en l'atenció a la diversitat, és a dir, el lloc on s'ha realitzat, les característiques de l'alumnat del grup-classe observat, l'organització de l'aula, com està distribuïda, etc.

3.6.1 Presentació general de l'escola

Aquesta investigació s'ha realitzat en una de les classes de 1r de Primària d'una escola situada al centre de Sabadell. Aquesta es defineix com una escola catòlica, mixta, catalana i oberta a tothom, on es prioritza l'educació en valors, s'atén la diversitat, es valora l'alumne/a segons les seves capacitats, es prioritza la tasca tutorial que porten a terme els/les mestres i professionals i es potencien les relacions de col·laboració amb la família. Pertany a una Fundació Educativa, juntament amb altres escoles d'arreu del món.

L'horari lectiu és de 9 h a 13 h i de 15:30 h a 17:30 h. Tenen servei d'acollida (matí i tarda) i també disposen de servei de menjador (amb cuina pròpia) per tal de millorar l'atenció a l'organització familiar. A més a més, ofereixen diverses activitats extraescolars (als migdies i a les tardes) i, l'AMPA juntament amb l'escola, organitza un casal d'estiu.

Els nivells educatius que imparteix són els següents: 2n Cicle d'Educació Infantil (de 3 a 6 anys), Educació Primària (comprèn sis cursos acadèmics, des dels 6 als 12 anys), Educació Secundària (ESO i Batxillerat). Tenen tres línies des del 2n Cicle d'Educació Infantil fins a 4t d'ESO i ofereix tres Batxillerats: el de Ciències i Tecnologia, el d'Humanitats i Ciències Socials i l'Artístic.

El perfil general de les famílies de l'escola és d'un nivell socioeconòmic mitjà/mitjà-alt. Això influeix indirectament en el perfil dels infants i, per tant, en els valors que tenen.

Pel que fa a la **seva estructura física**, és un centre força gran i ampli, compost per tres edificis: dos d'ells per Educació Infantil i Primària i l'altre, situat en un altre carrer proper, per ESO i Batxillerat. Els espais i aules que utilitzen els nens i les nenes de 1r de Primària són els següents: la seva aula de referència, l'aula de música, el pavelló (situat a l'edifici d'ESO i Batxillerat), l'aula de suport de Cicle Inicial i un dels patis, aquest conté un terra de pedres amb quatre arbres castanyers al centre, dispersos pel terra hi ha pneumàtics i dos bancs. A més a més, l'alumnat que es queda a dinar també utilitza el menjador i altres patis.

En relació amb **l'atenció a la diversitat**, aquesta escola disposa d'una CAD i d'un equip psicopedagògic fix a l'escola. Els documents de l'escola on es recullen les mesures d'atenció a la diversitat són un apartat del PEC, a la seva Programació General de Centre (PGC), al seu NOFC- Reglament de Règim Intern i al seu Pla Anual i el Pla d'Atenció a la Diversitat (PAD). Aquests documents serveixen com a marc de referència per a planificar les mesures pedagògiques i organitzatives proposades per donar resposta a totes les necessitats de l'alumnat amb o sense necessitats educatives especials.

Segons el PAD (Pla d'Atenció a la Diversitat), l'atenció a les necessitats educatives de tot l'alumnat es planteja des de la perspectiva global del centre i forma part de l'organització de l'horari del grup-classe.

Per garantir un suport individualitzat, tots els/les mestres fan un treball coordinat amb l'equip psicopedagog del centre, establint estratègies de treball, determinant els objectius competencials i l'avaluació per cada alumne/a. També s'elaboren Plans Individualitzats (PI) als nens i a les nenes quan observen que el seu progrés és insuficient i/o també quan aquest/a té un dictamen d'escolarització.

A més a més, com explica el seu PAD, complementàriament a les estratègies que cada professor/a ha de portar a terme dins l'aula per tal d'atendre les necessitats de tot l'alumnat, també s'apliquen diferents estratègies organitzatives, didàctiques i metodològiques i en el procés d'avaluació dels alumnes, sobretot en la part comuna del currículum (el caràcter instrumental i transversal de les llengües i les matemàtiques fa que sigui prioritària la dedicació de més recursos en aquestes àrees). La principal

estratègia organitzativa a nivell de centre és la diversificació per grups homogenis de suport en les matèries instrumentals (matemàtiques i llengua catalana). En la mateixa franja horària s'atén l'alumnat amb dificultats mitjançant l'assistència a un grup addicional de ràtio més baixa. Aquesta mesura és flexible, per la qual cosa l'alumnat pot canviar de grup en funció de la seva evolució. Els canvis es consensuen en les avaluacions o en les reunions que s'organitzen amb l'equip psicopedagògic del centre.

Respecte a l'**avaluació**, es realitzen tres (una per cada trimestre). Per a fer-les es reuneixen tots/es els/les mestres relacionats amb cada grup-classe, direcció i l'equip psicopedagògic i, cada professor/a posa en comú la valoració de cada nen/a. Aquestes reunions segueixen un protocol d'acta on queden reflectits: coneixements, actituds, comportament, reforços, reunions i acords amb les famílies, reunions amb la psicopedagoga de l'escola... A l'última avaluació, que es realitza a final de curs (al juny), es considera la maduresa de l'alumne/a en relació amb els objectius i les competències clau de l'etapa, la maduresa personal i les possibilitats de progrés en cursos posteriors.

Per últim, el PAD del centre explica que els/les alumnes que disposen un PI tenen el mateix procés d'avaluació que la resta de l'alumnat, però en comptes d'avaluar-los segons els objectius i les competències del curs i de l'etapa, són avaluats tenint en compte el seu procés i les adaptacions dels criteris d'avaluació que apareixen als seus plans individualitzats, tenint com a referència els objectius d'etapa i l'assoliment de les competències clau.

3.6.2 Aula: estructura física

Les aules de 1r de Primària se situen al primer pis d'un dels edificis. L'aula del grup-classe on s'ha realitzat la investigació té unes dimensions bastant grans, però les taules i les cadires ocupen molt espai. La classe es pot dividir en tres zones: el racó de la biblioteca i higiene, la zona de les taules de l'alumnat i la zona del mestre/a. El primer

que es veu en entrar són les cadires i les taules posades en dues llargues fileres, una gran finestra a l'esquerra i a la dreta els penjadors, on els nens i les nenes penegen les bates, jaquetes i motxilla. A la paret del fons hi ha una taula amb un ordinador i la pantalla digital, els contenidors d'escombraries reciclables i un petit racó amb material escolar (vegeu figura 17.1).

A l'esquerra de la porta d'entrada hi ha el racó de la mestra (amb una taula gran i una petita amb material, dossiers, etc.), una pissarra de guix i al costat d'aquesta hi ha un altre racó de material escolar (vegeu figura 17.2). Finalment, al final de l'aula hi ha un espai a l'esquerra amb un lavabo, dos armaris de la mestra on emmagatzema material escolar i altres documents, una pica i la biblioteca d'aula (vegeu figura 17.3).



Figura 17.1. Aula de 1r d'Educació de Primària estudiada. Font: pròpia.



Figura 17.2. Aula de 1r d'Educació de Primària estudiada. Font: pròpia.



Figura 17.3. Racó de la Biblioteca d'aula. Font: pròpia.

També cal assenyalar que les parets (a sobre dels penjadors i de la pissarra de guix) estan plenes de murals, abecedaris, llistat de números, entre d'altres (vegeu figures 18.1 i 18.2). Fins i tot, a la paret del costat de la porta d'entrada hi ha penjat l'horari de l'escola, el menú del dinar, les normes de l'aula, un altre abecedari... (vegeu figura 19).



Figura 18.1. Suro amb murals, abecedaris, etc. Font: pròpia.



Figura 18.2. Suro amb murals, abecedaris, etc. Font: pròpia.



Figura 19. Espai del costat de la porta d'entrada amb més informació penjada. Font: pròpia.

3.6.3 Presentació del grup-classe estudiat

La següent informació està extreta de l'entrevista amb la mestra tutora (vegeu 2. Entrevista a la mestra tutora, pp.270-272)

Aquest grup d'alumnes està format per 26 infants (14 nenes i 12 nens) de 6-7 anys i un nen repetidor de 7-8 anys.

Dins d'aquest grup, a part de tenir en compte les característiques individuals que defineixen i fan únics a cada nen i nena, també s'han de tenir en compte les característiques que defineixen als següents alumnes, ja que aquests necessiten més acompanyament per aprendre que la resta. El B. que té espina bífida i l'han de sondar cada dia a una hora determinada. Això fa que tingui moltes dificultats en construir coneixement, en memoritzar, en retenir informació, etc. de totes les matèries. Té un llenguatge pobre, sense massa vocabulari, li costa molt escriure amb lletra lligada i sense deixar-se cap lletra. Pel que fa a la comprensió lectora, compren oracions molt simples i encara li costa alguna correspondència so-grafia. A més a més, té seqüeles físiques en les extremitats inferiors (li suposa més esforç caminar, pujar les escales, no pot córrer, etc.) i superiors, per això encara li costa realitzar la pinça i, conseqüentment no agafa el llapis correctament. Se sospita que tingui dificultats d'aprenentatges provocades per un lleu grau de discapacitat intel·lectual.

També hi ha el N., que és el nen que està repetint 1r de Primària. La seva família va comentar que durant l'embaràs li van detectar certs problemes d'espina bífida, i quan va néixer li van quedar seqüeles físiques en les extremitats inferiors. Necessita molta ajuda de la mestra per tal de comprendre qualsevol activitat i li costa molt aprendre i retenir la informació de qualsevol matèria. Fa seguiment neurològic. A nivell extraescolar rep reeducació logopèdica d'ençà el curs passat. Pel que fa a l'escriptura, es deixa moltes lletres quan escriu i és capaç d'escriure oracions molt simples. Quan llegeix acostuma a inventar-se les paraules, ha d'estar molt atent per descodificar una paraula de més de dues síl·labes. Compren oracions molt simples i paraules soltes. Per la qual cosa se

sospita que aquestes dificultats intel·lectual provinguin d'un lleu grau de discapacitat intel·lectual.

A més a més, hi ha dos infants en M. i la C. que tenen comportaments, actituds i accions característiques de trets TEA (trets que alerten d'un possible diagnòstic de TEA lleu). En M. només parla en castellà, es mostra molt obsessiu amb el seu material i objectes personals, no mira als ulls al parlar, només parla amb un parell de nens del grup-classe, sovint juga sol i a allò que a ell li interessa.... La C. és molt insegura, parla de manera robòtica, es tapa les orelles quan hi ha molt soroll a l'aula, no aguanta la mirada, juga molt sola i sovint se la veu aïllada, es mostra molt metòdica, sembla que faci algunes accions com si les hagués après no de manera espontània (com les abraçades o dir coses boniques a les mestres), ja que les fa de manera rígida, robòtica, etc.

La M. és una nena amb un possible diagnòstic de TDAH amb hiperactivitat, ja que sempre va molt esverada i de pressa en fer les activitats proposades, es deixa lletres quan escriu, no és capaç de seure correctament a la cadira, sempre s'està movent, es mostra molt impulsiva, es distreu amb facilitat, etc.

Hi ha l'A. que oralment s'expressa força bé, amb una actitud molt espavilada, però després li costa molt seguir la lectura, llegir i comprendre, gira tant números (2,5,7,6...) com lletres (b,d,p...), per la qual cosa s'intueix un possible trastorn de lectura i escriptura.

Per últim, caldria destacar a quatre alumnes més amb un possible dèficit d'atenció.

Cap de tots aquests alumnes tenen un PI, però reben suport i ajuda en els aprenentatges, en la relació entre iguals i amb l'adult i en l'adquisició i el desenvolupament dels seus hàbits per anar funcionant en el dia a dia. Reben un seguiment individualitzat molt acurat tant per part de la tutora com de la resta de mestres. En general és un grup mogut i dispers, tot i que hi ha 4 nens/es que són més tranquils que la resta d'infants.

Pel que fa a la relació entre iguals, destacaria la diferència que s'observa entre les actituds dels nens i les nenes; mentre entre els primers, s'observen unes actituds poc

maduratives i situacions de joc i de relacions molt infantils; en el cas de les nenes, és ben bé tot el contrari, demostren maduresa per relacionar-se entre elles i entre els seus companys/es.

Existeixen forts lideratges en ambdós sexes, per una banda, les nenes molt influenciades per les actituds de la C. i la M., i per altra banda, en els nens pel D. i el P. En les agrupacions de petit grup, hi ha un grup d'infants que s'ajunten a l'hora del pati per jugar conjuntament, sigui a futbol o altres jocs. La resta de nens formen dos petits grups que sempre que poden s'ajunten, però els costa interrelacionar-se amb la resta. Amb les nenes la situació és similar, els petits grups són força tancats, tot i que a la classe es relacionen entre elles en la majoria d'ocasions. El fort caràcter de la C. i la M. fa que a vegades sorgeixin problemes entre elles i la resta de la classe. També hi ha un grup petit de nens i nenes que juguen junts a rítmica, a investigar, a màgia, a bàsquet... i no tenen cap conflicte entre ells/es, però es relacionen més fredament amb la resta de la classe.

Dins l'aula, he observat que costa que deixin de banda l'individualisme per passar a tenir una major consciència de grup, costa veure que les accions que fa cadascú no només repercuteixen en ell/a, sinó que també ho fan en tots els seus companys i companyes. Per una banda, hi ha forts caràcters que volen imposar aquest individualisme per sobre la resta, amb actituds dominants o bé de cridar l'atenció o sense la voluntat d'escoltar l'opinió dels altres. Per altra banda, hi ha alumnes molt col·laboradors que sempre estan disposats al diàleg i/o ajudar als seus/es companys/es; o bé altres nens/es que tenen un paper més de "submissió", on tot els està bé i col·laboren només en aquelles ocasions que se'ls convida a fer-ho.

Respecte als aprenentatges, aquest grup-classe mostra poques diferències tot i que hi ha alguns alumnes que despunten, tant en l'àmbit d'adquisició dels coneixements i habilitats, com també en el ritme d'aprenentatge. Hi ha quatre alumnes que, entenen molt fàcilment els conceptes transmesos així com la finalitat de l'activitat, hi ha un altre gran grup que necessita molta més pràctica i temps per fer-ne l'assimilació, per tant els costa construir coneixement i un grup força nombrós que necessiten moltes ajudes addicionals i seguiment individualitzat.

Per últim, cal assenyalar que aquests nens i nenes han passat de tenir un quadernet de treball de matemàtiques a P5, a tenir un llibre de text per les assignatures de català, castellà, matemàtiques, anglès, religió i medi. A més a més, d'una carpeta viatgera on cada divendres se l'han d'emportar a casa per fer deures i una agenda on s'han d'apuntar excursions, dies especials, etc.

3.7. Anàlisi de les observacions d'aula

En aquest apartat s'explica els resultats que s'han extret de l'observació durant l'estada a l'escola.

L'observació participant va tenir lloc del **13 de gener fins a l'11 de març de 2020** (en total, nou setmanes). A la figura 20 es concreten les assignatures i les hores investigades, és a dir, queda reflectit l'horari setmanal del grup-classe investigat amb les hores on la investigadora va estar present emmarcades en groc (es van observar 11 h setmanals).

HORARI 1R

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Dissabtes
9-10	Català 1 ½ h	Català	English	Matemàtiques 1 ½ h	Matemàtiques
10-10.30		Religió ½ h	Català		Pràctico lector (cat)
10.30-11.00	Esbarjo	Esbarjo		Esbarjo	Esbarjo
11-12	Religió /Oratori	Música ½ h Ed. Física 1 ½ h	Natació	Lector/ Emociona't	Castellano
12-13	Música			Medi	Medi
15.30-16.30	Matemàtiques	Art class 1 ½ h	Matemàtiques	Castellano	English
16.30-17.30	Castellano	Biblioteca	Medi	English	Tutoria

Figura 20. Horari de les observacions de la investigadora. Font pròpia.

Abans de començar l'anàlisi, s'han de destacar dos aspectes de l'horari setmanal del grup classe (vegeu figura 20). Per una banda, es mostra que el dimarts de 17 h a 17.30 h hi ha "Biblioteca". En aquesta mitja hora s'havia programat que les nenes i els nens podrien agafar contes de la seva biblioteca d'aula i llegir autònomament. Però quan es van pactar les hores que observaria, em va comentar que aquesta mitja hora de lectura no es realitzava gairebé mai, ja que l'aprofitaven per recollir i netejar l'aula després de fer "Art". Per altra banda, els dijous d'11 h a 12 h hi ha "Lector/ Emociona't". En aquesta hora les nenes i els nens realitzarien o Emociona't o lectura (una setmana tocaria lectura i l'altra setmana, Emociona't), però la mestra-tutora em va comentar que, en realitat l'hora de lector la dedicaven a deixar temps per tal que l'alumnat acabés

“feinetes”, és a dir, fitxes que no s’han pogut acabar a l’hora corresponent i també, a realitzar exercicis del programa Emociona’t de treball d’emocions i d’altres activitats de cohesió de grup, ja que s’ha incorporat el N (un infant repetidor) al grup, aquest curs.

Destacar que aquest curs, aquests nens i nenes han començat a utilitzar llibres de text d’aprenentatge, a la majoria d’assignatures (vegeu figures 21, 22, 23,24, 25, 26).

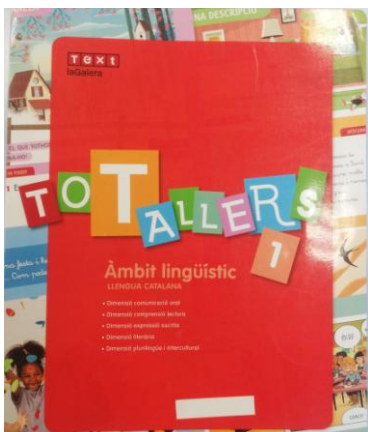


Figura 21. Llibre de text de Llengua Catalana. *Tot Tallers. Àmbit lingüístic 1*. Barcelona: Text-laGalera. Font pròpia.

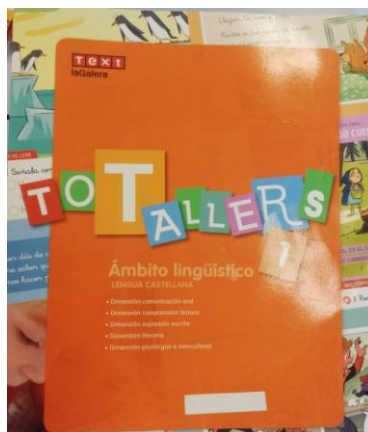


Figura 22. Llibre de text de Llengua Castellana. *Tot Tallers. Àmbito lingüístico 1*. Barcelona: Text-laGalera. Font pròpia.



Figura 23. Llibre de text de Llengua Anglesa. *Incredible English Kit. Activity Book 1*. Barcelona: Oxford. Font pròpia.



Figura 24. Dossier de Coneixement del Medi. *Som artistes. Fem-ho per projectes*. Barcelona: Text-laGalera. Font pròpia.

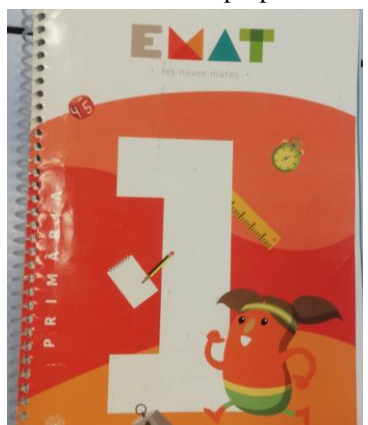


Figura 25. Llibre de text de Matemàtiques. *EMAT 1. Unitats 1-2*. Barcelona: Tekman education. Font pròpia.



Figura 26. Llibre de text de Religió Catòlica. *Religió Catòlica 1. Sèrie Rabuní*. Barcelona: Santillana. Font pròpia.

Durant aquest període d’estada a l’escola, s’ha observat que el català (llengua vehicular de l’aprenentatge) sempre està present a les aules, s’utilitza de moltes maneres i depenent de l’assignatura s’aplica i s’aprèn vocabulari concret. Així doncs,

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català és essencial per tal que aquests nens i nenes puguin construir coneixement i es desenvolupin al màxim.

A continuació, hi ha l'anàlisi de les sessions observades, per una banda de les de llengua catalana i, per altra banda, les de les altres matèries: matemàtiques, llengua castellana i coneixement del medi. Cal dir que la informació utilitzada per fer aquest anàlisi està extreta de les pautes d'observació (vegeu 4. Observació participant, pp. 281-608), les entrevistes (vegeu 3. Entrevista a la mestra de suport, pp.273-280) i les converses amb la mestra tutora i la mestra de suport.

3.7.1 Anàlisi de les sessions de llengua catalana

Per ensenyar i aprendre continguts i coneixements de l'escriptura i de la lectura en llengua catalana, l'alumnat i la mestra-tutora van seguint la planificació del llibre de text *Tot tallers. Àmbit lingüístic 1* (vegeu figura 21). Aquest forma part del conjunt de la nova col·lecció de l'Editorial Text-LaGalera que aposta per la metodologia dels tallers. Cada llibre d'aquesta col·lecció consta de 30 tallers, cadascun dels quals s'associa a una de les dimensions de l'àmbit. Es pot considerar que cada taller és com una unitat del llibre. A més a més, de cada taller la mestra també disposava de recursos complementaris: fitxes d'ampliació, de repàs, competencials i d'avaluació.

A les primeres sessions de llengua catalana que es van observar, l'alumnat va realitzar activitats del llibre de text o de les seves fitxes complementàries. Aquestes es feien o entre tot l'alumnat o de manera individual. Dedicaven, més o menys, dues sessions a realitzar un taller.

Durant el període d'observació es van realitzar cronològicament els següents cinc tallers del llibre de text: taller 8. Contes populars (àmbit de la literatura); taller 10: La notícia (àmbit de la comunicació oral); taller 25: La notícia (àmbit de l'expressió escrita); taller 24: Un text expositiu (àmbit de la comprensió lectora) i finalment el taller 11: Unes instruccions (àmbit de la comprensió lectora).

Seguidament, la setmana anterior a la festa de Carnestoltes es van dedicar a preparar les seves pròpies disfresses. Els i les alumnes de 1r es disfressaven de rave, així doncs no es va avançar matèria curricular de cap assignatura i, finalment, totes les sessions de llengua catalana posteriors a aquesta festa es van dedicar a avaluar a l'alumnat (es va avaluar el final del trimestre).

Referent als **recursos per atendre a la diversitat**, cal dir que a les sessions de llengua catalana i matemàtiques s'aplica l'estratègia dels **grups flexibles**: l'alumnat que té més dificultats d'aprenentatge marxaven a l'aula de suport de cicle inicial, mentre que tots els altres nens i nenes es quedaven a l'aula amb la mestra-tutora. L'alumnat del grup flexible anava a l'aula de suport i realitzava les mateixes tasques que els seus companys/es però amb una metodologia més individualitzada i rebent més ajudes de la mestra de suport: fent més activitats de pràctica, fent les activitats de comprensió lectora de manera oral i conjuntament, etc.

L'organització de l'alumnat dins de l'aula acostumava a ser sempre la mateixa: cadascú seia al seu lloc corresponent. A la figura 27 es mostra la distribució dels nens i les nenes: els espais en blanc són els llocs lliures que deixaven els/les alumnes del grup flexible i els espais grisos representen els infants que es quedaven a l'aula.

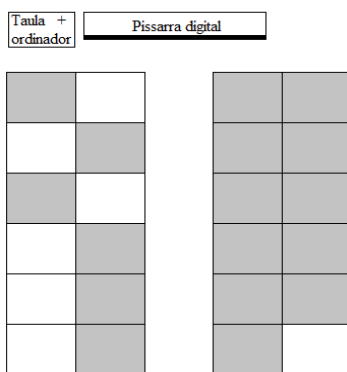


Figura 27. Distribució de l'alumnat a les sessions de llengua catalana. Font pròpia.

Les sessions de llengua catalana s'analitzen en els quatre blocs següents, ja que es va seguir una estructura, metodologia i organització similar.

1. Tallers del llibre de text

Les primeres 10 sessions de llengua catalana observades es van plantejar amb l'objectiu de realitzar les activitats dels tallers del llibre de text citats anteriorment.

L'estructura de les sessions era similar en totes elles: l'alumnat del grup flexible s'anava amb la mestra de suport, la mestra-tutora demanava als infants que es quedaven a l'aula que agafessin el llibre de text i anessin a la pàgina que tocava, mentrestant ella obria la pantalla digital, projectava la pàgina del llibre i consultava el què s'havia de fer en aquella sessió.

Aquestes sessions es poden subdividir en diversos grups:

A la **sessió 1** (13/01/2020) es va iniciar el taller 8: Contes populars, i a la **sessió 4** (22/01/2020) es va iniciar el taller 25: La notícia, expressió escrita. Aquestes dues es van desenvolupar de manera similar. Primerament, es llegia la lectura. Per fer-ho, la mestra, que tenia un pot amb pals de gelat amb el nom de cada nen/a de la classe, treia un d'aquests pals i el nen o la nena que li tocava llegia una oració del text. Un cop l'acabava de llegir, la mestra explicava la frase i tornava a treure un altre pal de polo amb un altre nom i així successivament fins que s'acabava de llegir la lectura, en aquell moment, la mestra explicava tot el text complet. Seguidament, llegia en veu alta les preguntes de comprensió lectora per tal que entre tots/es trobessin la resposta correcta a oralment i la poguessin escriure o marcar o encerclar.



Figura 28. Les dues primeres pàgines del taller 8 corresponents a la comprensió lectora del llibre de llengua catalana. Font pròpia.

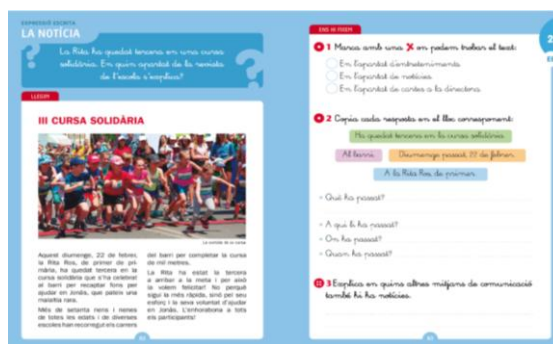


Figura 29. Les dues primeres pàgines del taller 25 corresponents a la comprensió lectora del llibre de llengua catalana. Font pròpia.

A la **sessió 2** (15/01/2020) es va iniciar el taller 10: la notícia, comprensió oral amb un àudio d'una notícia fictícia sobre la festa dels Súpers (un esdeveniment conegut i popular pels nens i nenes d'aquesta edat). La mestra el va posar dues vegades i després el va explicar. Seguidament, va llegir les preguntes de comprensió en veu alta per tal que, entre tots/es i a nivell oral, trobessin la resposta correcta. Després la van haver d'escriure.



Figura 30. Les dues primeres pàgines del taller 10 corresponents a la comprensió oral del llibre de llengua catalana. Font pròpia.

Val a dir que després de fer aquestes pàgines del llibre de text, la mestra va repartir un full complementari amb una notícia escrita i va seguir el mateix procediment explicat anteriorment. A més a més, els va posar uns deures: buscar una notícia interessant i contestar a les preguntes què, quan i on (escrites a la fitxa donada). També els va dir que l'haurien d'explicar als seus companys i companyes (van dedicar unes sessions a compartir entre tots/es les notícies que havien escrit cadascun/a).

Per últim, a la **sessió 6** (28/01/2020) es va iniciar el taller 24: Un text expositiu i a la **sessió 8** (03/02/2020) es va iniciar el taller 11: Unes instruccions. Aquests dos tallers començaven demanant als infants que contestessin unes preguntes abans de llegir el text (que estava a la pàgina següent), per tal que es fessin hipòtesis del que podria parlar el text només observant el dibuix de la primera pàgina. La mestra va explicar el que havien de fer i va deixar uns minuts per tal que l'alumnat pogués pensar. Seguidament va llegir la primera pregunta en veu alta dels exercicis que havien de realitzar abans de

la lectura i alguns dels nens/es donaven la seva opinió. La mestra va ajuntar les opinions dels nens/es i va demanar que l'escrivissin al lloc indicat. Un cop contestades, per llegir el text següent i contestar les preguntes de comprensió lectora es va seguir el mateix procediment que a les sessions 1 i 4.



Figura 31. Les dues primeres pàgines del taller 24 corresponents a les preguntes prèvies a la lectura del llibre de llengua catalana. Font pròpia.



Figura 32. Les dues primeres pàgines del taller 11 corresponents a les preguntes prèvies a la lectura del llibre de llengua catalana. Font pròpia.

En resum, es pot apreciar que quan realitzaven activitats del llibre de text, se seguia un procediment similar i les realitzaven entre tots/es. Cada cop que l'alumnat havia d'escriure una oració, la mestra feia molt èmfasi en què ho escrivissin sense deixar-se cap lletra, en separar correctament les paraules a no fer cap falta d'ortografia.

A més a més, l'**organització** tant de l'espai com de l'alumnat no va variar en cap sessió d'aquestes: tot l'alumnat va realitzar les activitats assegut a la seva cadira amb el mateix material (llibre de text i/o fitxes complementàries). Cal dir que aquestes sessions no estaven contextualitzades, sinó que seguien la programació marcada. A l'iniciar algunes classes, la mestra deia "avui toca...", "avui farem...", "hem de fer...". La mestra no llegia els enunciats, sinó que els explicava les activitats que havien de realitzar. En aquestes sessions l'alumnat es va apropar a la lectura de diferents tipus de text.

Durant aquestes sessions, a banda del recurs del **grup flexible** per atendre a la diversitat, dins l'aula amb la resta d'alumnes no es va observar cap altre recurs, ja que totes les activitats es feien en veu alta i els nens i les nenes les realitzaven tots/es alhora. Al final de cada sessió, la mestra sempre revisava les activitats realitzades pels infants i, si hi havia algun error el corregia posant la resposta correcta.

Pel que fa al **paper de la mestra**, en aquestes sessions s'apreciava el perfil de pràctica instruccional, és a dir, s'ensenyaven conceptes aïllats, fent llegir i escriure sense cap funció comunicativa. La mestra tenia un paper actiu, ja que ella proposava, explicava i dirigia el que havien de realitzar els infants. Quan explicava alguna cosa a l'alumnat s'expressava amb un vocabulari entenedor i quotidià, però a vegades parlava massa ràpid i era difícil entendre-la. Quan la mestra revisava les activitats del llibre de text, aquesta les corregia posant totes les correccions, totes les faltes d'ortografies. Quan hi havia errors de separació, de correspondència so-grafia o els començaments i acabaments de les frases, la mestra ho corregia i sempre feia algun comentari a l'alumne/a com "això ho hem practicat! Saps que quan es comença una frase s'ha de posar majúscula." (observacions i reflexions del paper de la mestra de la sessió 4, p.313). En canvi, quan l'alumnat realitzava errors d'apòstrofs, a/e àtones, o/u neutres, etc., la mestra ho corregia posant les lletres correctes, però no deia res a l'alumne/a.

Respecte el **paper de l'alumnat**, aquest era més aviat passiu, ja que tot i que llegien i alguns/es participaven en l'activitat, l'alumnat contestava les preguntes i/o feia les activitats del llibre. També cal dir que en la majoria d'aquestes sessions quan la mestra demanava a l'alumnat que agafessin el llibre de text, es van observar com alguns infants bufaven, deixaven caure el llibre a la taula, posaven els ulls en blanc, etc.

- **Grup flexible**

L'alumnat que té més dificultats d'aprenentatge realitza les mateixes tasques que els seus companys/es però en una altra classe, amb una altra mestra i amb més atenció individualitzada i ajudes. Quan van realitzar activitats de comprensió (tant lectora com oral), la mestra de suport em va comentar que prioritza que entenguessin i compreguessin el text, dedicant molt més temps a la seva lectura (llegint dues vegades el text, fent lectura compartida, comentant cada tros entre l'alumnat i finalment la mestra llegia la lectura). Per tant, els exercicis de comprensió lectora es feien entre tots/es i de manera oral. Si la mestra veia que donava temps a escriure les respostes al llibre, moltes vegades escrivia la resposta a la pissarra i els/les alumnes l'havien de copiar al seu llibre de text (vegeu 3. Entrevista de la mestra de suport, p.277).

2. Sessions fora de la quotidianitat

Durant el període d'observació, va haver dues sessions que trencaven per complet amb la quotidianitat de les classes i el desenvolupament de les sessions de llengua catalana.

La primera que va ser la **sessió 11 (10/02/2020)** on la mestra va proposar realitzar un dictat per parelles. La mestra va fer parelles homogènies, va penjar quatre fulls amb frases per dictar a diferents parts de l'aula i va donar a cada alumne/a la fitxa del dictat (vegeu un exemple a la figura 33). Després va explicar el funcionament de l'activitat posant un exemple: “el nen A i B són una parella. El nen A llegirà la primera frase i li dirà al nen B, tenint en compte que no faci cap falta d'ortografia! I al revés!” (descripció de l'activitat de la sessió 11, p.274).

La mestra va remarcar diversos cops que l'infant que dictava havia de vigilar si la seva parella escrivia correctament les paraules i, si es deixava alguna lletra o s'equivocava al separar les paraules, l'havia d'indicar l'error per escriure-ho correctament.

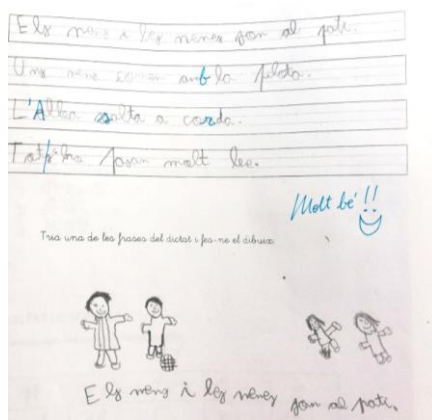


Figura 33. Un exemple de la fitxa del dictat per parelles. Font pròpia.

La segona va ser la **sessió 13 (25/02/2020)**, la mestra va proposar a l'alumnat escriure una nota a l'agenda per a les famílies, informant-les de la pròxima excursió (vegeu figura 34). Primer de tot la mestra els va contextualitzar la situació: el dia que anaven d'excursió, el lloc, la durada d'aquesta, què havien de portar, què farien, etc. Seguidament, la mestra va començar a escriure a la pissarra de guix la nota mentre que els nens i a les nenes li anaven donant informació. Val a dir que participaven sempre els

mateixos alumnes. Quan la mestra va acabar d'escriure la nota a la pissarra, va demanar a l'alumnat que la copiessin a les seves agendes, posant èmfasi a no deixar-se cap lletra ni fer cap falta d'ortografia.

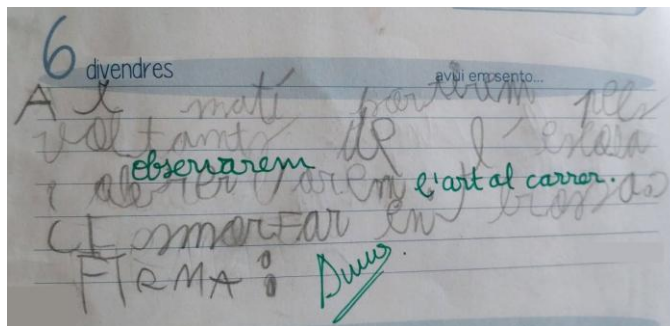


Figura 34. La nota de l'agenda. Font pròpia.

Pel que fa al **desenvolupament de l'activitat**, l'organització tant de l'espai com de l'alumnat a la sessió 13 va seguir sent la mateixa que a les sessions on utilitzaven el llibre de text (tot l'alumnat va realitzar la sessió assegut a la seva cadira amb el mateix material (la seva agenda). Cal dir que aquesta sessió la va contextualitzar la mestra i tots junts van planificar la nota informativa per les famílies. En canvi, a la sessió 11 l'organització tant de l'espai com de l'alumnat va variar, ja que l'activitat es va fer per parelles homogènies i es van asseure per parelles (ja no seien al seu lloc). A més a més, havien de moure's per l'aula per poder llegir les oracions que havien de dictar a la seva parella. Cal dir que aquesta sessió no va estar contextualitzada, a l'inici de la sessió la mestra va dir "avui toca una cosa molt diferent. Espero que us agradi." (descripció de l'activitat de la sessió 11, p.274). Durant aquesta sessió l'alumnat va experimentar dos rols: el de dictar (la persona que dicta) i el ser dictat (la persona que escriu). Cal destacar que, com em va dir la mestra, tant el dictat per parelles com la nota informativa eren dues activitats que no havien realitzat anteriorment, era la primera vegada que la posaven en pràctica.

Durant aquestes dues sessions, a banda del recurs del **grup flexible** per atendre a la diversitat, dins l'aula amb la resta d'alumnes no es va observar cap altre recurs, ja que l'activitat del dictat per parelles, es van ajudar mútuament i l'activitat de la nota informativa es va fer entre tots/es i en veu alta. A més a més, un cop les nenes i els nens acabaven de copiar la nota informativa o de dictar totes les oracions, feien una fila a la taula de la mestra per tal que aquesta els revisés l'escrit o les frases dictades.

En relació amb el **paper de la mestra**, a la sessió 11 es va apreciar el perfil de pràctica instruccional, perquè es va practicar l'escriptura amb oracions descontextualitzades i sense cap funció comunicativa. La mestra va tenir un paper passiu, ja que un cop va proposar i explicar la tasca, es va dedicar a altres tasques que tenia pendents. Quan va explicar l'activitat a l'alumnat, tot i expressar-se amb un vocabulari entenedor i quotidià, ho va explicar de manera massa general i les expressions dels nens i les nenes van fer que ho tornés a explicar mitjançant un exemple. En aquesta sessió la mestra va recollir tots els dictats sense corregir-los com habitualment fa. En canvi, la sessió 13 el paper de la mestra va ser diferent a l'altra sessió. Es va apreciar el perfil de pràctica situacional, ja que van realitzar una activitat d'escriptura contextualitzada: escriure una nota informativa per les famílies i potenciant una mica més la participació i el diàleg per la seva realització. La mestra va tenir un paper actiu, ja que va explicar la contextualització i va dirigir la planificació i la producció de la nota però, quan els nens i les nenes la van haver d'escriure, la mestra va passar a tenir un paper més passiu. Al final de la sessió, la mestra va revisar la nota que van escriure els infants a les seves respectives agendes corregint i posant les correccions a totes les faltes d'ortografia.

Pel que fa al **paper de l'alumnat** d'aquestes dues sessions, cal dir que van tenir un paper més actiu, ja que a la sessió 11, eren més autònoms: s'aixecaven per llegir les oracions que havien de dictar, les escrivien, les tornaven a dictar, vigilaven si la seva parella cometia errors, etc. i a la sessió 13 van participar en la planificació i producció de la nota de l'excursió, però quan els nens i les nenes la van haver d'escriure a la seva agenda, aquests/es van tenir un paper més passiu. També cal dir que en la majoria d'aquestes sessions es va observar com la majoria d'infants en el moment que la mestra explicava el que realitzarien, se'ls va canviar la cara, feien expressions facials positives: somreien, parlaven entre ells de l'activitat neguitosos, obrien els ulls, es quedaven observant a la mestra, semblava que mostressin tota la seva atenció al que deia la mestra. En aquestes dues sessions, les nenes i els nens van realitzar motivats les tasques.

- Grup flexible

A la **sessió 11 (10/02/2020)** on es va proposar als nens i a les nenes realitzar un dictat per parelles. La mestra de suport va preparar i penjar a l'aula quatre fulls diferents amb

el que havien de dictar: dues paraules i dues oracions curtes, amb una estructura senzilla i amb paraules quotidianes.

Va fer parelles, tan heterogènies com va ser possible, va donar a cada alumne/a la fitxa del dictat i va explicar el funcionament de l'activitat posant un exemple, remarcant molt que havien de llegir unes quantes vegades la paraula i la frase per dictar-la correctament.

A la **sessió 13.1 (25/02/2020)** la mestra de suport tenia ja preparat un model de nota informativa. Igual que la mestra tutora, la mestra de suport va contextualitzar la situació: el dia, el lloc, la durada d'aquesta, què havien de portar, etc. Seguidament, va demanar ajuda als alumnes per escriure la nota, fent una mica de teatre: “es va acostar a la pissarra de guix i es va quedar amb silenci. Es va girar i va dir en veu alta: No sé com escriure la nota, m'ajudeu?” (descripció de l'activitat de la sessió 13.1, p. 397). Així doncs, tots els nens i les nenes van ajudar a la mestra de suport a escriure la nota informativa. Un cop va acabar d'escriure-la, l'alumnat la va copiar a l'agenda. La mestra va fer èmfasi al fet que no es deixessin cap lletra ni sense fer cap falta d'ortografia, perquè era una nota que havien de llegir les famílies.

3. Sessions d'avaluació

Les sessions d'avaluació es divideixen en dos grups, ja que el seu procediment va ser molt diferent.

Per una banda, a la **sessió 9 (04/02/2020)**, les nenes i els nens van realitzar una expressió escrita sobre la campanya solidària de l'escola que es va dur a terme la setmana anterior. Aquesta activitat la va planificar la investigadora per tal de tenir un registre inicial de l'aprenentatge dels nens i les nenes sobre l'expressió escrita i el nivell d'escriptura que tenien. A l'haver practicat la notícia a les sessions anteriors (llegint, escoltant, escrivint i exposant notícies), aquesta tasca consistia en escriure una sobre alguna activitat que havien realitzat per la campanya solidària (vegeu figura 35). Es va dividir l'alumnat en dos grups heterogenis. La mestra va llegir l'enunciat del full: “Escriptors! Escriptores! La directora de la revista de l'escola ha demanat que escriguis una notícia relacionada amb

aquestes fotografies” (sessió 9, p. 358). Al tenir una fotocòpia en blanc i negre, la mestra va projectar les fotografies a la pantalla digital i seguidament se’ls va demanar que les mirassin i que les descrivissin en veu alta. Després va demanar un/a voluntari/a per tal que expliqués el que havien de fer.

Expressió Escrita

Nom: _____

Escripteu! Escripteu! La directora de la revista de l'escola ha demanat que escriviu una notícia relacionada amb aquestes fotografies.

Figura 35. La fitxa d'avaluació sobre la notícia. Font pròpia.

En aquesta sessió va succeir un fet curiós, el M va escriure una notícia sobre ell mateix, en comptes d'escriure una notícia relacionada amb la campanya solidària que es va dur a terme a l'escola. En preguntar-li per què ho havia fet (pensant que no havia comprès l'objectiu de la tasca), ell em va respondre que no li interessava la campanya solidària, que a ell li havia passat una cosa més *xula* [col·loquial/popular] i volia que la conegués.

Per altra banda, totes les sessions de llengua catalana de després de la festa de Carnestoltes (sessió 14, 15, 16, 17, 18, 19 i 20) es van dedicar a l'avaluació del segon trimestre. Van realitzar activitats on havien d'escriure el nom del què representava el dibuix (per exemple hi havia un dibuix d'un caragol i l'alumnat havia d'escriure la paraula “cargol”); d'altres on havien de crear oracions que tinguessin les paraules que representaven unes imatges; també fan fer comprensions d'oracions i de textos curts, entre d'altres. Alguns dels fulls que van realitzar els/les alumnes per l'avaluació es troben al final de cada sessió d'avaluació de l'apartat 4.1 Observacions de les sessions de llengua catalana de l'Annex d'aquesta investigació.

Aquestes sessions es van desenvolupar de la mateixa manera. Primer de tot, la mestra demanava a l'alumnat que possessin les carpetes, concretament 3 carpetes: una al davant i dues als costats (vegeu figura 36), després la mestra donava el full o els fulls que havien de realitzar i l'explicava. Finalment, deixava tota l'estona restant per tal que realitzessin el full.

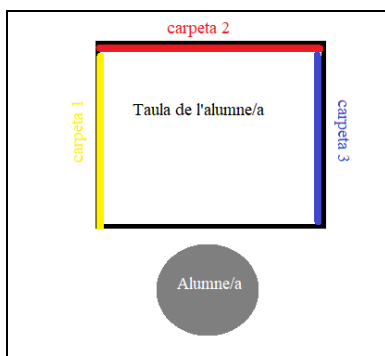


Figura 36. La fitxa d'avaluació sobre la notícia. Font pròpia.

Cal destacar que a la **sessió 14 (26/02/2020)**, l'alumnat havia d'escriure una oració amb les dues paraules representades amb les imatges (vegeu figura 37). La mestra ho va explicar a través del següent exemple: va dibuixar a la pissarra de guix una planta i una nena (seguint el format de la fitxa) i va narrar tot el que havien de fer els nens i les nenes, per tal de fer de model:

- “- Em fixo. Què hi ha dibuixat?
- Una planta i una nena.
- Penso una frase amb nena i planta... la nena té una planta.
- Recorda que les oracions comencen amb una majúscula i acaben amb un punt. No et deixis cap lletra.” (descripció de l'activitat, sessió 14, p.399).

Escriu una frase que contingui aquestes dues paraules representades amb imatges.

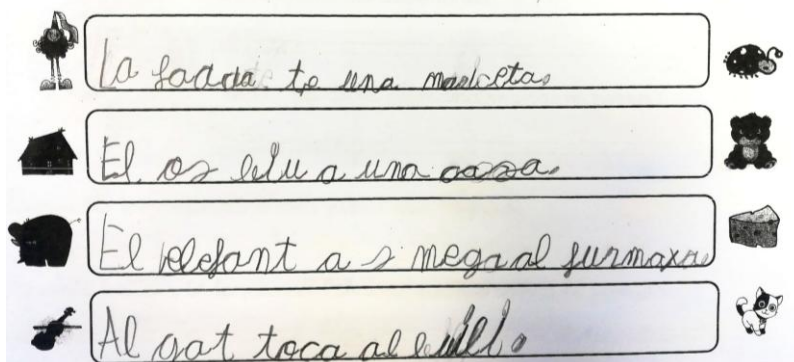


Figura 37. La fitxa d'avaluació de la sessió 14. Font pròpia.

Pel que fa al **desenvolupament de l'activitat**, l'organització tant de l'espai com el de l'alumnat no va variar en cap sessió d'aquestes: tot l'alumnat va realitzar les activitats de manera individual, col·locant les tres carpetes tal com es mostra a la figura 36 i assegut a la seva cadira amb el mateix material (fitxa d'avaluació). Val a dir que aquestes sessions no estaven contextualitzades, sinó que seguien la programació marcada. Excepte a la sessió 9, on els infants es van organitzar en dos grups heterogenis i fent-los seure deixant una taula entre mig.

Durant aquestes sessions, també es va aplicar el recurs del **grup flexible** per atendre a la diversitat, però no es va observar cap més, ja que les activitats s'havien de realitzar individualment i sense donar cap ajuda per tal d'avaluar el més objectivament possible el nivell d'escriptura i de comprensió lectora que tenien. Al final de cada sessió, la mestra demanava els fulls als infants per revisar-los, avaluar-los i corregir-los (posant la resposta correcta) després.

Pel que fa al **paper de la mestra**, en aquestes sessions s'apreciava el perfil de pràctica instruccional, ja que demanava als infants que realitzessin tasques aïllades, fent llegir i escriure sense cap funció comunicativa. En canvi, la sessió 9 el paper de la mestra va ser diferent a les altres sessions. Es va apreciar el perfil de pràctica situacional, ja que van realitzar una activitat d'escriptura contextualitzada: escriure una notícia sobre la campanya solidària de l'escola. La mestra tenia un paper actiu quan explicava la tasca, però després passava a un passiu, ja que no interaccionava amb cap alumne/a, es dedicava a realitzar altres tasques pendents. Quan explicava la tasca s'expressava amb un vocabulari entenedor i quotidià, però a vegades parlava massa ràpid i era difícil entendre-la, per això quan intuïa per les expressions facials dels infants, que no sabien què deia, ho tornava explicar més pausadament i a vegades mitjançant un exemple. Cal dir que es va utilitzar la rúbrica creada per la investigadora per avaluar els infants. La mestra tutora em va comentar que era molt més fàcil i precís avaluar-los amb la rúbrica que no amb els ítems que tenien.

En relació amb el **paper de l'alumnat**, mantenien un paper completament passiu, ja que havien de realitzar la tasca de manera individual, sense fer cap intervenció ni demanar ajuda. En totes aquestes sessions dedicades a l'avaluació es va observar infants insegurs a

l'hora d'escriure i contestar les preguntes de comprensió lectora, perquè es mostraven intranquils, nerviosos, movien les cames, utilitzaven constantment la goma, s'aguantaven el cap, es quedaven quiets/es sense respondre ni escriure res... Quan la mestra demanava que retornessin els fulls, era quan s'adonava que hi havien nens i nenes que no l'havien realitzat. També hi havia alguns infants que es mostraven motivats, somreien, per a realitzar aquestes tasques, ja que consideraven que "això ho fan els grans", altres s'ho plantejaven com un repte: "a veure si ho faig tot bé!" (observacions i reflexions del paper de l'alumnat, sessió 14, p. 403).

- Grup flexible

La mestra de suport havia preparat altres fitxes més senzilles a més a més de les que havien de fer per avaluar a l'alumnat, ja que va intuir que hi hauria alguns alumnes que no podrien realitzar les fitxes acordades.

Així doncs, es van fer adaptacions dels fulls d'avaluació: primer tots els nens i les nenes que anaven al grup flexible van intentar realitzar les proves d'avaluació proposades per la mestra tutora, però el B., el N. i el M. no les van poder realitzar i van fer les que tenia preparades la mestra de suport. A les figures 38, 39 i 40 es mostren les fitxes adaptades que van realitzar aquests alumnes per tal d'avaluar l'escriptura i la comprensió lectora del segon trimestre.



Figura 38. Fitxes d'avaluació de llengua catalana adaptades pels infants B, M i N. Font pròpia.

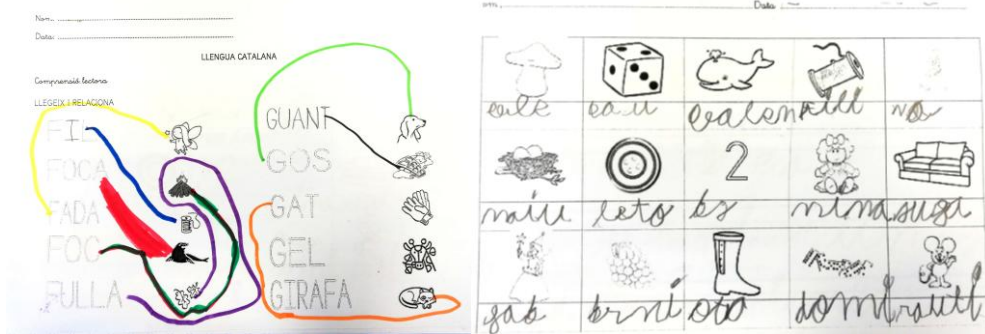


Figura 39. Fitxes d'avaluació de llengua catalana adaptades pels infants B, M i N. Font pròpia.

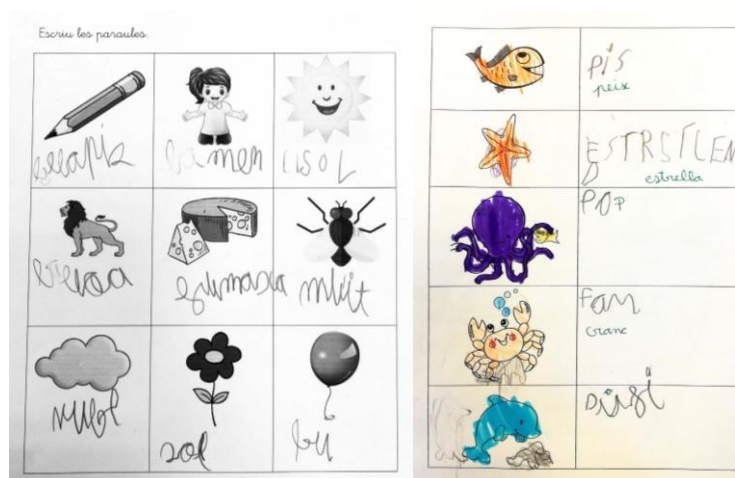


Figura 40. Fitxes d'avaluació de llengua catalana adaptades pels infants B, M i N. Font pròpia.

Cal dir que tot i realitzar adaptacions que se'ls va fer, aquests nens van estar avaluats amb els mateixos criteris que els altres alumnes.

4. Projecte padrins lectors i padrines lectores

Aquest projecte es va iniciar l'any passat. Es realitza per parelles el més homogeni possible: un/a alumne/a de 4t (el padrí o la padrina) amb un/a alumne/a de 1r de Primària (el fillol o la fillola). L'objectiu d'aquest projecte és que els/les padrins/es es responsabilitzin del seu fillol o de la seva fillola mentre que aquests/es milloren habilitats lectores, gaudeixen de la lectura, etc.

Cada divendres de 10 h a 10:30 h l'alumnat de 4t de Primària (els padrins i les padrines) venia a l'aula de 1r i cada padrí i padrina s'ajuntava amb el seu fillol o fillola. Automàticament, agafaven un llibre o un conte o una revista de la Biblioteca d'aula i anaven a llegir-lo o, a l'aula o al passadís o a l'aula de suport. Aquesta estona setmanal era molt lliure, així doncs, hi havia parelles que llegien entre els dos/dues un conte, d'altres només miraven els dibuixos dels contes, d'altres només parlaven, d'altres el padrí i el fillol agafaven un conte diferent i seient junts, però sense interactuar, etc.

Per tant, l'organització tant de l'espai com el de l'alumnat no va variar en cap sessió d'aquestes: tot l'alumnat es repartia per l'aula de suport, la de 1r o seia al passadís amb un conte o revista de la Biblioteca d'aula de 1r de Primària.

En aquestes sessions la mestra va tenir un paper passiu, ja que un cop l'alumnat estava organitzat per les aules, es dedicava a vigilar i alhora a realitzar altres tasques com corregir, parlar amb les altres mestres, ordenar l'aula, planificar la setmana, etc. En canvi l'alumnat tenia un paper actiu: llegint amb els seus padrins i padrines, parlant amb ells/es, etc. En diverses ocasions, quan la mestra demanava que recollissin i es prepararessin per als padrins i padrines, es va observar com tots els infants se'ls canviava la cara somreien, parlaven entre ells neguitosos, recollien ràpidament, etc. En aquestes sessions la majoria de les nenes i dels nens es mostraven contents, motivats i il·lusionats.

3.7.2 Anàlisi de les sessions de les altres assignatures observades: matemàtiques, llengua castellana i coneixement del medi

En aquest apartat s'analitzen breument, les sessions observades de les altres assignatures: matemàtiques, llengua castellana i finalment coneixement del medi.

- Anàlisi de les sessions de matemàtiques

Aquest apartat s'ha realitzat amb les dades extretes de les observacions de les sessions de matemàtiques (vegeu 4.3 Observacions de les sessions de matemàtiques, pp. 504-559).

Per ensenyar i aprendre continguts i coneixements de matemàtiques, aquesta escola aplica el projecte d'**EntusiasMAT (EMAT)**, des de P3 fins a 6è de Primària. Aquest és un programa didàctico-pedagògic basat en les intel·ligències múltiples que permet aprendre les matemàtiques de manera contextualitzada, realitzant activitats i utilitzant materials molt diversos, interessants i quotidians per l'alumnat: monedes, jocs de taula, figures geomètriques planes, històries curtes, cançons, entre d'altres. A més a més, el/la docent disposa de la guia del mestre/a amb una planificació molt detallada de cada sessió (aquestes es divideixen en tres parts: s'inicia amb problemes o operacions de càlcul mental, seguidament es presenta un mateix concepte matemàtic fent diverses activitats i finalment es realitza la pàgina del llibre). Per tant, l'alumnat de 1r de Primària té el llibre de text d'aquest projecte (vegeu figura 25).

A les primeres sessions de matemàtiques, l'alumnat va realitzar activitats del llibre de text o de fitxes complementàries. Aquestes es feien o de manera individual o entre tot l'alumnat.

Durant el període d'observació es van practicar i aprendre els següents continguts matemàtics: descomposició de figures planes, sumes d'una unitat, restes d'una unitat, desenes, suma de desenes, el quilogram.

Després de la festa de Carnestoltes, totes les sessions de matemàtiques es van dedicar a avaluar a l'alumnat (es va avaluar el final del trimestre).

Referent als **recursos per atendre a la diversitat**, cal dir que com a les sessions de llengua catalana, a les de matemàtiques també s'aplica l'estratègia dels **grups flexibles**: l'alumnat que tenia més dificultats d'aprenentatge marxaven a l'aula de suport de Cicle Inicial, mentre que tots els altres nens i nenes es quedaven a l'aula amb la mestra-tutora. L'alumnat del grup flexible realitzava les mateixes tasques que els seus companys/es però amb més ajudes: utilitzant material manipulatiu, quotidià, fent més activitats de pràctica tots junts, etc.

L'organització de l'alumnat de l'aula va a ser la mateixa a totes les sessions: cadascú seia al seu lloc corresponent (vegeu figura 27).

Cal destacar que la mestra va adaptar la programació donada pel programa, ja que en comptes de fer les activitats inicials (problemes o operacions de càlcul mental), iniciava les sessions recordant els coneixements necessaris per després dedicar molt més temps en realitzar les activitats del llibre. Així doncs, les sessions sempre seguien la mateixa estructura: l'alumnat de suport marxava, la mestra demanava als nens i les nenes que es quedaven a l'aula que agafessin el llibre de text i anessin a la pàgina que tocava, mentrestant ella consultava el què s'havia de fer en aquella sessió, ho explicava i entre tots/es realitzaven l'activitat o ho feien de manera individual.

Durant aquestes sessions, a banda del recurs del **grup flexible** per atendre a la diversitat, dins l'aula amb la resta d'alumnes, la majoria de les activitats es feien en veu alta i els nens i les nenes les realitzaven tots/es alhora. A les sessions on s'havia de realitzar una filera de sumes o restes o els mateixos càlculs, es va poder observar **el suport individualitzat**. La mestra s'acostava als nens i nenes que es mostraven confosos i els ajudava a realitzar un parell de càlculs. A més a més, un cop havien acabat de fer la pàgina, l'alumnat feia una filera a la taula de la mestra per tal que aquesta revisés les activitats.

Pel que fa al paper de la mestra, en aquestes sessions s'apreciava el perfil de pràctica instruccional, és a dir, s'ensenyaven conceptes aïllats, realitzant activitats i càlculs sense cap funció ni objectiu. La mestra tenia un paper actiu, ja que ella explicava i dirigia el que s'havia de realitzar. Quan explicava alguna cosa a l'alumnat s'expressava amb un

vocabulari entenedor i quotidià, però com ja s'ha dit en altres ocasions, a vegades parlava massa ràpid i era difícil entendre-la. Per això utilitzava la pissarra per aclarir l'explicació posant exemples. Val a dir que la mestra marcava i corregia tots els errors posant les nombres correctes. Però quan un infant tenia molts càlculs erronis, la mestra els marcava, tornava a explicar com s'havia de calcular i demanava que ho tornés a fer ell/a sol/a.

En relació amb el paper de l'alumnat, aquest era més passiu, ja que només realitzaven les activitats del llibre i en alguna ocasió, la mestra demanava que participessin per donar una resposta en veu alta. També cal dir que en la majoria d'aquestes sessions (sobretot les del divendres de 9 h a 10 h) quan la mestra els/les demanava que agafessin el llibre de matemàtiques i busquessin la pàgina que tocava, hi havia alguns infants que arrufaven el nas o posaven els ulls en blanc i d'altres preparaven el llibre enèrgicament.

Pel que fa a les **sessions d'avaluació** (les de després de la festa del Carnestoltes), el seu procediment i estructura van ser molt similars entre elles i entre les de l'avaluació de les altres assignatures (llengua catalana i també la castellana). Primerament, la mestra demanava a l'alumnat que possessin les carpetes (vegeu figura 36), després la mestra donava el full o els fulls que havien de realitzar i l'explicava, normalment amb un exemple a la pissarra (que després no esborrava). Finalment, deixava tota l'estona restant per tal que realitzessin el full (no es va observar cap recurs per atendre a la diversitat). Quan la mestra demanava que retornessin els fulls, era quan s'adonava que hi havien nens i nenes que no s'havien equivocat, els marcava amb el dit allò que estava malament per tal que els nens i les nenes ho tornessin a intentar.

L'alumnat que anava al **grup flexible** va realitzar les mateixes fitxes d'avaluació que els altres, però a més a més realitzaven una altra més senzilla i concreta, per tal que les mestres (la de suport i la tutora) s'asseguessin del grau d'aprenentatge que tenien.

En aquestes sessions la **mestra** tenia un paper actiu quan explicava el què havien de fer al full, però després passava a un passiu, ja que no interaccionava amb cap alumne/a, es dedicava a realitzar altres tasques pendents (com corregir les proves d'avaluació de llengua catalana aprofitant que la investigadora estava a l'aula). Quan realitzava les

explicacions, ella s'expressava amb un vocabulari entenedor i quotidià, utilitzant expressions com “us recordeu de quan val una desena en unitats? Com es dibuixa?” utilitzava la pissarra de guix per realitzar exemples i recordar els coneixements apresos i practicats a les sessions passades.

Pel que fa al **paper de l'alumnat**, aquest mantenia un paper completament passiu, ja que cada infant estava assegut a la seva cadira, amb les carpetes posades (impedint la comunicació amb els/les companys/es) i havia de realitzar la tasca de manera individual, sense parlar ni demanar ajuda. Val a dir que no es van observar tants infants insegurs davant el full que havien de realitzar com a les sessions d'avaluació de llengua catalana. Igual que a les sessions d'avaluació de la llengua catalana, es van poder observar infants que es mostraven motivats, somreien, d'altres que semblaven neguitosos, movien una de les cames o jugaven amb el llapis, d'altres no paraven de parlar, etc.

- **Anàlisi de les sessions de llengua castellana**

Aquest apartat s'ha realitzat amb les dades extretes de les observacions de les sessions de llengua castellana (vegeu 4.2 Observacions de les sessions de llengua castellana, pp. 461-503).

Per ensenyar i aprendre continguts i coneixements de l'escriptura i de la lectura en llengua castellana, l'alumnat i la mestra han seguit la planificació del llibre de text *Tot tallers. Àmbit lingüístic I* (vegeu figura 22). De la mateixa manera que el llibre de text que utilitzen en llengua catalana, aquest forma part del conjunt de la nova col·lecció de l'Editorial Text-LaGalera que aposta per la metodologia dels tallers.

A les primeres sessions observades de llengua castellana (de la mateixa manera que a les de matemàtiques i llengua catalana), l'alumnat va realitzar activitats del llibre de text o de fitxes complementàries. Aquestes es feien o de manera individual o entre tot l'alumnat.

Durant el període d'observació es van realitzar els dos tallers següents del llibre de text: taller 6: ¡Qué noticia! (comprensión oral) i 12. ¿Que ves? (expressió escrita).

La mestra va començar a avaluar el grau d'aprenentatge de llengua castellana una setmana abans de preparar els preparatius per la festa de Carnestoltes i després també va dedicar totes les sessions posteriors a seguir avaluant.

Al tenir tot el grup classe, es va observar que el recurs per atendre a la diversitat que utilitzava més va ser **el suport individualitzat**. La mestra proporcionava ajuda individualitzada sobretot a tres infants (el M, al B i al N) i intentava explicar les activitats a tot el grup de la manera més pautada possible per tal que tots/es les entenguessin i les realitzessin sense ajuda. A més a més, un cop les nenes i els nens havien acabat els exercicis, igual que a les altres assignatures, feien una fila a la taula de la mestra per tal que aquesta els corregís les pàgines fetes. Val a dir que la mestra corregia totes les faltes d'ortografies posant les lletres correctes, però sense dir res a l'alumne/a.

L'organització de l'alumnat de l'aula va a ser la mateixa a totes les sessions: cadascú seia al seu lloc corresponent.

L'estructura de les sessions era sempre similar: la mestra demanava als nens i les nenes que agafessin el llibre de text i anessin a la pàgina que tocava, mentrestant ella obria la pantalla digital, projectava la pàgina del llibre. Seguidament, la mestra llegia l'enunciat de l'exercici en veu alta, després preguntava a l'alumnat la tasca que demanaven, ho explicava ella un altre cop i finalment realitzaven l'exercici entre tots els nens i les nenes (tot i que solien contestar els mateixos alumnes) i, quan trobaven la resposta correcta l'apuntaven als seus respectius llibres. La mestra feia èmfasi a l'alumnat que escrivissin sense deixar-se cap lletra ni sense cap falta d'ortografia i separant les paraules correctament. Donava l'estratègia *andar las palabras*: amb cada paraula que tenia la frase havien de fer un pas per comptar-les. Així sabien quantes paraules es composava l'oració que havien d'escriure.

En relació amb el **paper de la mestra**, en aquestes sessions s'apreciava el perfil de pràctica instruccional, és a dir, s'ensenyaven conceptes aïllats, seguint la programació. La mestra tenia un paper actiu, ja que ella proposava, explicava i dirigia el que havien de realitzar els infants. Quan explicava alguna cosa a l'alumnat s'expressava amb un

vocabulari entenedor i quotidià, molt pausat, sempre preguntava a l'alumnat si entenia la tasca a realitzar o si entenia totes les paraules, etc.

El **paper de l'alumnat** va ser més passiu, ja que tot i realitzar les activitats del llibre conjuntament, només participaven alguns dels infants i les sessions dedicades a l'avaluació, l'alumnat no participava, simplement realitzava la tasca de manera individual i sense poder demanar ajuda.

Pel que fa a les **sessions d'avaluació**, el seu procediment i estructura van ser molt similars entre elles i entre les de l'avaluació de les altres assignatures (llengua catalana i matemàtiques). Primerament, la mestra demanava a l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge que es col·loqués al costat de la mestra (per tant feia canvis organitzatius). Seguidament demanava que possessin les carpetes (vegeu figura 36), després la mestra explicava que havien de realitzar al full i a continuació el repartia, normalment un cop tots i totes tenien el full a la taula, tornava a explicar la tasca que havien de realitzar. Finalment, deixava tota l'estona restant per tal que realitzessin la prova.

L'alumnat que es col·locava al costat de la mestra rebia **suport individualitzat**: la mestra els tornava a explicar la tasca a realitzar i, si hi havia algun enunciat o paraula que no entenien li preguntaven. A més a més, la mestra tenia preparada una altra fitxa d'avaluació més senzilla i concreta per aquests infants. Un cop realitzaven o intentaven realitzar el full donat als altres alumnes, ells realitzaven un altre. Aquesta mesura era per tal de saber quin grau d'aprenentatge tenien cadascun d'aquests alumnes.

- **Anàlisi de les sessions de coneixement del medi**

Per últim, a l'assignatura de coneixement del medi, l'alumnat seguia la programació d'un projecte anomenat *Som Artistes*. Aquest forma part de la mateixa col·lecció i editorial que els llibres de text de llengua catalana i castellana (vegeu la figura 24).

Aquest apartat s'ha realitzat amb les dades extretes de les observacions de les sessions de coneixement del medi (vegeu 4.4 Observacions de les sessions de coneixement del medi, pp. 603-608).

Durant el període d'observació es va experimentar com es va iniciar i portar a terme aquest projecte. Es va apreciar com s'introduïa el projecte a l'alumnat, com van pactar els coneixements que s'havien d'adquirir per poder assolir l'objectiu del projecte: acabar realitzant un museu a l'aula i també com aprenien i treballaven diversos aspectes relacionats amb el projecte: van realitzar una sortida per Sabadell per observar i conèixer les obres d'art que hi ha pel carrer, van conèixer pintors i escultors, van aprendre la diferenciació dels colors freds i càlids i van realitzar un quadre i una escultura d'una cadira.

La primera sessió observada d'aquesta assignatura (17/01/2020) la mestra va portar una caixa precintada que deia: "Només pels alumnes de 1r". L'alumnat es va mostrar molt intrigat i interessat davant d'aquella caixa precintada. La mestra la va obrir i va començar a posar tots els objectes que contenia a sobre de la seva taula (aquarel·les, fotografies de quadres i escultures, retoladors, llapis de colors, etc.), mentre que ho feia, se sentia un murmur de fons i de tant en tant s'escoltava algun "Oh!". Quan va acabar va preguntar a l'alumnat quins objectes reconeixien i, després de cinc intervencions, la mestra va demanar que agafessin el llibre de medi i llegissin la primera pàgina. Després de deixar uns minuts, la mestra va explicar el què havien de fer: cada nen/a havia de dibuixar els objectes que veia de la caixa, a sota havia d'escriure pensaments que tenia ell/a quan la veia i, finalment havia d'escriure preguntes d'aspectes de la caixa (vegeu figura 41).

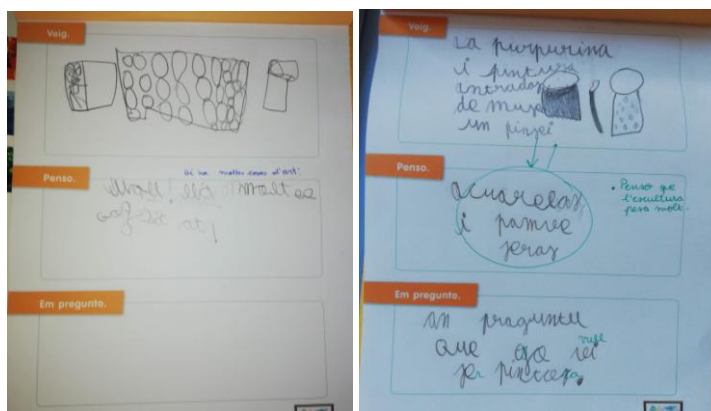


Figura 41. Exemple de la realització de la primera pàgina del projecte de medi. Font pròpia.

En general es va poder observar que quan realitzaven activitats del projecte de Coneixement del Medi, les activitats i tasques que realitzaven tenien un fil conductor, l'alumnat va pactar amb la mestra els coneixements necessaris que havien d'aprendre per tal d'acabar realitzant un museu a l'aula. La majoria de les sessions estaven enfocades a la investigació i a l'aprenentatge vivencial i cooperatiu, etc. Però l'organització tant de l'espai com de l'alumnat no afavoria massa l'aprenentatge cooperatiu, en totes les sessions l'alumnat va realitzar les activitats assegut a la seva cadira amb el material que havien d'utilitzar. Cal dir que aquestes sessions estaven contextualitzades i també seguien la programació marcada per la mestra. Però a mesura que s'acostava la festa del Carnestoltes, la mestra ja no enfocava les sessions a investigar o descobrir sinó a realitzar la pàgina del projecte que tocava, seguint la mateixa rutina i la manera de fer: la mestra demanava als nens i les nenes que es quedaven a l'aula que agafessin el dossier del projecte de medi i anessin a la pàgina que tocava, explicava el que havien de fer i entre tots/es realitzaven l'activitat o la feien de manera individual.

Val a dir que cada cop que l'alumnat havia d'escriure una oració, la mestra feia molt èmfasi a que ho escrivissin sense deixar-se cap lletra, a separar correctament les paraules a no fer cap falta d'ortografia, per això, quan havien d'escriure algun text, ho planificaven tots junts i la mestra ho escrivia a la pissarra, per tal que els infants copiessin el text i no es deixessin cap lletra, separessin bé les paraules, etc.

En aquestes sessions de projecte, al tenir tot el grup classe, es va observar que el recurs per atendre a la diversitat que utilitzava més va ser **el suport individualitzat**. Donava més ajuda individualitzada als tres infants (el M, al B i al N), sobretot quan hi havia activitats d'escriptura.

En relació amb el **paper de la mestra**, en aquestes sessions tenia un paper actiu, ja que ella proposava, explicava i dirigia el que havien de realitzar els infants, també demanava que intervinguessin donant la seva opinió, fent-los partícips de l'explicació que realitzava. Quan explicava alguna cosa a l'alumnat s'expressava amb un vocabulari entenedor i quotidià.

El **paper de l'alumnat** va ser actiu, ja que hi havia sessions que la mestra potenciava el diàleg i la participació d'aquests/es, però alhora també tenien un paper més passiu quan realitzaven de manera individual les activitats del dossier. Durant aquestes sessions se'ls canviava la cara, feien expressions facials positives: somreien, parlaven entre ells neguitosos, obrien els ulls, etc. En aquestes sessions la majoria de les nenes i dels nens estaven motivats i il·lusionats. Però el grau de motivació i il·lusió que tenien va anar disminuint a mesura que s'acostava la festa del Carnestoltes. Com s'ha dit anteriorment, quan la mestra va començar a enfocar les sessions a realitzar la pàgina del projecte que tocava, seguint una estructura similar.

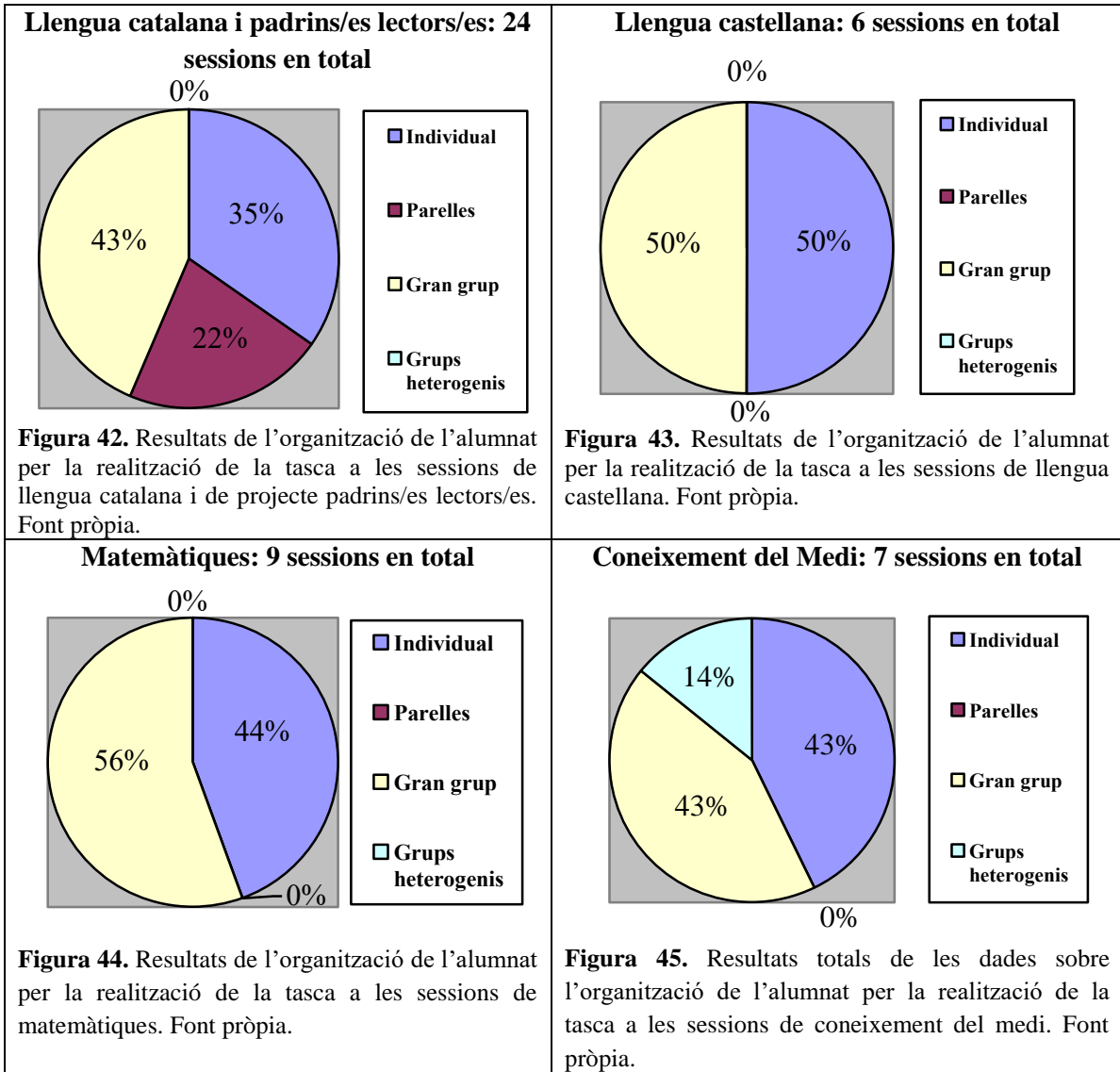
3.8 Resultats de l'anàlisi de les observacions

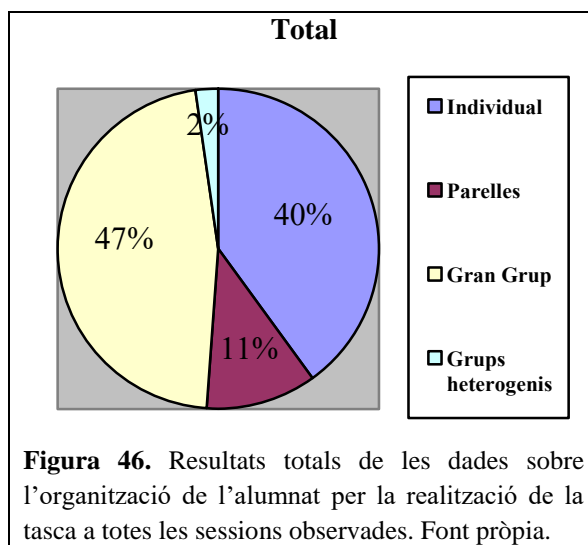
Aquest apartat mostra els resultats numèrics (a partir de gràfics i taules) de les dades investigades durant el procés d'observació. A més a més, es visualitza l'evolució que han realitzat els infants del grup-classe investigat sobre l'escriptura i la comprensió lectora durant el procés d'observació.

3.8.1 Resultats del desenvolupament de l'activitat

Dins d'aquest apartat s'exposen els diferents aspectes investigats respecte al desenvolupament de l'activitat: l'organització de l'alumnat per la realització de la tasca i de l'espai, el context previ, el material utilitzat i els recursos per atendre a la diversitat.

- **Organització de l'alumnat per la realització de la tasca**

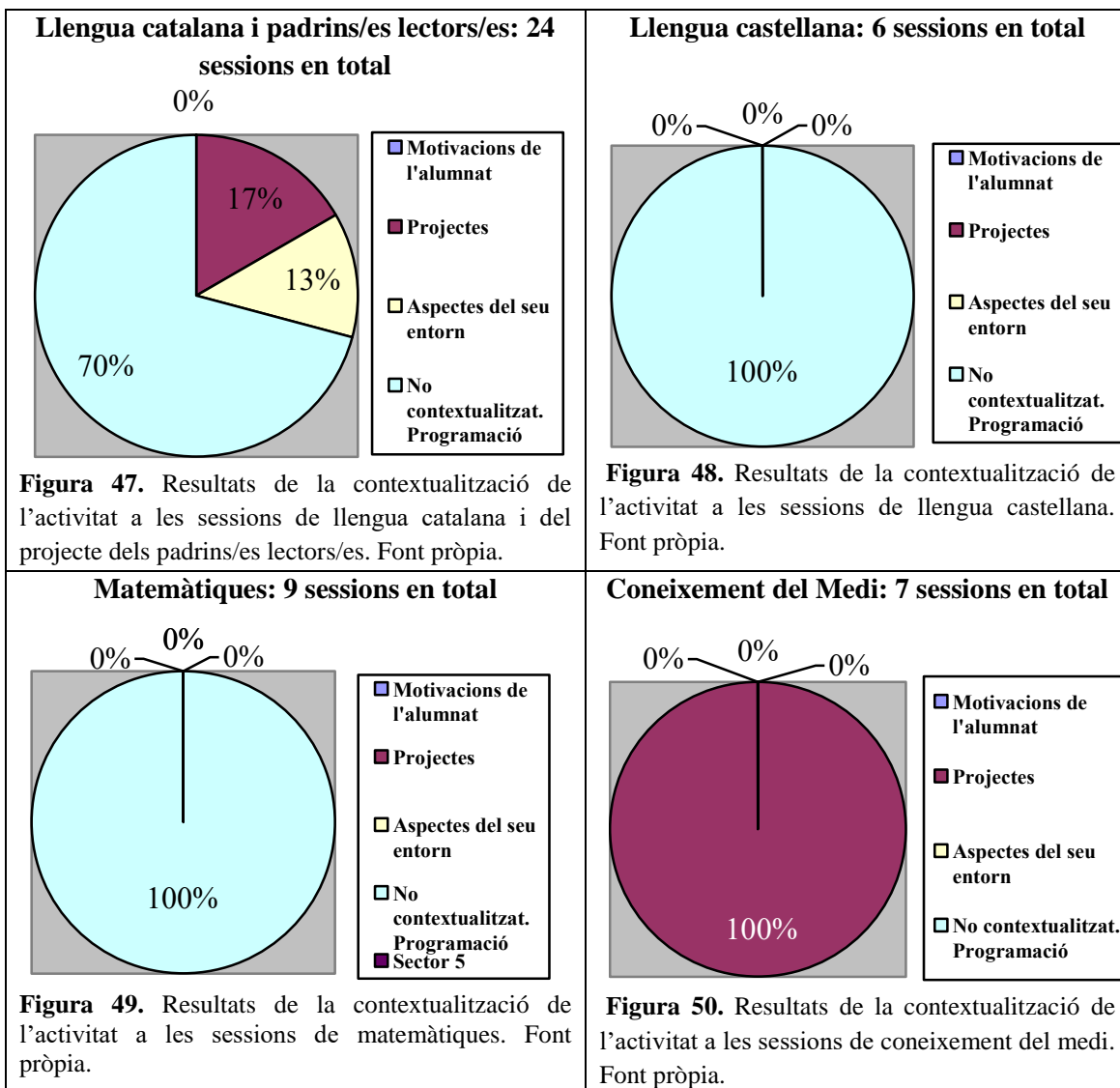


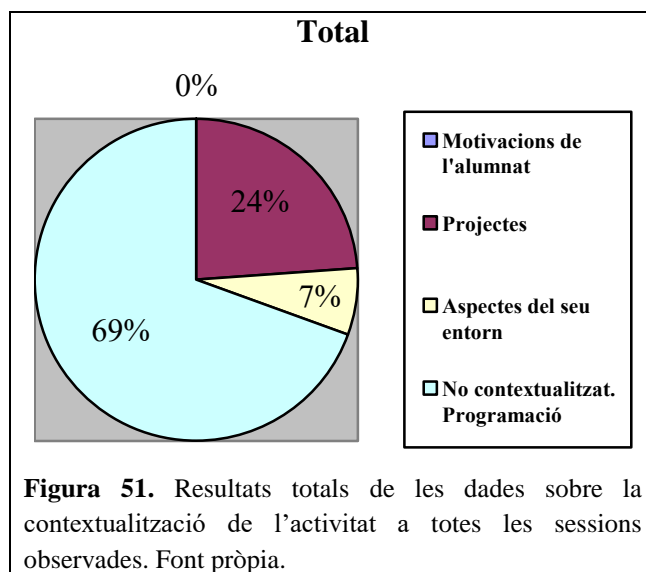


Com es pot observar als gràfics anteriors (vegeu figures 42, 43, 44, 45 i 46), durant el període d'observació l'organització que es va utilitzar més per realitzar les activitats i/o tasques va ser la de **gran grup**, concretament **amb un 47%** en total i la segona va ser **l'organització individual**, amb un **40%** en total. Tant a les assignatures de matemàtiques com llengua castellana, l'alumnat va realitzar només tasques o de manera individual o en gran grup. A les sessions de llengua catalana i també com ja s'ha dit anteriorment, va haver una on es van posar per parelles (per realitzar el dictat per parelles) i també quan venien els padrins i padrines de lectura.

Pel que fa a l'organització de l'aula, es va observar que sempre seien a una cadira, no feien rotllanes, ni seien a terra en fileres o en mitja lluna, no es va realitzar cap canvi organitzatiu de l'aula (col·locar les taules per grups, per parelles, etc.) excepte quan hi havia les sessions dels padrins i padrines lectores, on els nens i les nenes podien seure a terra, al passadís, a altres aules, etc. En aquestes sessions es va observar que la majoria de parelles buscaven un lloc per seure a terra, evitant les taules i les cadires.

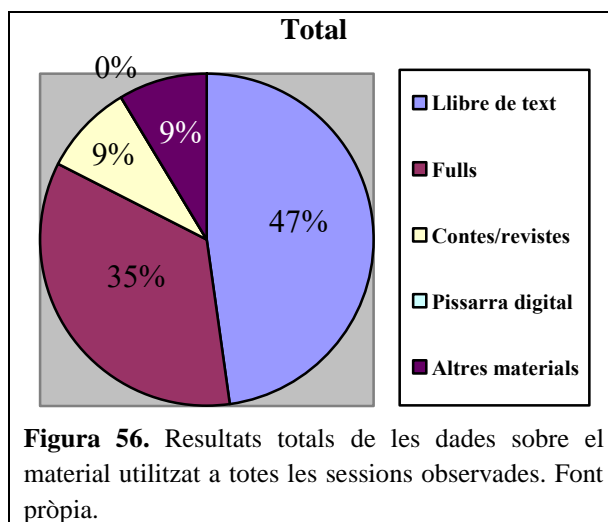
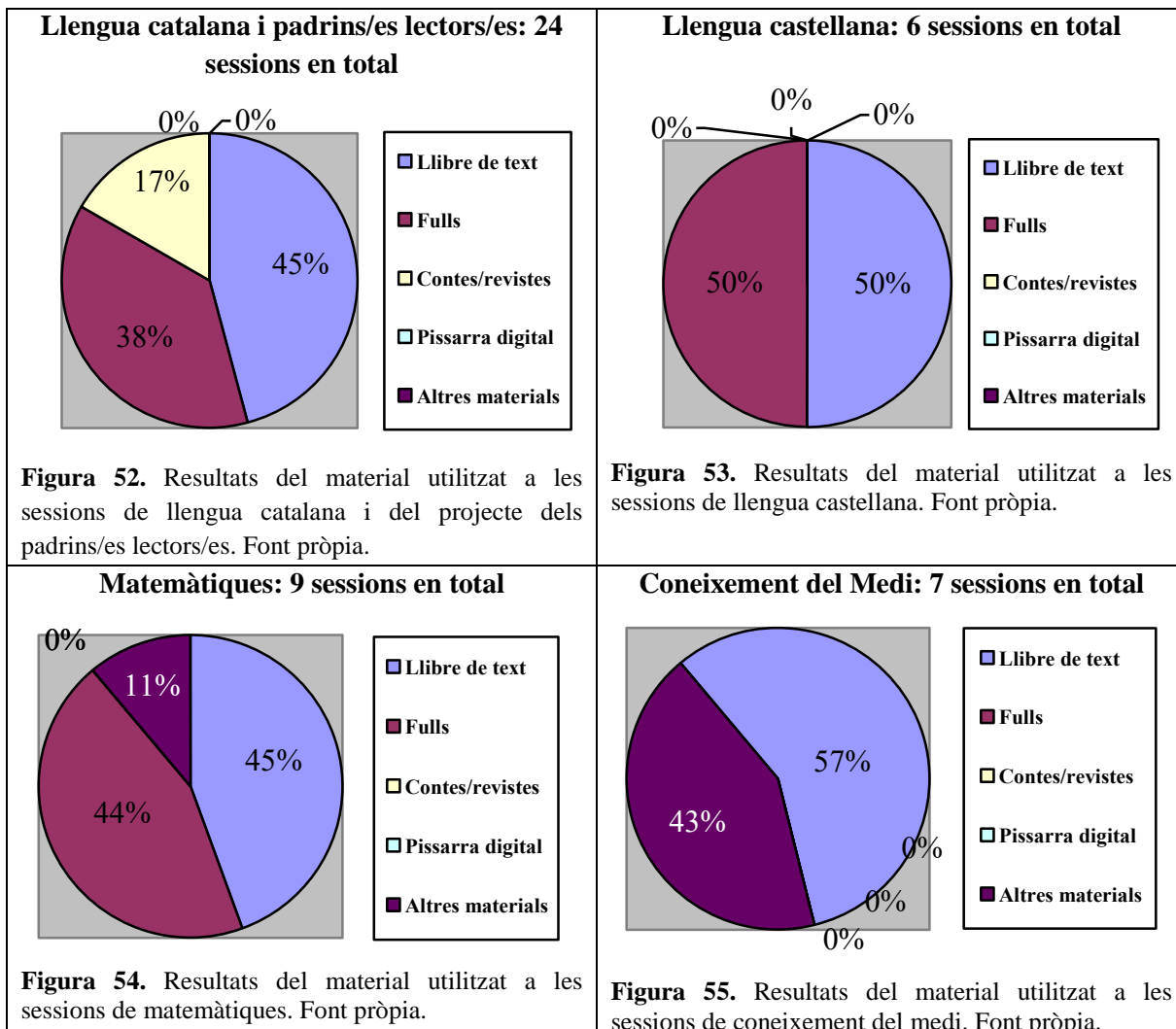
- **Contextualització de l'activitat**





D'acord amb els gràfics anteriors (vegeu figures 47, 48, 49, 50 i 51), pel que fa a la contextualització de les activitats, durant aquest període d'observació la majoria d'activitats que van realitzar els nens i les nenes es van fer seguint la **programació, sense contextualitzar-les**, concretament un **69%** en total, la mestra repetia: "Avui toca...", "Avui treballarem...", etc. Això significa que l'alumnat realitzava activitats sense saber la seva funció, aprenent continguts aïllats, llegint i escrivint sense cap finalitat comunicativa. Exceptuant dues activitats de llengua catalana (escriure la notícia de la campanya solidària i la nota a l'agenda informant d'una sortida) així com també en les sessions amb els padrins i les padrines. A banda, també cal esmentar que totes les tasques realitzades a l'assignatura de Coneixement del medi estaven contextualitzades, és a dir, els nens i les nenes sabien el per què de les activitats proposades, ja que van pactar tots els coneixements que havien d'aprendre per tal d'aconseguir crear un museu a l'aula.

- **Material utilitzat**



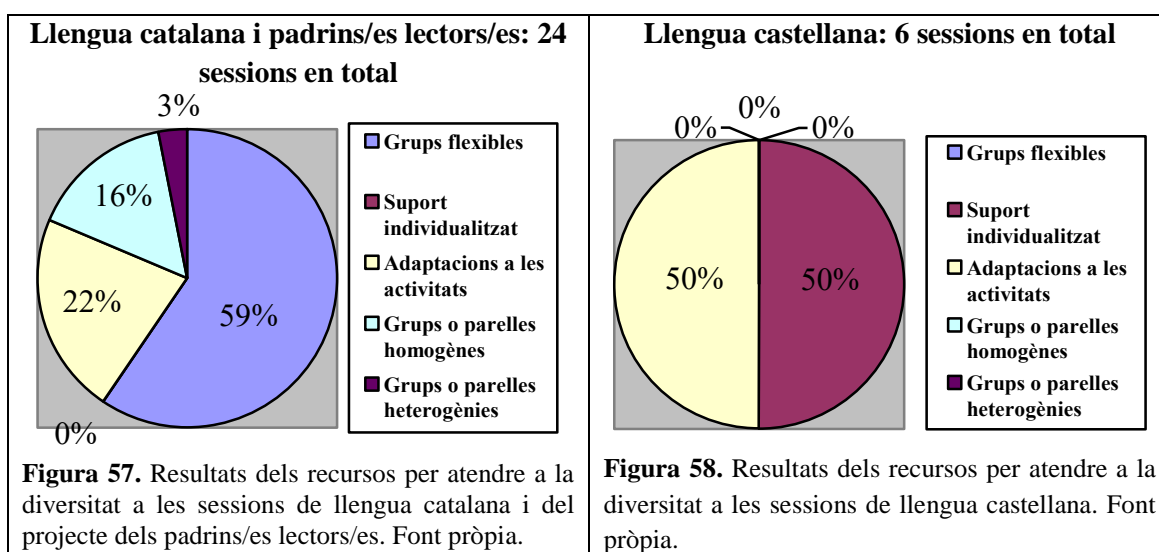
Durant aquest període d'observació, segons les dades extretes dels gràfics anteriors (vegeu figures 52, 53, 54,55 i 56) el material més utilitzat va ser, amb un **47%**, els **llibres de text** i seguit per un **35%** els fulls complementaris i d'avaluació.

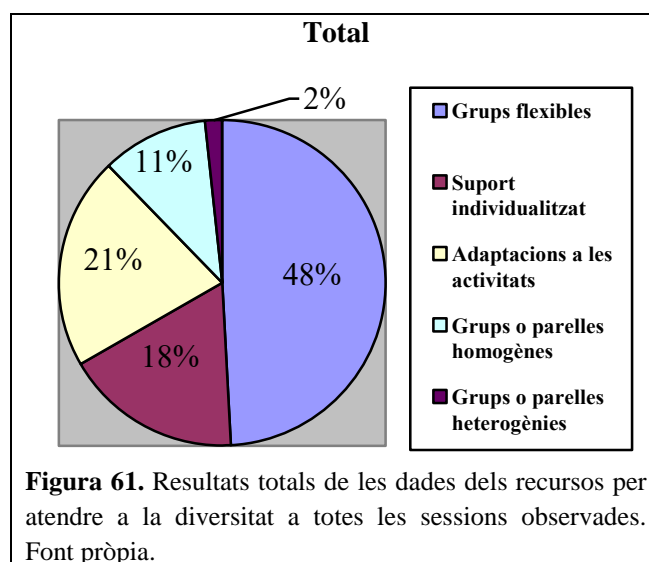
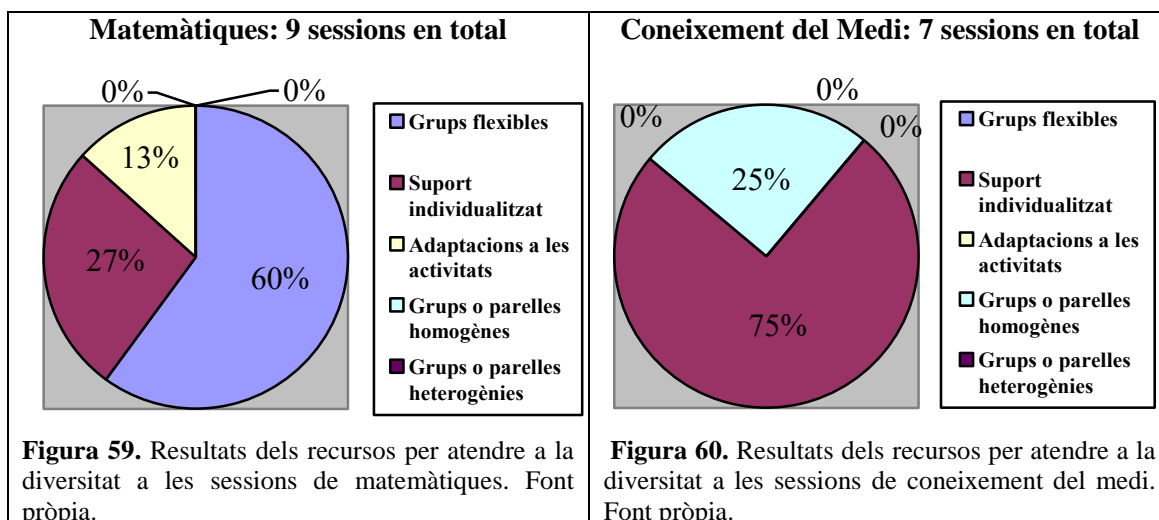
A banda, s'ha analitzat que l'alumnat agafava contes o revistes de la seva Biblioteca d'aula només a les sessions amb els padrins i les padrines (un **9% total**). En cap altra assignatura l'alumnat va llegir o utilitzar contes, llibres o revistes per avançar en l'aprenentatge.

Cal destacar que, tot i tenir una pissarra digital a l'aula, s'ha pogut apreciar que les mestres només la feien servir com a projector, sense aprofitar els seus recursos i eines pedagògiques i alhora motivadores. S'utilitzava com un suport visual i auditiu.

Per últim, tant a matemàtiques com a coneixement del medi, l'alumnat va utilitzar altres materials (el **9% del total**). Concretament, en una sessió de matemàtiques, els nens i les nenes van retallar una figura plana per aprendre i practicar la seva descomposició. Tanmateix, durant el projecte del Coneixement del Medi: "Som artistes", van haver tres sessions on l'alumnat va utilitzar: plastilina, llapis de colors, cartolines amb obres d'art, amb artistes, etc.

- Recursos per atendre a la diversitat





Pel que fa a l'atenció a la diversitat, d'acord amb les dades dels gràfics anteriors (vegeu figures 57, 58, 59, 60 i 61) s'ha observat que el recurs més utilitzat va estar els **grups flexibles** (amb un **48%** en total). Els grups flexibles es van utilitzar a les assignatures de llengua catalana i matemàtiques i sempre amb els mateixos infants, tal com es mostra al gràfic de la figura 57 i 59. Per tant, en aquestes dues assignatures va predominar aquest recurs. Val a dir que la majoria de les activitats de llengua catalana es van realitzar en gran grup, per la qual cosa el suport individualitzat era incompatible a l'organització de la tasca. En canvi algunes activitats de matemàtiques, al ser exercicis de càlculs iguals i repetitius, la mestra realitzava algun exemple amb l'alumnat i després deixava que ells/es mateixos/es ho realitzessin individualment. Aquesta organització d'aula va

permetre a la mestra aplicar més el recurs del suport individualitzat a aquells nens i nenes que necessitaven una mica més d'ajuda que els/les altres (27%). A més a més, dins de les sessions de coneixement del medi, es van observar infants que realitzaven la mateixa tasca sense cap ajuda, d'altres que la realitzaven amb més dificultat i per tant s'havien d'esforçar més i, finalment hi havia els nens i les nenes amb més dificultats en l'aprenentatge (el B, el N i el M) que trobaven recursos i estratègies per realitzar la tasca al mateix temps que els seus companys i companyes: copiant-les, demanant ajuda (primer als nens/es del voltant i després a la mestra), perquè ells sols no les podien realitzar tal com les feien tots/es els altres alumnes, per això en aquests casos la mestra aplicava el recurs del suport individualitzat (75%). Així doncs el tercer recurs per atendre a la diversitat va ser el **suport individualitzat (18%** en total). Cal ressaltar que dins dels grups flexibles, la mestra de suport utilitzava més estratègies per atendre a la diversitat com per exemple utilitzar material del projecte EntusiasMat per ensenyar i aprendre conceptes de matemàtiques (com bits de números, regletes, monedes, etc.), aplicava l'estratègia de la lectura compartida amb ajuda, etc.

A banda, el segon recurs aplicat per atendre a la diversitat va ser el de les **adaptacions de les activitats** (amb un **21%** en total), concretament adaptacions de fulls per les avaluacions. Es pot observar al gràfic de la figura 57, 58 i 59 que es va aplicar a les assignatures instrumentals.

3.8.2 Paper de la mestra

Dins d'aquest apartat s'exposen diferents aspectes investigats respecte al paper de la mestra, destacant el seu perfil identificat a les sessions observades de totes les assignatures: llengua catalana, castellana, matemàtiques i coneixement del medi. Les sessions del projecte dels padrins i les padrines no s'han tingut en compte en aquest apartat, atès que la mestra no intervenia.

Llengua catalana: 20 sessions en total

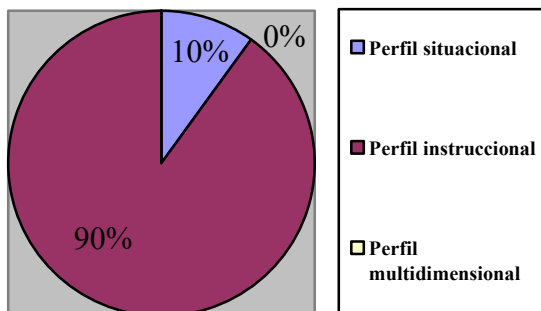


Figura 62. Resultats del perfil de mestra identificat a les sessions de llengua catalana. Font pròpia.

Llengua castellana: 6 sessions en total

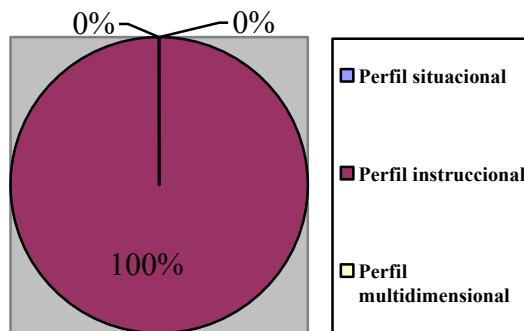


Figura 63. Resultats del perfil de mestra identificat a les sessions de llengua castellana. Font pròpia.

Matemàtiques: 9 sessions en total

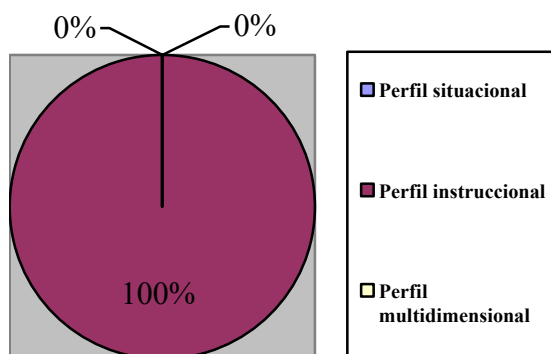


Figura 64. Resultats sobre el perfil de mestra identificat a les sessions de matemàtiques. Font pròpia.

Coneixement del Medi: 7 sessions en total

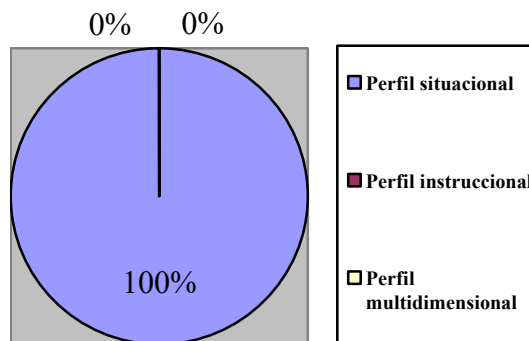


Figura 65. Resultats sobre el perfil de mestra identificat a les sessions de coneixement del medi. Font pròpia.

Total

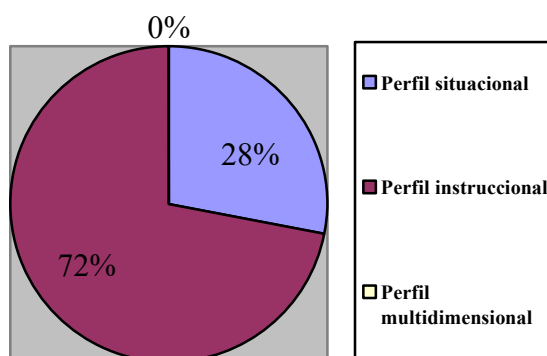


Figura 66. Resultats totals de les dades sobre el perfil de mestra identificat a totes les sessions observades. Font pròpia.

En relació al paper de la mestra, com es pot observar a les gràfiques (vegeu figures 62, 63, 64, 65 i 66), el perfil de mestra que va predominar més va ser l'**institucional** (amb un **72% del total**). Aquest tipus de perfil es va observar sobretot a les assignatures instrumentals: llengua catalana (90%), llengua castellana (100%) i matemàtiques (100%). Així doncs, a la majoria d'aquestes sessions, es van ensenyar conceptes aïllats i descontextualitzats, fent llegir i escriure sense funció comunicativa o realitzant activitats matemàtiques repetitives sense cap finalitat i corregint totes les activitats i produccions realitzades. En canvi, es va identificar el perfil de mestra **situacional** el **28%** de totes les sessions. Concretament, a dues de llengua catalana (10%): van escriure una notícia sobre la campanya solidària de l'escola i també van escriure una nota informativa per les famílies i, a totes les sessions observades del coneixement del medi (**100%**). Aquest perfil de mestra fa referència al fet que es van realitzar activitats d'escriptura, lectura i altres contextualitzades, utilitzant un lèxic específic, potenciant el diàleg reflexiu entre l'alumnat, etc. pel fet que realitzaven el projecte "Som artistes" i totes les tasques que feien en aquella hora anaven relacionades amb aquest.

Així doncs, a totes les sessions la mestra va tenir una actitud positiva i alegre davant l'aprenentatge i les tasques a realitzar. A més a més a la majoria de sessions (excepte les del projecte padrins/es lectors/es i les d'avaluació) la mestra va tenir un paper actiu ja que dirigia la sessió, explicant i realitzant conjuntament amb els infants, les activitats programades.

Una dada rellevant és que durant el període d'observació no es va identificar en cap moment el **perfil multidimensional**, que és aquell on la mestra utilitza quaderns, jocs, targetes, dictats, etc., s'escriuen textos funcionals, la lectura i l'escriptura tenen una finalitat comunicativa, la mestra corregeix amb l'alumnat, sense donar la resposta correcta, per tal de fer-los reflexionar, etc.

Un aspecte a destacar és que la majoria de vegades, la mestra no llegia ni feia llegir en veu alta els enunciats de les activitats, sinó que explicava directament la tasca que havien de realitzar. Utilitzava un vocabulari quotidià i concret per fer-la, però a vegades parlava tan de pressa que els nens i les nenes la miraven mostrant estranyesa (amb la boca oberta i arrufant el nas) així que ella ho tornava a explicar mitjançant un exemple

dibuixat a la pissarra de guix, per tal de visualitzar l'explicació que els/les feia i sempre preguntava si havien comprès la tasca a realitzar. Així doncs, quan explicava alguna activitat o volia ensenyar un model per a realitzar un exercici, utilitzava la pissarra de guix.

També cal dir que quan hi havia una lectura, després que un nen o una nena llegís intervenia ella explicant el que s'havia llegit. Val a dir que a vegades no corregia alguna errada que realitzava el/la nen/a quan llegia i solia corregir més als nens i a les nenes que els/les costava fer la descodificació que l'alumnat que llegia més fluidament però que de tant en tant s'equivocava en una correspondència so-grafia o s'inventava una paraula.

Al final de cada sessió, es formava una filera de nens i nenes fent cua a la taula de la mestra per comprovar si les seves activitats "estaven bé o malament". Quan la mestra les revisava, corregia, rectificant totes les faltes d'ortografies. Quan hi havia errors de separació, de correspondència so-grafia o els començaments i acabaments de les frases, la mestra ho corregia i sempre feia algun comentari a l'alumne/a com "has de practicar més" "Vigila amb aquests errors, que ja els hem practicat!". En canvi, quan l'alumnat realitzava errors d'a/e àtones, d'apòstrofs, o/u neutres, etc., la mestra ho corregia posant les lletres correctes, però sense dir-los res.

Per acabar, cal dir que quan algun infant li demanava ajuda, ella es posava al seu costat i realitzaven l'activitat junts/es. Per tant, aplicava el recurs del suport individualitzat quan algun infant tenia més dificultats al realitzar una activitat.

3.8.3 Paper de l'alumnat

Dins d'aquest apartat s'exposen diferents aspectes investigats respecte al paper de l'alumnat, destacant el seu grau de participació a les sessions observades de totes les assignatures: llengua catalana, castellana, matemàtiques i coneixement del medi. Les sessions del projecte dels padrins i les padrines no s'han tingut en compte en la realització dels gràfics, atès que cada fillol/a estava amb el seu padrí/na lectora.

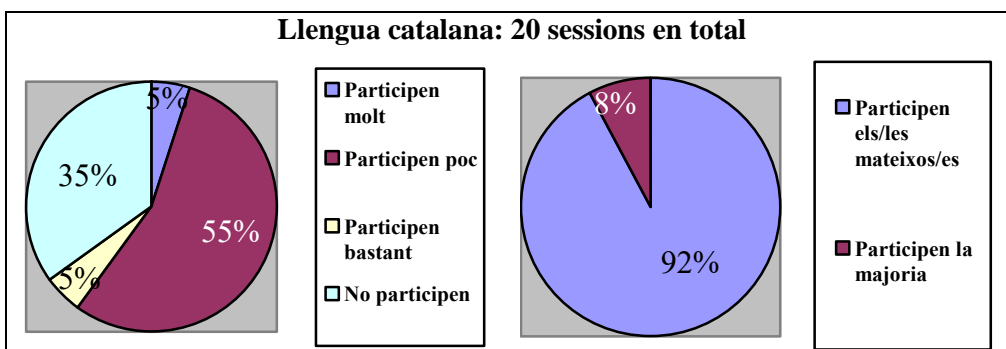


Figura 67. Resultats del grau i la qualitat de la participació de l'alumnat a les sessions de llengua catalana. Font pròpia.

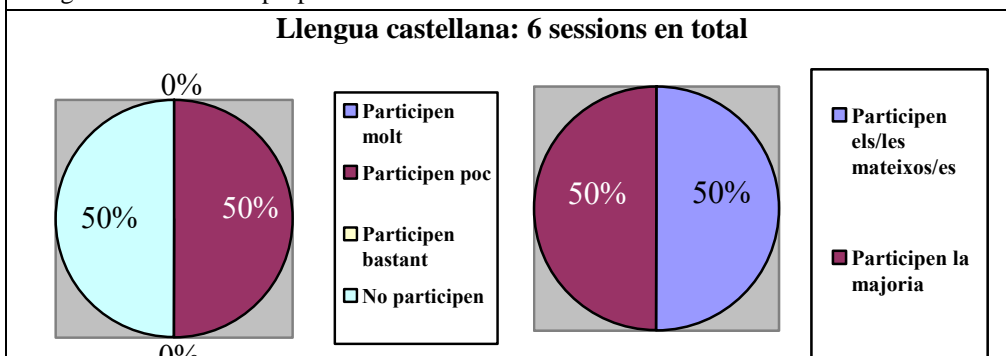


Figura 68. Resultats del grau i la qualitat de la participació de l'alumnat a les sessions de llengua castellana. Font pròpia.

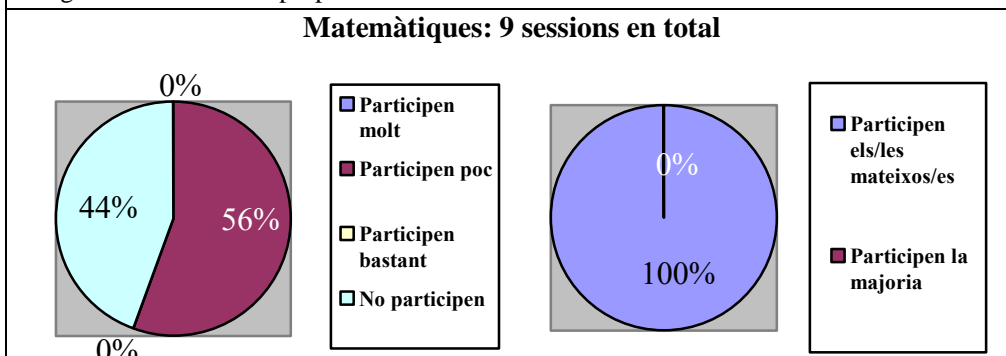


Figura 69. Resultats del grau i la qualitat de la participació de l'alumnat a les sessions de matemàtiques. Font pròpia.

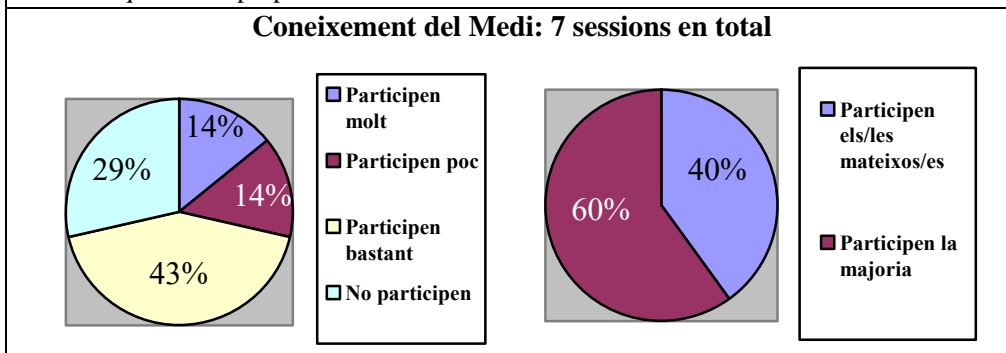
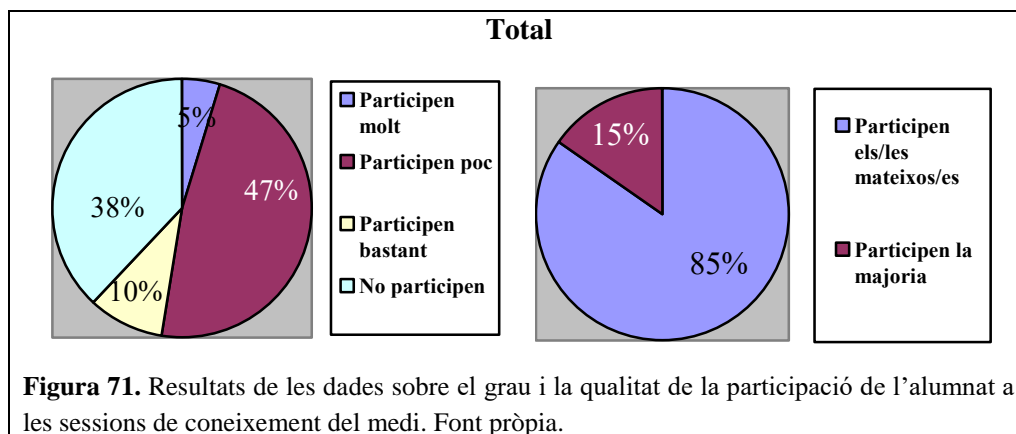


Figura 70. Resultats del grau i la qualitat de la participació de l'alumnat a les sessions de coneixement del medi. Font pròpia.



En relació amb el paper de l'alumnat, en la majoria de les sessions, va tenir un paper més passiu que actiu, ja que com s'ha dit anteriorment, la majoria de les sessions estaven orientades a realitzar la tasca, tant dels llibres de text, com del projecte de coneixement del medi, com dels fulls complementaris i fitxes per avaluar. Per tant, com es pot observar a les gràfiques (vegeu figures 67, 68, 69, 70 i 71), el **47%** de les sessions l'alumnat **participava poc** i el **38%** de les sessions **no participava**. A més a més, el **85%** de vegades que participaven ho feien els/les mateixos/es nens/es.

A banda, com ja s'ha dit en altres ocasions, quan la mestra demanava a l'alumnat que agafessin el llibre de text i l'obrissin per la pàgina que tocava, molts d'ells/es bufaven o deixaven caure el llibre a la taula o sospiraven o posaven els ulls en blanc, posant cares llargues, entre d'altres. Això va fer identificar que **estaven poc o gens motivats** per aprendre, tenint **motivació extrínseca**, és a dir, estaven motivats per agradar o complaure a la mestra. Però també es van observar altres infants que es plantejaven les tasques com a reptes (sobretot quan havien de fer les fitxes d'avaluació), per la qual cosa mostraven una **motivació intrínseca**.

Durant aquest període d'observació i les expressions i accions dels nens/es, s'ha pogut identificar que a la majoria de sessions hi havia el **sistema motivacional individual**, ja que l'alumnat tenia ganes d'aprendre pel propi aprenentatge, però també per agradar a la mestra. A banda, també mancava el suport entre companys/es, ja que en moltes sessions no es va fer cap interacció amb aquests/es i, si n'hi havia, estaven orientades pel seu

propi benefici (que la mestra el/la felicités, que els seus companys i companyes la felicitessin, etc.).

Tanmateix, quan els nens i les nenes realitzaven coneixement del medi i els padrins i les padrines lectores, tenien un paper actiu, ja que llegien amb els seus padrins i padrines, parlaven amb ells/es, interaccionaven, participaven, etc. Cal dir que en el moment que la mestra els/les deia que venien els/les padrins/es o que agafessin el dossier de medi, se'ls canviava la cara, feien expressions facials positives: somreien, parlaven entre ells neguitosos, obrien els ulls, recollien ràpidament, etc. Això va fer identificar que en aquestes sessions la majoria de les nenes i dels nens estaven motivats, contents, alegres i il·lusionats. Bastants alumnes mostraven una **motivació intrínseca**, ja que tenien ganes d'aprendre, de superar els reptes de les tasques, de compartir moments de lectura amb els padrins i padrines, per tal que els ensenyessin paraules noves, etc. En canvi d'altres mostraven **motivació extrínseca**, és a dir, estaven motivats per agradar o complaure a la mestra o al seu padrí o padrina lectora.

Val a dir, però, que a les sessions del projecte de coneixement del medi, el grau de motivació i il·lusió que tenien va anar disminuint, tot i les propostes diferents que es proposava. La mestra ja no enfocava les sessions per investigar i descobrir sinó que l'objectiu d'aquestes era realitzar la pàgina del projecte que tocava, seguint una mateixa estructura: explicar la tasca que havien de fer, plantejar-la entre tots/es i fer-la de manera individual.

3.8.4 Pràctiques inclusives

Per acabar l'apartat dels resultats de l'anàlisi del procés d'observació, a la següent taula (vegeu figura 72) es recullen les dades dels indicadors de la Dimensió C: Desenvolupar pràctiques inclusives, del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* de Booth i Anscom (2002) que s'han identificat al llarg d'aquest període d'observació.

Indicadors	Sempre	Majoritàriament	A vegades	Mai
C.1 Orquestrar el procés d'aprenentatge				
INDICADOR C.1.1. La planificació i el desenvolupament de les classes responen a la diversitat de l'alumnat.				
INDICADOR C.1.2. Les classes es fan accessibles a tots els estudiants.				
INDICADOR C.1.3. El desenvolupament de les classes contribueix a una major comprensió de la diferència.				
INDICADOR C.1.4. S'implica activament als estudiants en el seu propi aprenentatge.				
INDICADOR C.1.5. Els estudiants aprenen de forma cooperativa.				
INDICADOR C.1.6. L'avaluació estimula els èxits de tots els estudiants.				
INDICADOR C.1.7. La disciplina a l'aula es basa en el respecte mutu.				
INDICADOR C.1.9. Els docents es preocupen per donar suport a l'aprenentatge i la participació de tots l'alumnat.				
C.2. Mobilitzar recursos				
INDICADOR C.2.4. La diversitat de l'alumnat s'utilitza com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.				

Figura 72. Resultats generals referents a les pràctiques inclusives observades en el període d'observació.

Font pròpia.

Segons els resultats de la taula de la figura 72 es comprova que encara que la disciplina a l'aula es basés en el respecte mutu, que les mestres donessin un suport individualitzat a l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge dins l'aula i s'apliquessin recursos per atendre a la diversitat (grups flexibles, adaptacions de les activitats i fulls d'avaluació); la planificació i el desenvolupament de les classes responien a la majoria de l'alumnat del grup-classe, però no a tots/es; a vegades, les classes es feien accessibles a la majoria dels estudiants, però no per a tots/es, el desenvolupament de les classes contribuïa a una major comprensió de la diferència, que s'intenti implicar activament als estudiants en el seu propi aprenentatge (sobretot amb el projecte del coneixement del medi), l'avaluació no estimulava els èxits de tots els estudiants; els/les estudiants no van aprendre en cap sessió de forma cooperativa i molt poques vegades van utilitzar la diversitat de l'alumnat com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

3.9 Resultats de l'evolució del grau d'aprenentatge de l'alumnat sobre l'escriptura i la comprensió lectora

Aquest apartat mostra l'evolució que van realitzar els nens i nenes del grup classe investigat sobre els aprenentatges d'escriptura i de comprensió lectora. Aquests resultats estan extrets de diverses proves d'avaluació i també d'alguna tasca que van realitzar individualment. Per fer més visual la seva evolució s'han utilitzat taules i gràfiques. Val a dir que per avaluar aquestes proves s'han utilitzat dues rúbriques (una per avaluar l'escriptura i l'altra per la comprensió lectora) dissenyades per la investigadora amb els vist-i-plau de la mestra tutora (vegeu apartat 5. Rúbriques d'avaluació pp.609-612). Cal ressaltar que la mestra també les va utilitzar per fer l'avaluació del segon trimestre.

- Resultats sobre l'escriptura

Els infants d'aquest grup classe van realitzar diverses proves d'escriptura per poder avaluar l'evolució dels seus aprenentatges. Aquesta avaluació s'ha realitzat a través d'una rúbrica dissenyada per la investigadora i la mestra tutora. A la figura 73 taula es mostren els resultats d'aquestes proves:

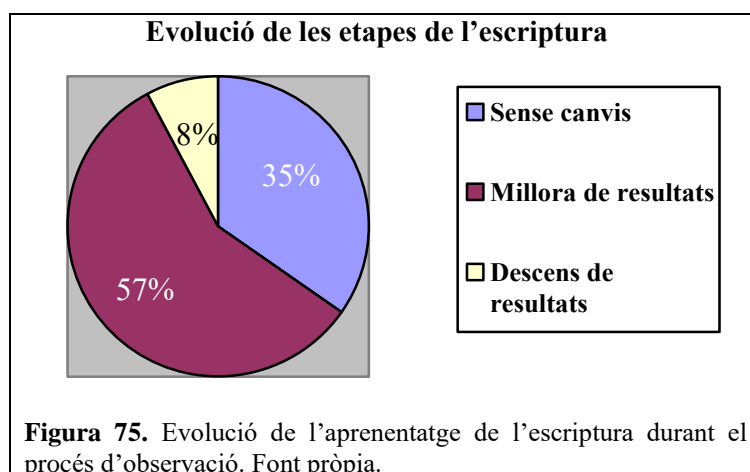
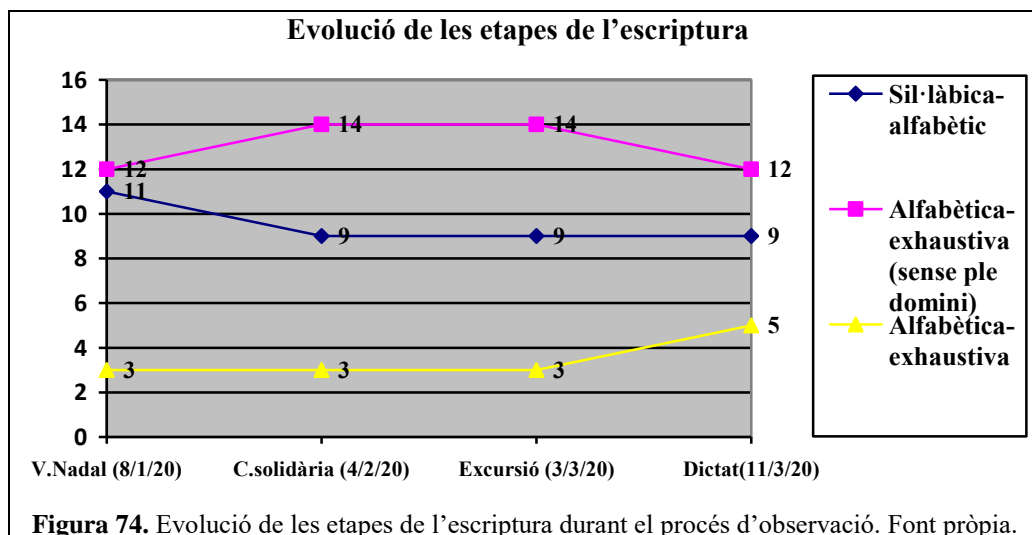
EVOLUCIÓ DELS APRENTATGES D'ESCRITURA (EXPRESSIÓ ESCRITA I ETAPES DE L'ESCRITURA SEGONS FERREIRO I TEBEROSKY (1979))				
Alumnes de 1r	Vacances de Nadal (08/01/2020)	Campanya solidària (04/02/2020)	Excursió (03/03/2020)	Dictat Ferreiro i Teberosky. (11/03/2020)
1.	3,75 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	3,5 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	3,75 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	3,5 <i>sil·làbica-alfabètica</i>
2.	8,75 Alfabètica-exhaustiva	9 Alfabètica-exhaustiva	8,5 Alfabètica- exhaustiva	8,75 Alfabètica-exhaustiva
3.	3,5 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	2 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	3 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	2,75 <i>sil·làbica-alfabètica</i>
4.	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
5.	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
6.	3,25 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	3 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	2,5 <i>sil·làbica-alfabètica</i>	3,25 <i>sil·làbica-alfabètica</i>
7.	7,5 Alfabètica- exhaustiva	6 Alfabètica- exhaustiva	6,5 Alfabètica- exhaustiva	7,5 Alfabètica- exhaustiva

	(sense ple domini)	(sense ple domini)	(sense ple domini)	(sense ple domini)
8.	4,5 sil·làbica-alfabètica	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
9.	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	9 Alfabètica-exhaustiva	9,75 Alfabètica-exhaustiva	9,5 Alfabètica-exhaustiva
10.	4,5 sil·làbica-alfabètica	4 sil·làbica-alfabètica	4,25 sil·làbica-alfabètica	4,5 sil·làbica-alfabètica
11.	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8,25 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8,25 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8,25 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
12.	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
13.	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	5 sil·làbica-alfabètica	5,5 sil·làbica-alfabètica	5,75 sil·làbica-alfabètica
14.	6,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
15.	4,75 sil·làbica-alfabètica	5,5 sil·làbica-alfabètica	5,5 sil·làbica-alfabètica	5,5 sil·làbica-alfabètica
16.	5 sil·làbica-alfabètica	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,25 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
17.	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	5,25 sil·làbica-alfabètica	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
18.	8,5 Alfabètica- exhaustiva	8 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8,5 Alfabètica- exhaustiva
19.	5,75 sil·làbica-alfabètica	5 sil·làbica-alfabètica	5,25 sil·làbica-alfabètica	5,75 sil·làbica-alfabètica
20.	5,75 sil·làbica-alfabètica	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,25 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
21.	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8,25 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,75 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
22.	4 sil·làbica-alfabètica	3,5 sil·làbica-alfabètica	3,75 sil·làbica-alfabètica	4 sil·làbica-alfabètica
23.	5,5 sil·làbica-alfabètica	5,25 sil·làbica-alfabètica	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	5,75 sil·làbica-alfabètica
24.	8,75 Alfabètica-exhaustiva	9 Alfabètica-exhaustiva	9,75 Alfabètica-exhaustiva	9,75 Alfabètica-exhaustiva
25.	6 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	6,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)
26.	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	7,5 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8 Alfabètica- exhaustiva (sense ple domini)	8,5 Alfabètica- exhaustiva

Figura 73. Resultats de la prova d'escriptura durant el procés d'observació. Font pròpia.

Per resumir aquesta taula amb tots els resultats de les proves de l'avaluació de l'escriptura, s'han realitzat dos gràfics. El primer (vegeu figura 74) mostra l'evolució dels

nens i les nenes respecte a les etapes d'escriptura segons Ferreiro i Teberosky (1979). El segon gràfic (vegeu figura 75) mostra el grau d'evolució de l'alumnat tenint en compte la nota numèrica i sense tenir en compte les etapes d'escriptura.



Amb els resultats obtinguts i els gràfics anteriors, es pot comprovar que a la primera prova: escriptura de les vacances de Nadal, realitzada el 8 de gener de 2020: el **42%** dels infants estaven a l'etapa Sil·làbica-alfabètica; el **46%** estaven a l'etapa Alfabètica-exhaustiva (sense ple domini) i el **11%** dels infants ja estaven a l'etapa Alfabètica-exhaustiva. Per que fa a l'última prova: dictat de Ferreiro i Teberosky (1979), realitzat l'11 de març de 2020: el **34%** dels infants estaven a l'etapa Sil·làbica-alfabètica, el **46%** estaven a l'etapa Alfabètica-exhaustiva (sense ple domini) i el **19%** dels infants ja estaven a l'etapa Alfabètica-exhaustiva (vegeu figura 74).

Per tant, com es mostra al gràfic de la figura 75, el **57%** dels infants van **millorar** la seva nota numèrica, per tant es pot deduir que van evolucionar positivament respecte a l'escriptura, el **35%** van **mantenir** la seva nota numèrica inicial i només el **8%** de l'alumnat (2 infants) van realitzar un descens de la seva nota numèrica.

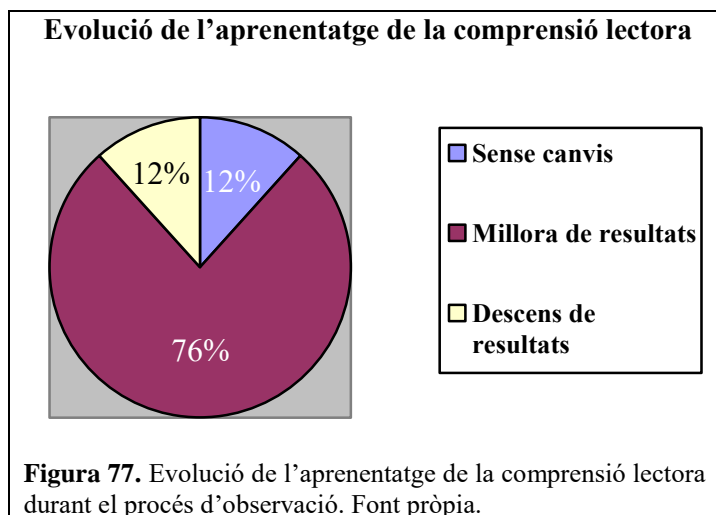
- Resultats sobre la comprensió lectora

Els infants d'aquest grup classe van realitzar diverses proves de comprensió lectora per poder avaluar l'evolució dels seus aprenentatges. En la següent taula es mostren els resultats d'aquestes proves:

EVOLUCIÓ DELS APRENENTATGES DE COMPENSIÓ LECTORA (ETAPES DE LA LECTURA SEGONS FRITH (1989))			
Alumnat de 1r	Laura (27/02/2020)	El gat de la Lola (02/03/2020)	La caseta (10/03/2020)
1.	1,32	2,64	2,64
2.	6	6,94	8,7
3.	1,32	1,32	2,64
4.	5	4,54	6,58
5.	5	4,54	6,1
6.	5,59	3,33	5,54
7.	3,33	5,94	4,84
8.	4,45	3,8	4,1
9.	8,8	9,90	9,24
10.	1,32	2,64	2,64
11.	5,59	8,58	8,8
12.	8,1	5,28	8,1
13.	4,45	3,96	6,58
14.	5,28	5,28	6,58
15.	4,45	5,28	6,58
16.	6	6	5,94
17.	3,22	3,22	6,94
18.	4,45	5,28	7,4
19.	4,84	4,54	4,45
20.	5,8	4,54	6
21.	6	4,54	9,24
22.	1,32	1,32	1,32
23.	2,64	4,54	4,1
24.	9,24	8,58	9,24
25.	4,45	4,54	7,4
26.	5,28	5,28	8,14

Figura 76. Resultats de les proves de comprensió lectora durant el procés d'observació. Font pròpia.

Per resumir aquesta taula (vegeu figura 76) amb tots els resultats de les proves de l'avaluació de l'escriptura, s'han realitzat el gràfic de la figura 77 que mostra el grau d'evolució de l'aprenentatge de la comprensió lectora de l'alumnat investigat.



Amb els resultats obtinguts i el gràfic anterior, es pot comprovar que el **76%** dels infants van **millorar** la seva nota numèrica, de manera que es pot deduir que la majoria de l'alumnat va evolucionar positivament respecte a les proves de comprensió lectora. Cal destacar que van haver alumnes que a la primera prova van treure una nota justa (entre 4-5) i a l'última prova van treure una nota bastant alta (8-9). Per tant, aquests infants van realitzar una evolució molt positiva en relació a la comprensió lectora.

A banda, el **12%** van **mantenir** la seva nota numèrica inicial i el **12%** de l'alumnat va fer un descens de la seva nota numèrica. Val a dir que aquest descens no supera les 20 dècimes. Per exemple, l'infant 16 a la primera prova va obtenir un 6 i a l'última prova va obtenir un 5,94.

Convé ressaltar que les proves que es van realitzar per fer l'avaluació de la comprensió lectora seguien un mateix patró: textos senzills i curts, amb preguntes de comprensió de resposta literal. A més a més, com es pot observar a la taula dels resultats (vegeu figura 76), aquestes proves es van realitzar dins d'un període de temps curt. A continuació es mostra una imatge de les proves avaluades:

Nom: _____ Data: _____



La Laura

La Laura té deu anys. És alta i prima. Té els cabells rossos i els ulls blaus. La seva pell és molt blanca i pigada.
 Li agraden molt els animals. A casa seva té un gat, un gos i un hàmmster.
 A les tardes fa classe de ball i els caps de setmana juga a l'equip de bàsquet de l'escola.



Contesta les preguntes.

1. Com es diu la nena?

2. Quants anys té?

3. Com és la Laura?

4. De quin color són els seus cabells i els seus ulls?

5. Quins animals té a casa la Laura?

6. Com és la pell de la Laura?

7. Què fa a les tardes?

8. Què fa el cap de setmana?

Figura 78. Primera prova de la comprensió lectora durant el procés d'observació. Font pròpia.

Nom: _____ Data: _____



El gat de la Lola

La Lola té un gat. El gat es diu Puc i és de color marró amb la cua blanca.
 Al coll, en Puc porta un llacet vermell amb un picarol petit. Tothom sap on s'amaga en Puc pel soroll del seu picarol.
 Cada matí en Puc beu llet i menja pisco.
 Un cop al mes, la Lola porta en Puc al veterinari.



Contesta les preguntes.

1. Què té la Lola?

2. Com es diu el seu gat?

3. Com és en Puc?

4. Què porta en Puc al coll?

5. Com sap la gent on és en Puc?

6. Què beu i menja en Puc cada matí?

7. On va en Puc un cop al mes?

Figura 79. Segona prova de la comprensió lectora durant el procés d'observació. Font pròpia.

Nom: _____ Data: _____



La caseta

A la muntanya hi ha una caseta.
 A la caseta viu una nena que es diu Maria.
 La caseta té dues finestres grogues i una porta taronja.
 La teulada és vermella i la xemeneia marró.
 Al jardí hi ha dues flors de color rosa.



Contesta les preguntes.

1. Què hi ha a la muntanya?

2. Qui viu a la caseta?

3. De quin color és la xemeneia?

4. De quin color són les flors?

5. De quin color és la porta?

6. De quin color són les finestres?



Pinta la caseta de la Maria.



Figura 80. Tercera prova de la comprensió lectora durant el procés d'observació. Font pròpia.

3.10 Proposta d'un projecte en un marc inclusiu

A continuació es presenta la graella de la programació del projecte que es proposa per aprendre i practicar l'expressió escrita i la comprensió lectora dins d'un marc inclusiu. Aquest projecte s'ha realitzat a partir de l'observació i l'anàlisi de les pràctiques d'aula, la metodologia i l'estructura que seguien, els recursos per atendre a la diversitat que aplicaven, el grau de pràctiques inclusives que hi havia, etc. Aquest projecte vol ser un punt de partida per a una reflexió del tractament de la diversitat de l'alumnat en un marc inclusiu.

Títol del projecte: Descriuim els nostres padrins i padrines lectores

Curs al qual s'adreça: 1r (Cicle inicial)

Durada: 11 sessions

Presentació i justificació

En aquesta proposta didàctica els/les alumnes, per grups cooperatius, hauran d'**escriure un text descriptiu** per tal de construir un **joc d'endevinalles** (assemblat al "Qui és qui?") pels seus **padrins i padrines lectores**. La finalitat d'aquests escrits serà donar-los als nens i les nenes de 4t de Primària per tal d'agrair-los l'esforç per ajudar-los a aprendre a llegir millor tot gaudint de la lectura. D'aquesta manera, els/les nens/es de 1r de Primària sabran la funcionalitat comunicativa que tindrà la realització del text.

L'elecció d'aquest aspecte (produir un text descriptiu i ser capaç de comprendre'l) per realitzar el present projecte ha estat perquè, a banda de ser un contingut pendent a tractar a la programació de llengua catalana del segon trimestre, l'alumnat hauria de conèixer què és un text, alguns dels tipus de textos que es poden trobar fàcilment a la vida quotidiana i la seva funcionalitat. A més a més, escriure textos per tal que els seus padrins i padrines lectores els puguin comprendre i poder jugar al joc creat, permet donar importància a la situació comunicativa, al seu context, també permet acostar-se als textos descriptius, a donar la importància que té escriure tenint en compte diversos aspectes com la coherència, l'adequació i la cohesió, a saber llegir els textos i saber de

què tracten, a utilitzar correctament els punts, col·locar les majúscules i separar correctament les paraules i no només l'ortografia (Fons, 2011).

Realitzant aquest projecte l'alumnat també **aprendrà a aprendre** mitjançant activitats que es realitzaran de manera **cooperativa**, és a dir, formant equips de treball heterogenis i cooperatius i aplicant estratègies cooperatives del programa CA/AC, per tal d'aconseguir un ensenyament més personalitzat, ajustat a les característiques individuals i personals de cada alumne/a. Amb l'objectiu de fomentar l'autonomia dels infants, promoure el diàleg i la participació i aprendre cooperativament: ajudar-se mútuament a aprendre (Pujolàs, 2006).

Així mateix, també es programa la realització d'un treball més analític: de memorització, d'exercitació i de pràctica guiada, a partir d'equips flexibles, de treball individual, per parelles i/o en grups reduïts.

Com ja s'ha dit a la part teòrica, segons Pujolàs (2006) i Ortín i Carrasco (n.d.) aprendre de manera cooperativa ofereix l'oportunitat de compartir experiències entre els/les alumnes, de construir coneixements conjuntament i per tant fer-los protagonistes dels seus propis processos d'aprenentatge en cooperació amb els companys/es. Alhora de manera indirecta, també permet aprendre i posar en pràctica habilitats socials, haver-se de corresponsabilitzar del seu treball i el dels/de les seus/ves companys/es i fomentar interrelacions positives.

D'acord amb els autors anteriors, el **treball cooperatiu** és una molt bona eina per a la inclusió dins de l'aula i la cohesió de tot l'alumnat, promou un clima favorable per a l'aprenentatge de tots els/les alumnes, facilita les relacions entre iguals, la integració i millora la participació de tot l'alumnat, tot fomentant l'oportunitat d'igualtats.

Per tant, utilitzar el treball cooperatiu realitzant **grups heterogenis** fa que els nens i les nenes assoleixin un desenvolupament màxim a través de tots els coneixements que hi ha entre tots els membres del seu equip.

Amb aquest projecte pretenc que els/les alumnes practiquin i aprenguin tres aspectes: **l'expressió escrita de la descripció i les habilitats expressives que necessiten**; la

comprensió lectora de descripcions i altres textos curts i, l'aprendre a aprendre en grup cooperatiu, és a dir, com aprendre cooperativament en grups heterogenis.

El **producte final** del projecte serà la realització d'un **joc d'endevinalles per als seus padrins i padrines de 4t de Primària**. L'alumnat de 1r de Primària realitzarà la descripció de cadascun/a d'aquests/es mitjançant estratègies cooperatives per tal de crear el joc.

Pel que fa al plantejament d'aquesta intervenció, a banda del treball cooperatiu i un treball més analític, cal dir que aquesta proposta ha estat pensada per a ser realitzada amb dos/dues mestres dins l'aula: mestra tutora i la mestra de suport. Folia i Lacruz (2017) defensen que tenir dues mestres a l'aula té molts avantatges tant pels/per les mestres com pels infants, atès que s'augmenta el grau d'atenció a la diversitat (els/les nens/es amb dificultats d'aprenentatge es queden dins l'aula, sense apartar-los dels seus companys i companyes), també es poden aplicar metodologies pedagògiques basades en el descobriment i la cooperació que, a vegades, resulta realitzar-les només amb un/a sol/a mestre/a a l'aula. A més a més de necessitar menys temps per organitzar l'aula i preparar els materials didàctics. Per últim, cal destacar que la presència de més d'un/a docent n'objectiva l'avaluació. L'observació i l'opinió de més d'una persona ajuda a reduir errors en l'avaluació.

Pel que fa a l'**avaluació** d'aquest projecte, aquesta serà contínua i individualitzada, es farà el seguiment de cada infant durant la majoria de les sessions de la proposta didàctica, atès que per avaluar els infants, no només es tracta de valorar el grau d'aprenentatge que assolix després d'un procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó que és important saber quina evolució ha fet, com s'ha desenvolupat aquest procés (Pujolàs, 2006).

Per avaluar el procés hi haurà sessions que seran avaluades a partir de **rúbriques** amb uns indicadors i una escala de valoració per a cadascun d'ells/es. D'aquesta manera, els infants seran avaluats amb criteris coherents, homogenis i transparents. A més a més, es realitzaran co-avaluacions i autoavaluacions que es tindran en compte a l'hora d'avaluar-los.

Finalment, és important destacar que un cop s'hagi acabat aquest projecte, la mestra haurà de fer una autoavaluació, per tal de comprovar si els/les alumnes han assolit o no els objectius plantejats inicialment i si les activitats que s'han dissenyat han estat i són adequades per aprendre els continguts seleccionats. A més a més,

Per donar veu als nens i a les nenes, a l'última sessió, se'ls demanarà omplir una graella per tal de saber la seva opinió respecte al projecte realitzat: quines activitats han agradat més, quines menys, la seva opinió sobre aprendre en grups, etc. Aquest recull d'opinions serviran per prendre decisions sobre el procés educatiu i fer els canvis convenients i necessaris en qualsevol dels elements que el configuren: plantejar altres activitats de reforç, d'altres complementàries, modificar les estratègies de motivació o d'aprenentatge, planificar el projecte amb més temps, etc.

Convé ressaltar que els materials que necessita l'alumnat per a realitzar aquest projecte es troben a l'Annex d'aquesta investigació, dins de l'apartat 6. Material del projecte de millora.

Competències Bàsiques	
Competència comunicativa, lingüística i audiovisual	Competència aprendre a aprendre
Competència Comunicativa, Lingüística i Audiovisual	
Dimensions de l'Àmbit lingüístic	
Dimensió Comprensió lectora	
Competències de cada dimensió	
<p>Competència 4. Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats.</p> <p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llegir frases i petits textos descriptius augmentant la dificultat d'aquests de manera progressiva. - Llegir, individualment, els enunciats de les activitats. 	
<p>Competència 5. Aplicar estratègies de comprensió per aconseguir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.</p> <p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber respondre, amb pautes concretes, preguntes per predir i/o fer-se hipòtesis sobre el text. - Ser capaç de saber si ha comprès o no el text. 	

- Seleccionar els aspectes claus del text per la seva comprensió, amb pautes específiques.
- Iniciar un bon hàbit lector.

Competència 6. Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals.

Objectius específics:

- Identificar el text descriptiu, destriant-lo d'altres.
- Analitzar l'estructura del text descriptiu.
- Identificar quines estructures es repeteixen als textos descriptius.

Continguts

De Conceptes	De Procediments	D'Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura silenciosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura silenciosa: fluïdesa i signes de puntuació. - Lectura de bons textos descriptius de persones. - Diàleg abans, durant i després de llegir un text. - Joc: agafar l'objecte (quotidià) que es 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivació per llegir els textos. - Interès per la lectura de textos descriptius. - Curiositat per la lectura de textos descriptius. - Esforç i dedicació durant el procés de la realització de les activitats de comprensió.

	descriu al text llegit.	
Dimensió Expressió escrita		
Competència 8. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari.		
Objectius específics:		
<ul style="list-style-type: none"> - Tenir en compte que els destinataris són més grans i són coneixedors de la descripció dels seus companys/es. - Planificar el text descriptiu, tenint en compte tota la informació essencial per produir-ho (com és físicament, quin caràcter té, etc.). - Diferenciar i destriar el text descriptiu d'altres ja practicats a l'aula (l'explicatiu: la notícia, l'instructiu: com jugar a un joc, entre d'altres). 		
Competència 9. Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari.		
Objectius específics:		
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar mitjançant el text descriptiu, com són els seus padrins i les seves padrines. - Textualitzar el text descriptiu amb els aspectes apresos de la coherència, la cohesió i l'adequació. - Ordenar les parts de l'estructura d'un text descriptiu (cohesió). - Ser conscient de la importància d'ordenar correctament la informació del text (coherència). - Planificar els aspectes que es vol escriure seguint l'estructura del text descriptiu. - Ser capaç d'aplicar i emprar adequadament les majúscules. 		

- Saber col·locar i aplicar correctament els punts.
- Separar les paraules de dins d'una oració.
- Tenir en compte la presentació dels textos: lletra llegible, respectar marges, les majúscules, els punts i la separació entre paraules.

Competència 10. Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.

Objectius específics:

- Ser capaç de veure si el text descriptiu és adequat al destinatari.
- Ser capaç de rellegir el text per buscar errors: majúscules, punts i separació de paraules.
- Saber corregir els errors trobats.
- Ser capaç de comprovar si la descripció té l'estructura adequada al tipus de text.
- Examinar i corregir si els textos tenen una bona presentació, tenint en compte la lletra, els marges, les majúscules, els punts i la separació de paraules.

Continguts

De Conceptes	De Procediments	D'Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Concepte de text. - Definició del text descriptiu. - Estructura i característiques del text 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura d'un text descriptiu d'un lloc. - Planificació del text mitjançant una pauta concreta. - Textualització del seu text, elaborant un 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivació per realitzar el text. - Curiositat per la creació de textos descriptius. - Interès per elaborar un bon model de text

<p>descriptiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La funció principal del text descriptiu. - Passos per planificar i realitzar un text: saber què volem transmetre, a qui va dirigit, com s'ha d'escriure, etc. - Situació comunicativa: destinatari, propòsit del text, rol de l'escriptor i tema. - Funció i col·locació de les majúscules i del punt. - Realitzar una separació entre les paraules. - Revisió del text: aspectes d'adequació, de cohesió, de coherència, aspectes de normativa i presentació dels textos. 	<p>esborrany.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realitzar jocs d'ortografia: majúscules, punts i separació de paraules. - Ordenar l'estructura de textos descriptius. - Ordenar i/o afegir informació de textos descriptius. - Confrontació dels textos dels companys/es, usant una co-avaluació amb uns ítems concrets i senzills. - Revisió del text a través d'una pauta amb uns ítems concrets. 	<p>descriptiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gust per escriure textos. - Esforç i dedicació durant el procés de la realització de les activitats.
<p>Competència aprendre a aprendre i la de l'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria</p> <p>Dimensions de l'Àmbit d'educació en valors</p>		
<p>Dimensió Personal</p>		
<p>Competències de cada dimensió</p>		
<p>Competència 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i assumir la responsabilitat.</p>		

Objectius específics:

- Complir el seu compromís personal.
- Ser responsable dels seus propis actes.
- Responsabilitzar-se de la seva funció dins del grup.
- Respectar les normes pactades per aconseguir un bon clima d'aula.
- Ser capaç de reconèixer els propis errors.

Competència 2. Desenvolupar habilitats per fer front als canvis i a les dificultats i per assolir un benestar personal

Objectius específics:

- Resoldre els problemes i les dificultats d'una manera positiva i constant.
- Ser constant a la realització de les activitats i el projecte.

Continguts

De Conceptes	De Procediments	D'Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Significat de compromís i normes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcció de normes i límits per un bon clima d'aula. - Realització dels grups cooperatius, donant una funció i responsabilitat a cada nen/a dins del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilització dels actes. - Responsabilització de la funció encomanada dins del grup. - Actitud constant i positiva davant l'error i la

	<ul style="list-style-type: none"> - Estratègies per afrontar positivament l'error: demanar ajuda a companys/es o a la mestra, resoldre-ho buscant a bons models de text, etc. - Recerca de la correcció de l'error de manera col·lectiva i positiva. 	<p>seva solució.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interès per seguir aprenent.
Dimensió Interpersonal		
Competències de cada dimensió		
Competència 4. Mostrar actituds de respecte actiu envers les persones, les seves idees, opcions, creences i les cultures que les conformen.		
<p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaç de respectar les idees i/o opinions dels altres. - Valorar amb respecte tots els comentaris dels nens/es. 		
Competència 5. Aplicar el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre les persones.		
<p>Objectius específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaç de respectar el torn de paraula. - Aprendre a seguir un ordre per parlar. - Participar en la majoria de diàlegs. 		

Competència 6. Adoptar hàbits d'aprenentatge cooperatiu que promoguin el compromís personal i les actituds de convivència.

Objectius específics:

- Ser capaç de cooperar en la realització del projecte.
- Aprendre a ser responsable i corresponsable de les tasques de classe.
- Ser capaç de participar i deixar participar als companys/es.

Continguts

De Conceptes	De Procediments	D'Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Definició de: cooperar. - Definició de respecte i tolerància. - Definició de responsabilitat i corresponsabilitat. <p>S'avaluarà si saben realitzar tasques junts, amb grup.</p> <p>Val a dir que aquests conceptes no s'aprendran de manera directa, sinó que durant les sessions del projecte s'aniran aprenent a poc a poc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenentatge cooperatiu durant el projecte. - Gestió del torn de paraula. - Aplicació d'estratègies cooperatives: parada dels 3 minuts, full giratori, llapis al mig, etc. - Realització i revisió dels compromisos individuals i col·lectius per garantir el bon clima a l'aula. - Revisió de l'actitud durant el projecte, mitjançant autoavaluacions i co-avaluacions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperació entre tots/es els/les membres del grup. - Participació en els debats que es formulin envers els textos. - Respecte per les idees i opinions dels altres. - Respecte del torn de paraula. - Interès per aprendre cooperativament.

Sessió 1: Presentació de la proposta del projecte.

1. Desenvolupament

Abans d'iniciar aquesta activitat cal que la mestra distribueixi els grups cooperatius organitzats (6 grups: 4 de 4 membres i 2 de 5 membres) i també que tingui un PowerPoint preparat per tal de fer visual el joc que proposarà als nens i a les nenes de 1r de Primària, joc que serà per regalar als padrins lectors i a les padrines lectores de 4t.

La primera activitat consistirà a fer la presentació del projecte als alumnes de 1r de Primària mitjançant aquest PowerPoint, explicant en què consistirà el joc que han de crear. Hi haurà un col·loqui per tal que els nens i les nenes comentin i opinin sobre aquest. La docent pot iniciar el col·loqui fent aquestes preguntes:

- Us agrada la proposta?
- Creieu que als padrins i a les padrines lectores els agradarà?
- Què us sembla?
- És una tasca fàcil de fer?
- Per fer el joc, què creieu que hem d'aprendre?
- Què creieu que serà el més difícil d'aprendre i de fer?
- Teniu ganes de començar?
- Etc.

A continuació, la mestra explicarà com es realitzarà aquest projecte: es farà en grups cooperatius i hauran d'aprendre a descriure objectes i persones, per saber explicar com són els seus padrins i padrines lectores. També cal apuntar que ho aprendran a partir de llegir petits textos i d'escriure un tipus de text: el text descriptiu, per aquest motiu hauran d'aprendre què és un text i més concretament, com és el text descriptiu que coneixeran i quines són les característiques que ha de tenir per escriure'l (parts, estructura, etc.). Així mateix, hauran de tenir en compte uns aspectes essencials per escriure un text: l'ús de les majúscules, el punt, la separació de les paraules i l'hàbit de rellegir les frases per tal de revisar-lo. També, hauran de ser conscients de llegir

comprenent el text escrit, per la qual cosa aniran llegint i fent la comprensió d'aquest tipus de text durant el projecte.

La mestra haurà de deixar clar i explicar (si és que no han treballat anteriorment amb aquesta metodologia) en què consisteix treballar en un grup cooperatiu, per tal que no hi hagi confusions a l'hora de dur a terme les activitats i, també explicar molt bé el funcionament de les estratègies cooperatives.

Per acabar, la docent demanarà que entre tots/es s'acordi unes normes per tal que hi hagi un bon funcionament durant la realització d'aquest projecte i, també que, cada nen/a pacti un compromís personal. Val a dir que, contínuament es valorarà i es revisarà si s'han complert o no aquestes normes i compromisos pactats. La mestra haurà d'anar apuntant les normes acordades a la pissarra i demanarà que cada grup escrigui en un full una de les normes per tenir un bon clima d'aula. Tot seguit, totes aquestes normes es penjaran en una de les parets de l'aula, per tenir-les presents i visibles en totes les sessions.

La mestra donarà a cada infant el **document 1** relacionat amb l'equip. És important que cada nen/a tingui un "portafolis" o un "fastener" amb un full com a portada amb el nom del projecte, el nom de l'equip i el nom de l'alumne/a (**document 0**) per tal d'anar guardant les activitats que es realitzaran.

En aquesta sessió es realitzarà la primera prova de comprensió lectora, per tal d'avaluar l'evolució durant el projecte.

2. Materials del/de la mestre/a

Per tal de realitzar aquesta sessió la mestra haurà de tenir:

- Els grups cooperatius organitzats i sabent qui farà cada càrrec dins de l'equip.
- El PowerPoint preparat, el qual es presentarà de forma molt visual i cridanera a tot el grup-classe.
- Programar possibles preguntes per tal de donar veu als nens i a les nenes sobre el projecte que s'iniciarà.

- Una possible explicació del què consistirà aquest projecte. La mestra ha de deixar clar en què consisteix fer un treball en grup cooperatiu.
- Preparar el portafolis o el fastener, el **document 0**, el **document 1** dels nens i les nenes i una tira de paper per cada possible norma de convivència.
- Unes possibles normes per tal d'assegurar que hi hagi un bon clima d'aula i de convivència. Algunes podrien ser:
 - Cal seure al nostre lloc mentre fem les activitats.
 - Respectem la feina dels altres (sense fer guixades i sense menysprear-les).
 - Tractem bé els materials, que no es trenquin, que no caiguin a terra.
 - Parlem en veu baixa, sense cridar.
 - Solucionem els problemes parlant.
 - Hem d'esforçar-nos per acabar els exercicis.
 - Quan la mestra digui "Recollim!" cal endreçar immediatament i ajudem a l'encarregat de material a recollir.
 - Tractem bé els/les companys/es: no ens barallem.
 - Demanem les coses si us plau i sense cridar.
 - Entre d'altres.

Aquestes normes estan extretes de: Pujolàs, P.; Lago, J.R. (2011). *Programa CA/AC per ensenyar i aprendre en equip*. Vic: Universitat de Vic, p. 129.

3. Materials dels alumnes

Els/les alumnes tindran un portafolis amb una etiqueta blanca per tal de posar el nom de l'alumne/a i el nom del seu grup o un "fastener" amb la portada del projecte (**Document 0**) i també tindran el **Document 1** (és el pla d'equip del grup cooperatiu amb alguna funció diferent per tal d'adaptar-lo al grup classe, aquest està extret de: Pujolàs, P.; Lago, J.R. (2011). *Programa CA/AC per ensenyar i aprendre en equip*. Vic, p. 144.). A més a més, quan es facin les normes, cada grup tindrà una tira de paper per tal que escriguin una de les normes que han de tenir en compte per tenir un bon clima d'aula.

4. Instruments d'avaluació

En aquesta primera sessió la docent no avaluarà cap contingut, ja que és la presentació del projecte i és quan els/les alumnes consensuen les normes de funcionament i on es plantegen el que, personalment, han de millorar.

Per avaluar la comprensió lectora inicial, s'utilitzarà la següent rúbrica:

Ítems		A (3,3)	B (2,64)	C (1,9)	D (1,32)	I (0)
1. Grau de comprensió lectora		És capaç de comprendre paraules, oracions i textos.	És capaç de comprendre paraules, oracions i textos curts.	És capaç de comprendre paraules, i oracions.	És capaç de comprendre paraules i oracions molt senzilles.	És capaç de comprendre paraules.
2. Comprensió lectora	text instructiu	Ha realitzat totes les ordres indicades, sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora.	Ha comés un error/falta de comprensió lectora de les instruccions. B+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció de dues accions.	Ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. C+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. D+ (+0,3) Si ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés més de tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions.
	text narratiu, descriptiu, expositiu, etc.	Ha contestat totes les preguntes, ho ha respòs de manera completa, amb sentit i sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora. A- (-1) Ha contestat totes les preguntes, però no les ha respòs de manera completa.	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88)	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63). Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,63). Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent dos error/falta . (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63).	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44)	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44)

<p>3. Estratègies de comprensió lectora.</p>	<p>Ha utilitzat estratègies de comprensió lectora per tal de contestar les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> (ex: marca la resposta al text).</p>	<p>En la majoria de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i>, ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.</p>	<p>En la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.</p>	<p>En menys de la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.</p>	<p>No ha utilitzat cap estratègia apresada ni practicada a l'aula.</p>
<p>Etapa de la lectura</p>	<p>Etapa ortogràfica alta</p> <p>El/la nen/a llegeix de manera fluida i alhora comprèn el que llegeix.</p>	<p>Etapa ortogràfica (sense ple domini)</p> <p>És quan tenen la base de la lectura: el seu mecanisme (reconeix morfemes, paraules, grups sintàctics amb rapidesa, etc.) però encara s'ha de practicar la rapidesa lectora, la lectura de diferents models de text, la comprensió, el coneixement de signes de puntuació, etc.</p>	<p>Etapa alfabètica.</p> <p>El/la nen/a comença l'aprenentatge de la descodificació (l'associació so-grafia corresponent). Llegeix lentament, de manera entrebancada i vocalitzant. Encara hi ha moltes confusions de l'associació so-grafia.</p>	<p>Etapa logogràfica.</p> <p>L'infant té interès sobre el text escrit. Reconeix algunes paraules escrites (noms coneguts, rètols, etiquetes de productes quotidians), però no sap descodificar. Estableix hipòtesis a partir de la forma de les lletres. Al final d'aquesta etapa comencen a fixar amb les lletres de les paraules.</p>	

Sessió 2: Coneixem què és un text i la tipologia que aprendran

1. Desenvolupament

Aquesta sessió consisteix en aprendre el **concepte de text i la tipologia** que aprendran mitjançant unes preguntes, exemples i exercicis.

La docent començarà la sessió demanant que escriguin una frase sobre un objecte que tindran dibuixat en un tros de paper. D'aquesta manera veurà l'etapa de l'escriptura que es troben al començar el projecte.

Després de recollir aquests trossos de paper, continuarà preguntant als/a les alumnes:

- Què és un text? On podem trobar un text?
- Qui l'escriu?
- Què és necessari per crear un text?
- Tots els textos són iguals? Per què?

Aquestes preguntes seran contestades entre tots i totes les nenes i els nens, mentrestant la mestra apuntarà les aportacions interessants dels nens/es a la pissarra. Cal dir que la mestra donarà a cada grup cooperatiu un dossier amb textos de diferents tipologies, curts i senzills, amb la finalitat que observin l'estructura d'un text, descobreixin què hi ha dins d'un text i comprovin que no tots els textos són iguals.

Presentarà el text descriptiu ensenyant diferents bons models de descripcions a la pissarra digital i comentarà quina funció comunicativa tenen. En llegirà un per tal de donar un bon model de les estratègies (abans, durant i després) que poden utilitzar els nens i les nenes per llegir qualsevol lectura.

Per acabar, la mestra donarà el **document 2** on els nens i les nenes per grup hauran de contestar unes preguntes sobre què és un text i on es poden trobar els textos, per tal que la mestra observi i comprovi que els ha quedat clar tots els aspectes esmentats. Aquest document es realitzarà mitjançant **l'estratègia cooperativa del llapis al mig**. Aquest document serà corregit mitjançant la co-avaluació.

2. Materials del mestre/a

Per tal de realitzar aquesta activitat la mestra haurà de tenir possibles respostes correctes a les preguntes formulades als infants, per fer que els nens i les nenes aprenguin correctament els aspectes practicats en aquestes sessions.

També ha de tenir preparada una definició del concepte text que sigui clara i senzilla, per tal que els nens i les nenes la puguin entendre sense complicacions.

A banda, també haurà de tenir preparat diversos models de text extrets de diferents llocs: revista de l'escola, diari, diaris digitals, contes, etc., per tal d'ajudar als infants a contestar les preguntes formulades per la mestra. Aquests textos haurien de ser acadèmics, però també reals, per fer veure que trobem diferents tipus de textos a la nostra vida quotidiana.

A més a més, haurà de tenir llest el tros de paper amb un objecte dibuixat i el **document 2 amb les respostes correctes**. D'altra banda, pels nens i les nenes amb dificultats educatives en la lectura i l'escriptura, la mestra haurà de modificar el document 2 en diferents nivells: Nivell 1: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text. Nivell 2: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text i posar-les en lletra de pal.

Per acabar, la mestra prepararà un mural (que s'enganxarà a una de les parets de l'aula) amb dues funcions: la primera per anar posant tot el que van aprenent durant aquest projecte i, la segona tindrà forma d'eix cronològic per visualitzar la temporalització del projecte.

3. Materials dels alumnes

Cada infant tindrà un tros de paper amb un objecte dibuixat i el **document 2**.

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica.

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació														
	Àmbit llengua				Àmbit d'educació en valors										
	Sap el concepte de text.	Sap que no tots els textos són iguals.	Sap que es poden trobar textos en diferents llocs.	FINAL	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit de llengua	A (3,4)	B (1,7)	C (0,85)	D (0,43)	I (0)
1. Sap el concepte de text.	Sap que el text és un conjunt de frases que estan relacionades entre elles i formen un escrit.	Sap que el text és un conjunt de frases, però dubta si aquestes frases han d'estar relacionades entre si.	Sap que el text té frases/oracions.	Sap que el text té paraules.	No sap cap aspecte del concepte de text.
2. - Sap que no tots els textos són iguals ni expliquen les mateixes coses.	Sap que hi ha diferents tipologies de textos, que no són tots iguals i que expliquen diferents coses.	Sap que hi ha diferents tipologies de textos, però dubta si expliquen diferents coses.	Li costa veure la diferència entre les tipologies de text practicades.	Li costa veure la diferència entre diferents tipologies de text. Considera que tots els textos expliquen el mateix.	Considera que tots els textos són iguals i que expliquen les mateixes coses.
3. -Sap que es poden trobar textos en diferents llocs.	Sap que hi ha molts llocs on es poden trobar textos. N'anomena 4 o més (ex: diaris, contes, revistes, Internet, etc.)	Sap que hi ha molts llocs on es poden trobar textos. N'anomena 3 (ex: diaris, contes, revistes, Internet, etc.)	Sap que hi ha molts llocs on es poden trobar textos. N'anomena 2 (ex: diaris, contes, revistes, Internet, etc.)	Sap que hi ha molts llocs on es poden trobar textos. N'anomena 1 (ex: diaris, contes, revistes, Internet, etc.)	No sap on es troben els textos.
Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.

2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecta cap idea ni opinió.
3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dóna les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	La majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Sessió 3: Coneixem el text descriptiu i l'analitzem.

1. Desenvolupament

Aquesta sessió consisteix en descobrir i aprendre diferents aspectes del text descriptiu: l'estructura, la funció i també aspectes relacionats amb l'ortografia (majúscules, punts i separació de paraules) a través d'un bon model.

La docent començarà la sessió demanant que els/les alumnes es col·loquin en els grups determinats la sessió anterior. Abans de començar, recordarà, amb l'ajuda del mural i dels nens i les nenes, els continguts apresos durant les sessions passades. Un cop repassats, també recordarà les normes pactades per tenir un bon clima d'aula. Després, la mestra escriurà el títol del text que donarà posteriorment, per tal de fer hipòtesis entre tots/es. A continuació, donarà a cada grup un text descriptiu i demanarà que cada equip se'l llegeixi (una frase cada nen/a) utilitzant **l'estratègia cooperativa full giratori**. Després de deixar el temps suficient per llegir-lo, es comentarà entre tots i totes.

Un cop comentat, la mestra repartirà el **document 3**, que consisteix en una graella d'observació i anàlisi del text descriptiu. Cada equip haurà de contestar a unes preguntes per analitzar el text. Aquest document el realitzaran seguint **l'estratègia cooperativa del full giratori**. Val a dir que, la docent anirà passant per a cada grup per tal d'ajudar als infants a resoldre els dubtes i les qüestions que vagin sorgint. Després de deixar temps per respondre'l, es comentarà entre tots i totes, per tal de corregir el document (la mestra projectarà el document 3 a la pantalla digital).

Seguidament, la mestra iniciarà un joc: donarà a cada equip un mateix text (descriptiu o no), l'hauran de llegir entre els diferents components de cada equip i comentar entre tots si és un text descriptiu o no (poden mirar el document 3 de la pantalla digital per tenir alguna pauta) i quan la mestra doni una senyal, el/la portaveu de cada equip, en funció si creu que es tracta d'un text descriptiu o no, haurà d'aixecar un cartell (cada equip tindrà dos cartells: un on posarà que sí és un text descriptiu i l'altre que no és un text descriptiu). Quan tots els equips l'hagin aixecat, la mestra demanarà el perquè de

l'elecció. La mestra explicarà aquest joc a través de la realització d'un exemple, per tal d'ensenyar un bon model per fer el joc.

Per acabar la sessió, la mestra donarà a cada nen i nena el **document 4**, que consisteix en un petit text descriptiu amb preguntes de comprensió. Aquest s'haurà de respondre de manera individual. La mestra recordarà algunes estratègies lectores per tal de donar eines per comprendre millor el text.

2. Materials del mestre/a

La mestra ha de tenir una còpia de tots els textos presentats als infants i també la informació del text descriptiu. A més a més de tenir el **document 3 i el document 4** corregit.

Pels nens i les nenes amb dificultats educatives en la lectura i l'escriptura, la mestra haurà de modificar el document 4 en diferents nivells: Nivell 1: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text. Nivell 2: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text i posar-les en lletra de pal.

Seguidament, la mestra haurà de completar el mural amb la informació apresada en aquesta sessió.

Taula informativa del text descriptiu:

	Text descriptiu
Definició	Defineix o descriu un paisatge, una persona... Selecció dels trets més significatius d'allò que es descriu. En trobem en: monòlegs, discursos, postals, notícies, cartes, etc.
Aspectes textuais	Estructura: ·denominació i expansió Ordre lògic intern: ·de més general a més concret · de dalt a baix · d'esquerra a dreta · de dins a fora ·... Precisió lèxica.
Formes literàries	Descripció literària: de personatges, d'ambients... Definicions. Dictionaris. Catàlegs. Guies turístiques. Inventaris. Caricatura.

3. Materials dels alumnes

Cada equip tindrà un bon model de text descriptiu diferent. També hauran de tenir el **document 3** i el **document 4**. Els nens i les nenes amb dificultats d'aprenentatge tindran el mateix **document 4** però amb les paraules claus destacades.

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica.

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació													
	Àmbit llengua			Àmbit d'educació en valors										
	Sap les característiques del text descriptiu.	Sap diferenciar els textos descriptius dels altres tipus de text.	FINAL	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit de llengua	A (5)	B (2,5)	C (1,25)	D (0,63)	I (0)
1. –Sap les característiques del text descriptiu.	Sap totes les característiques del text descriptiu que ha analitzat.	Sap la majoria de les característiques del text descriptiu que ha analitzat.	Sap les característiques més bàsiques del text descriptiu que ha analitzat.	Sap alguna de les característiques més bàsiques del text descriptiu que ha analitzat.	No sap cap característica del text descriptiu.
2. –Sap diferenciar els textos descriptius dels altres tipus de text.	Diferència tots els textos descriptius dels altres.	Diferència la majoria dels textos descriptius dels altres.	Diferència la meitat dels textos descriptius dels altres.	Diferència menys de la meitat dels textos descriptius dels altres.	No diferència cap text descriptiu dels altres.
Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.
2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecta cap idea ni opinió.

3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dóna les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	La majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Finalment, per avaluar el **document 4**: la comprensió lectora d'un text descriptiu, s'utilitzarà aquesta rúbrica:

Ítems		A (3,3)	B (2,64)	C (1,9)	D (1,32)	I (0)
4. Grau de comprensió lectora		És capaç de comprendre paraules, oracions i textos.	És capaç de comprendre paraules, oracions i textos curts.	És capaç de comprendre paraules, i oracions.	És capaç de comprendre paraules i oracions molt senzilles.	És capaç de comprendre paraules.
5. Comprensió lectora	text instructiu	Ha realitzat totes les ordres indicades, sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora.	Ha comés un error/falta de comprensió lectora de les instruccions. B+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció de dues accions.	Ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. C+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. D+ (+0,3) Si ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés més de tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions.
	ext narratiu, descriptiu, expositiu, etc.	Ha contestat totes les preguntes, ho ha respòs de manera completa, amb sentit i sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora. A- (-1) Ha contestat totes les preguntes, però no les ha respòs de manera completa.	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63). Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,63). Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent dos error/falta . (deixant-les en blanc o	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44). Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44). Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o	Ha respòs les preguntes, però cometent més de tres errors/faltes (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit)

			contestant-la sense sentit). (0,88)	contestant-les sense sentit). (0,63).	contestant-les sense sentit) (0,44)	
6. Estratègies de comprensió lectora.	Ha utilitzat estratègies de comprensió lectora per tal de contestar les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> (ex: marca la resposta al text).	En la majoria de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> , ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.	En la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.	En menys de la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.	No ha utilitzat cap estratègia apresada ni practicada a l'aula.	
Etapa de la lectura	Etapa ortogràfica alta El/la nen/a llegeix de manera fluida i alhora comprèn el que llegeix.	Etapa ortogràfica (sense ple domini) És quan tenen la base de la lectura: el seu mecanisme (reconeix morfemes, paraules, grups sintàctics amb rapidesa, etc.) però encara s'ha de practicar la rapidesa lectora, la lectura de diferents models de text, la comprensió, el coneixement de signes de puntuació, etc.	Etapa alfabètica Llegeix lentament, de manera entrebancada i vocalitzant. Encara hi ha bastants confusions de l'associació so-grafia.	Etapa alfabètica (nivell baix) Llegeix molt lentament, entrebanca i encara diu algun so aïllat. Fa moltes confusions de l'associació so-grafia i s'inventa les paraules.	Etapa logogràfica. L'infant té interès sobre el text escrit. Reconeix algunes paraules escrites (noms coneguts, rètols, etiquetes de productes quotidians), però no sap descodificar. Comencen a fixar amb les lletres de les paraules.	

Sessió 4: La importància de la coherència de la informació dels textos descriptius.

1. Desenvolupament

Aquesta activitat consisteix en adonar-se de la importància de la coherència dins de la tipologia de text que estan aprenent, a través d'un joc. Dit en altres paraules, amb aquest joc, els/les alumnes prendran consciència de la necessitat d'ordenar bé les paraules del text i de la importància de donar/explicar els detalls necessaris per facilitar-ne la comprensió.

La docent començarà la sessió demanant que els/les alumnes es col·loquin en els grups determinats durant la sessió anterior. Abans de començar, com a cada sessió passada recordarà, amb l'ajuda dels nens i les nenes, els continguts aplegats durant les sessions anteriors, les funcions dels nens i les nenes dins dels equips i les normes pactades per tenir un bon clima d'aula. Un cop repassats, la mestra explicarà que per fer un bon text que entengui tothom, l'escrit i les paraules han d'estar ben ordenades. Per aprendre aquest aspecte, la mestra presentarà un joc. Però primerament, demanarà a cada nen i nena que pensi i dibuixi un personatge, sense que els altres nens i nenes ho puguin veure fàcilment. Després, explicarà el joc:

Joc de l'acordió: Creem un personatge → Cada nen/a de l'equip tindrà el **document 5**, on hi haurà una descripció amb buits i cada nen/a haurà d'omplir un d'aquests buits amb la resposta que vulgui (aquesta ha de tenir sentit), sense que els altres membres del grup ho sàpiguen.

Per donar les instruccions d'aquest joc, es farà de manera conjunta i deixant temps per tal que tots les nens i les nenes puguin contestar. Les instruccions d'aquest joc són les següents:

1. Cada alumne/a de l'equip té el **document 5**.

2. La mestra llegirà o farà que algun nen/a llegeixi la frase del primer paràgraf.
3. Seguidament cada nen/a acabarà la frase amb una o dues paraules.
4. Es doblega la part escrita cap enrere i es passa el paper al company/a de la dreta.
5. La mestra tornarà a llegir o farà que algun nen/a llegeixi la frase del segon paràgraf.
6. Cada infant respon aquesta pregunta al document 5 (sense llegir l'escrit anterior).
7. Es torna a doblegar la part escrita cap enrere i es passa el paper al company/a de la dreta.

Així constantment fins que s'acabin les frases de la descripció. La mestra també farà el joc, per tal de modelar el procediment que han de seguir.

Després del joc, la mestra deixarà un temps per tal que cada nen/a llegeixi la descripció final del seu personatge i seguidament demanarà que dibuixin el seu personatge tal com està descrit.

Un cop dibuixat i pintat, es posarà en comú amb tota la classe tots els personatges, comparant el personatge d'abans amb el de després del joc, per observar les diferències que hi havia, per fer visual la importància que té plantejar prèviament la descripció i que aquesta ha de tenir coherència i la informació ha d'estar relacionada.

Per acabar la sessió, cada nen i nena farà el **document 6**, que consisteix en completar un text descriptiu. Aquest es farà individualment, tot i que es pot demanar ajuda als membres de l'equip.

2. Materials del mestre/a

Per fer aquesta activitat, primer de tot, la docent haurà de saber molt bé les instruccions del joc per a explicar-les. Així mateix, haurà de tenir llestos el **document 5** i el **document 6** amb les respostes correctes.

A banda, la mestra haurà de completar el mural amb la informació apresada en aquesta sessió.

3. Materials dels alumnes

Cada nen/a tindrà els **documents 5** i el **6** i tot el material necessari per dibuixar al personatge creat.

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica.

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació													
	Àmbit llengua			Àmbit d'educació en valors										
	Sap les característiques del text descriptiu.	Ordena correctament la informació de dins del text descriptiu (coherència).	FINAL	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit de llengua	A (5)	B (2,5)	C (1,25)	D (0,63)	I (0)
1. –Sap les característiques del text descriptiu.	Sap totes les característiques del text descriptiu que ha analitzat.	Sap la majoria de les característiques del text descriptiu que ha analitzat.	Sap les característiques més bàsiques del text descriptiu que ha analitzat.	Sap alguna de les característiques més bàsiques del text descriptiu que ha analitzat.	No sap cap característica del text descriptiu.
2. Ordena correctament la informació de dins del text descriptiu (coherència).	Es capaç d'ordenar la informació del text sense cap ajuda.	Es capaç d'ordenar la informació del text, però es confon amb alguna part, ha necessitat ajuda.	Es capaç d'ordenar la informació més bàsica del text, sense cap ajuda.	Es capaç d'ordenar la informació més bàsica del text, però amb necessitat d'ajuda.	No es capaç d'ordenar cap informació del text.
Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.
2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecte cap idea ni opinió.

3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dóna les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. -Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. -Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. -Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	A majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Sessió 5: Coneixem l'estructura dels textos descriptius (cohesió).

1. Desenvolupament

Aquesta sessió té l'objectiu de conèixer l'estructura i la cohesió dels textos descriptius.

Primerament la mestra, juntament amb l'alumnat, recordaran les normes pactades per tenir un bon ambient d'aula, les funcions que ha de fer cada membre de l'equip i tots els coneixements practicats en les sessions anteriors: concepte de text, on es poden trobar, característiques dels text descriptius i, caldrà insistir en l'estructura i l'ordre del tipus de text que estan coneixent. Després, la mestra demanarà als nens i a les nenes que es col·loquin pels equips cooperatius i els repartirà, per una banda, el **document 7**: on hi haurà la plantilla d'un text descriptiu i, per altra banda, un **sobre** amb les parts desordenades d'un bon model de text descriptiu (cada membre de l'equip tindrà un text diferent) per tal que puguin ordenar-lo seguint la seva estructura. Per explicar aquesta activitat, la mestra hauria d'explicar el procediment que han de seguir a partir d'un exemple (fent de bon model).

Val a dir que cada grup podrà autocorregir aquesta activitat, ja que al finalitzar-la, la mestra proporcionarà els textos complets i ben ordenats.

Un cop tots els grups hagin acabat, es posarà en comú les estratègies que han utilitzat els nens i les nenes per ordenar els textos. Per acabar la sessió, es farà un repàs dels aprenentatges practicats sobre l'estructura d'un text i la importància d'ordenar correctament la informació.

Per acabar la sessió, demanarà que es tornin a llegir el text ordenat i que contestin unes preguntes de comprensió. La mestra recordarà algunes estratègies lectores per tal de donar eines per comprendre millor el text.

2. Materials del mestre/a

La mestra haurà de tenir els diferents textos descriptius complets i ordenats. Aquests poden ser els següents:

Text descriptiu NESE 1:

La meva cosina Candela



La meva cosina Candela té sis anys. Té els ulls foscos i petits i les pestanyes llargues. El seu nas és ample i la seva boca és petita. Té unes dents molt blanques i sempre somriu. Duu els cabells llargs, són rinxolats i de color marró.

Ella és molt simpàtica, amable i esportista. Li agrada molt jugar a futbol i a vegades juguem junts.

Text descriptiu 2:

La meva germana Núria



La Núria és la meva germana gran. Té quinze anys i va a quart d'ESO. És molt alta i prima i té la pell clara. El seu cabell és castany, llarg i llis. Els seus ulls són petits i marrons com la xocolata. Té un nas i unes orelles petites i molt boniques.

És molt simpàtica i xerraire. També és molt generosa, sempre

comparteix totes les seves coses. La Núria és molt estudiosa i treu molt bones notes. Quan sigui gran vol ser doctora per ajudar als nens i a les nenes.

Text descriptiu 3:

El meu amic Ferran



El meu amic és diu Ferran. Té nou anys, és alt i prim. Té el cabell ros i llis. La seva cara és allargada i els seus ulls són clars i petits. Té el nas petit i xato.

És molt intel·ligent, simpàtic, amable i molt esportista. Li agrada moltíssim jugar a bàsquet i, sempre que ens trobem juguem junts.

Text descriptiu 4:

La meua germana Carla



La Carla és la meua germana petita. Té quatre anys. És baixeta i prima. Té el cabell ros i ondulat. Els seus ulls són grans i blaus. Té el nas petit.

És molt simpàtica i generosa. Li agrada molt jugar a cotxes amb els nens i les nenes. També li agrada molt ballar i cantar.

Text descriptiu 5:

El meu avui Manel



El Manel és el meu avi, té 76 anys. És una mica baix i grassonet. Té el cabell curt, fi i de color blanc.. Porta bigoti i barba. Els seus ulls són petits i blaus. No veu molt bé, per això porta ulleres. El seu nas i les seves orelles són una mica grans.

És una mica seriós i molt tranquil. És molt intel·ligent perquè ha estudiat molt i llegeix cada dia, per això sap moltes coses.

També ha de tenir preparat el **document 7**, els sobres amb les parts dels textos descriptius tallats i també, tots els textos ordenats de manera correcta.

Pels nens i les nenes amb dificultats educatives en la lectura i l'escriptura, la mestra donarà textos més curts i senzills.

Finalment, la mestra haurà de completar el mural amb la informació apresada en aquesta sessió.

3. Materials dels alumnes

L'alumnat tindrà el **document 7**, un sobre amb les parts d'un text descriptiu (cada membre de l'equip tindrà un text descriptiu diferent).

Al finalitzar també tindran els diferents textos complets i ben ordenats, per tal que facin l'autoavaluació.

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica.

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació													
	Àmbit llengua			Àmbit d'educació en valors										
	És capaç d'ordenar les parts d'un text descriptiu.	Compren el text ordenat.	FINAL	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit de llengua	A (5)	B (2,5)	C (1,25)	D (0,63)	I (0)
1. És capaç d'ordenar les parts d'un text descriptiu.	Es capaç d'ordenar les parts del text sense cap ajuda.	Es capaç d'ordenar totes les parts del text, però es confon amb alguna part, ha necessitat ajuda.	Es capaç d'ordenar les parts més bàsiques del text, sense cap ajuda.	Es capaç d'ordenar les parts més bàsiques del text, però amb ajuda.	No es capaç d'ordenar cap part del text.
2. Compren el text ordenat.	Contesta totes les preguntes de comprensió correctament.	Contesta la majoria de les preguntes de comprensió correctament.	Contesta la més de la meitat de les preguntes de comprensió correctament.	Contesta la meitat de les preguntes de comprensió correctament.	Contesta menys de la meitat de les preguntes de comprensió correctament.
Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. -S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.
2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecte cap idea ni opinió.

3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dona les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. -Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. -Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. -Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	A majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Per avaluar la comprensió lectora, s'utilitzarà la següent rúbrica:

Ítems		A (3,3)	B (2,64)	C (1,9)	D (1,32)	I (0)
1. Grau de comprensió lectora		És capaç de comprendre paraules, oracions i textos.	És capaç de comprendre paraules, oracions i textos curts.	És capaç de comprendre paraules, i oracions.	És capaç de comprendre paraules i oracions molt senzilles.	És capaç de comprendre paraules.
2. Comprensió lectora	text instructiu	Ha realitzat totes les ordres indicades, sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora.	Ha comés un error/falta de comprensió lectora de les instruccions. B+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció de dues accions.	Ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. C+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. D+ (+0,3) Si ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés més de tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions.
	text narratiu, descriptiu, expositiu, etc.	Ha contestat totes les preguntes, ho ha respòs de manera completa, amb sentit i sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora. A- (-1) Ha contestat totes les preguntes, però no les ha respòs de manera completa.	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88)	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63). Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,63). Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent dos error/falta . (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63).	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44)	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44)

<p>3. Estratègies de comprensió lectora.</p>	<p>Ha utilitzat estratègies de comprensió lectora per tal de contestar les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> (ex: marca la resposta al text).</p>	<p>En la majoria de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i>, ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.</p>	<p>En la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.</p>	<p>En menys de la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.</p>	<p>No ha utilitzat cap estratègia apresada ni practicada a l'aula.</p>
<p>Etapa de la lectura</p>	<p>Etapa ortogràfica alta</p> <p>El/la nen/a llegeix de manera fluida i alhora comprèn el que llegeix.</p>	<p>Etapa ortogràfica (sense ple domini)</p> <p>És quan tenen la base de la lectura: el seu mecanisme (reconeix morfemes, paraules, grups sintàctics amb rapidesa, etc.) però encara s'ha de practicar la rapidesa lectora, la lectura de diferents models de text, la comprensió, el coneixement de signes de puntuació, etc.</p>	<p>Etapa alfabètica</p> <p>Llegeix lentament, de manera entrebancada i vocalitzant. Encara hi ha bastants confusions de l'associació so-grafia.</p>	<p>Etapa alfabètica (nivell baix)</p> <p>Llegeix molt lentament, entrebanca i encara diu algun so aïllat. Fa moltes confusions de l'associació so-grafia i s'inventa les paraules.</p>	<p>Etapa logogràfica.</p> <p>L'infant té interès sobre el text escrit. Reconeix algunes paraules escrites (noms coneguts, rètols, etiquetes de productes quotidians), però no sap descodificar. Comencen a fixar amb les lletres de les paraules.</p>

Sessió 6: Ortografia: majúscules, separació de paraules i punts.

1. Desenvolupament

Aquesta sessió consisteix en descobrir i aprendre diferents aspectes importants i bàsics de l'ortografia, concretament: col·locació de les majúscules, separació correcta de paraules i col·locació de punts.

La docent començarà la sessió com les anteriors (demanant que els/les alumnes es col·loquin en els grups determinats i repassant tant les normes i les funcions de cada membre de l'equip cooperatiu com tots els aspectes apresos del text descriptiu). Abans de començar, recordarà amb l'ajuda del mural i dels nens i les nenes els continguts apresos durant les sessions passades. Un cop repassats, la mestra presentarà una sèrie de jocs d'ortografia:

- Missatges secrets (frases sense separació de frases).
- Els punts es posen ! (frases sense punts).
- Les majúscules són importants! (frases sense majúscules).

Val a dir que, cada joc estarà dins d'una safata o caixa amb tot el material necessari per jugar-hi: adhesiu de barra, tisores, fulls, llapis, el seu document corresponent, etc.

La mestra haurà de recordar quan es col·loquen els punts, les majúscules i la separació de paraules.

La informació que explicarà la mestra estarà als jocs, en forma de recordatori, d'aquesta manera els nens i les nenes podran consultar la informació mentre juguen.

Abans de jugar, la mestra recordarà que en el **document (document 8; document 9; document 10)** que trobin dins de la safata hauran de posar el seu nom i hauran d'enganxar tot el que facin dels jocs. D'aquesta manera, tant ells/es com la mestra tindran un recull de tot el que han realitzat i après durant la sessió.

Cada grup cooperatiu tindrà un joc i, al passar 15 minuts, es farà un canvi de joc.

Els infants podran jugar amb els jocs si acaben abans d'hora l'activitat o si els sobra temps en la sessió.

Al final de la sessió, la mestra recordarà els aspectes ortogràfics a tenir en compte quan s'escriu un text que s'han après durant aquesta sessió i completarà el mural amb un recordatori escrit d'aquestes normes d'ortografia per tal de tenir-les present durant el que resta de projecte.

2. Materials del mestre/a

La mestra ha de tenir la informació bàsica i senzilla dels aspectes a tenir en compte quan s'escriu un text. Aquesta és la següent:

El punt separa frases. Es posa al final d'oració i també indica el final d'un text o escrit.

S'escriu **majúscula**:

-La primera lletra de la primera paraula al començament de frase i al darrere de punt.

-Tots els noms de ciutat, de poble, de països, persones, etc. Exemple: Maria, Jana, Barcelona, etc.

Separació entre paraules

Cada paraula ha d'estar separada de l'altra. Es pot col·locar el dit índex entre les paraules per tal de separar-les a una distància visible.

Prèviament la docent haurà de preparar les frases i els petits textos d'aquests jocs ortogràfics. Aquests hauran de ser textos quotidians i propers als infants, per tal de ser motivadors i l'alumnat s'interessi per a realitzar-los. A més a més, hauran frases senzilles i d'altres més complicades, per tal d'abraçar tota la diversitat de l'aula.

D'altra banda, la mestra haurà de completar el mural amb la informació apresada en aquesta sessió.

3. Materials dels alumnes

Per tal de realitzar aquesta sessió, l'alumnat haurà de tenir els tres jocs d'ortografia amb els seus determinats materials (targetes i fulls buits, targetes i fulls amb diverses frases, etc.) dins la seva caixa corresponent.

A banda, també tindran el paper amb el recordatori dels aspectes a tenir en compte quan s'escriu un text.

A més a més, cada infant, tindrà els **documents: 8, 9 i 10.**

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica.

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació														
	Àmbit llengua				Àmbit d'educació en valors										
	Separa les paraules.	Escriu majúscules.	Posa punt.	FINAL	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit de llengua	A (5)	B (2,5)	C (1,25)	D (0,63)	I (0)
1. Separa les paraules.	Ha separat totes les paraules correctament.	Ha separat la majoria de paraules correctament. Comet algun error ajuntant determinants: "ala", en comptes "a la"; "aun", en comptes "a un"	Ha separat la meitat de les paraules correctament.	Ha separat menys de la meitat de paraules correctament.	No ha separat correctament cap paraula. Fa una frase unint totes les paraules
2. ESCRIU MAJÚSCULES.	Ha escrit majúscula al principi de cada oració/frase i després de cada punt.	Ha escrit majúscula al principi de la majoria d'oracions/frases i bastants després de punt.	Ha escrit majúscula al principi de la meitat d'oracions/frases i algunes després de punt.	Ha escrit majúscula al principi de menys de la meitat d'oracions/frases i molt poques o cap després de punt.	Ha escrit majúscula al principi d'una o dues oracions/frases.
3. POSA PUNTS.	Ha escrit punt final cada oració/frase.	Ha escrit punt final a la majoria d'oracions/frases.	Ha escrit punt final a la meitat d'oracions/frases.	Ha escrit punt final a menys de la meitat de frases/oracions.	Ha escrit punt a l'acabar en una o dues oracions/frases.
Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.

2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecte cap idea ni opinió.
3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dóna les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. -Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. -Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. -Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	A majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Sessió 7: Preparem i ens entrenem

1. Desenvolupament

Aquesta sessió té l'objectiu de recordar la situació comunicativa, la funció dels escrits i també de practicar la descripció que han de realitzar els/les alumnes.

Primerament, la mestra demanarà que es col·loquin per equips cooperatius. Seguidament, recordarà als nens i nenes de 1r de Primària el joc que han de realitzar pels seus padrins i padrines lectores a través d'un PowerPoint; també recordaran, entre tots els aprenentatges que han realitzat durant les sessions passades. Aquesta part es realitzarà amb tot l'alumnat junt. Per practicar la descripció, les nenes i els nens es descriuran per parelles (el/la nen/a A descriurà el/la nen/a B i a l'inrevés) a través del **document 11**, que consistirà en una pauta que hauran de completar (aquest document serà el document - guia per fer la producció de la descripció del seu padrí o padrina lectora).

Per acabar la sessió, la mestra demanarà els diferents documents 11, els barrejarà i cada equip agafarà un. La mestra projectarà a la pissarra digital un taulell amb una fotografia de cada nen i nena de 1r i, entre ells/es hauran de fer-se preguntes per saber quin nen o nena tenen els altres grups.

2. Materials del mestre/a

La mestra ha de tenir preparat el PowerPoint, el **document 11** i el **taulell** amb les imatges dels nens i les nenes de 1r.

Pels nens i les nenes amb dificultats educatives en la lectura i l'escriptura, la mestra haurà de modificar el document 11 en diferents nivells: Nivell 1: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text. Nivell 2: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text i posar-les en lletra de pal.

D'altra banda, la mestra haurà de completar el mural amb la informació apresada en aquesta sessió.

3. Materials dels alumnes

Cada nen/a tindrà el **document 11**. Els nens i les nenes amb dificultats d'aprenentatge tindran el mateix **document** però amb les paraules claus destacades.

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica.

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació						
	Àmbit de llengua						
	Errors d'omissió o repetició de grafies.	Errors de no-correspondència so-grafia.	Errors d'orientació i ordre.	Error de separació de paraules.	Errors d'ortografia.	FINAL	Etapa de l'escriptura.

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems	A (2)	B (1,5)	C (1)	D (0,5)	I (0)
<p>4. Errors d'omissió o repetició de grafies.</p> <p>Excepte: l'omissió de h o la r, t mudes i/o finals. EX: <i>excursó</i> → <i>excursió</i>; <i>m'agrada el el pa</i> → <i>m'agrada el pa</i>.</p>	<p>Ha escrit totes les paraules sense fer cap ommissió ni repetició de grafies.</p>	<p>Ha escrit les paraules fent alguna ommissió i/o repetició de grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.</p>	<p>Ha escrit les paraules fent bastants ommissions i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.</p>	<p>Ha escrit les paraules fent moltes ommissió i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.</p>	<p>Ha fet moltíssimes ommissions i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.</p>
<p>5. Errors de no-correspondència so-grafia.</p> <p>Excepcions:</p> <ul style="list-style-type: none"> -escriuen la s per a representar el so [s] entre vocals (<i>casola</i> → <i>cassola</i>) -escriuen la s per a representar el so [z] després de consonant o començament de paraula (<i>esmorsar</i> → <i>esmorzar</i>; <i>sona</i> → <i>zona</i>). -escriuen la lletra x per a representar el so [ʃ] després de vocals: <i>caxa</i> → <i>caixa</i>. -utilitzen la lletra cs per a representar els sons [ks] o [gz]: <i>ecsamen</i> → <i>examen</i>; <i>acsió</i> → <i>acció</i>. 	<p>Ha escrit totes les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.</p>	<p>Ha escrit la majoria de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.</p> <p>Exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> - j pel so [ʃ]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i>. - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i>; <i>tretce</i> → <i>tretze</i>. - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u. - g per fer el so [ʒ] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>. - rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>. 	<p>Ha escrit la meitat de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.</p> <p>Exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> - j pel so [ʃ]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i>. - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i>; <i>tretce</i> → <i>tretze</i>. - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u. - g per fer el so [ʒ] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>. - rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>. 	<p>Ha escrit menys de la meitat de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.</p> <p>Exemples:</p> <ul style="list-style-type: none"> - j pel so [ʃ]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i>. - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i>; <i>tretce</i> → <i>tretze</i>. - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u. - g per fer el so [ʒ] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>. - rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>. 	<p>Ha escrit molt poques les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.</p>

<p>3.Errors d'orientació i ordre. (Compte! Lateralitat)</p>	<p>Ha escrit amb una orientació i ordre correcte totes les lletres i paraules.</p>	<p>Ha confós alguna orientació de les grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (1-2 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de bastants grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (3-4 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de moltes grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat molt l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (5-6 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de la majoria de grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat la majoria de l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... (+6 errors)</p>
<p>1. Error de separació de paraules.</p>	<p>Ha separat totes les paraules correctament.</p>	<p>Ha separat la majoria de paraules correctament. Comet algun error ajuntant determinants: “ala”, en comptes “a la”; “aun”, en comptes “a un”</p>	<p>Ha separat la meitat de les paraules correctament.</p>	<p>Ha separat menys de la meitat de paraules correctament.</p>	<p>No ha separat correctament cap paraula. Fa una frase unint totes les paraules</p>
<p>2. Errors d'ortografia</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de cada oració/frase.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de la majoria d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de la meitat d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de menys de la meitat d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi d'una o dues oracions/frases.</p>
<p>Ha escrit punt final cada oració/frase.</p>	<p>Ha escrit punt final a la majoria d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit punt final a la meitat d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit punt final a menys de la meitat de frases/oracions.</p>	<p>Ha escrit punt a l'acabar en una o dues oracions/frases.</p>	
<p>Etapa de l'escriptura</p>	<p>Alfabètica-exhaustiva. Estableixen la correspondència so-grafia. Poden aparèixer poques síl·labes inverses (“setudi”; estudi), síl·labes travades (“patit”; partit) i síl·labes complexes (“iuna”; lluna).</p>	<p>Alfabètica-exhaustiva (sense ple domini). Estableixen la correspondència so-grafia. Però apareixen moltes síl·labes inverses (“setudi”; estudi), síl·labes travades (“patit”; partit) i síl·labes complexes (“iuna”; lluna).</p>	<p>Sil·làbica-alfabètica. Escriure'n més d'una grafia per a cada síl·laba (1r. vocal tònica, 2n. la primera consonant de la síl·laba, 3r. les vocals àtones, 4t. les consonants finals i les intercalades). Però alhora es deixen lletres.</p>	<p>Escriptura sil·làbica. Escriuen una lletra per síl·laba. - S. quantitativa: mateix núm. de lletres (aleatòries) que síl·labes té el mot. - S. qualitativa: mateix núm. de lletres (de la paraula) que de síl·labes té el mot.</p>	<p>Escriptura diferenciada. Diferencien lletres, però no saben la relació so-grafia.</p>

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació										
	Àmbit d'educació en valors										
	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.
2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecte cap idea ni opinió.
3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dóna les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.

5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.
7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.

<p>9. Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.</p>	<p>Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.</p>	<p>Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.</p>	<p>Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.</p>	<p>No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.</p>	<p>No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.</p>
<p>10. Ajuda i coopera en les tasques en equip.</p>	<p>En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.</p>	<p>A majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.</p>	<p>Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.</p>	<p>Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.</p>	<p>No ajuda ni coopera en les tasques en equip.</p>

Sessió 8 i 9: Planificar, textualitzar i produir el text descriptiu.

1. Desenvolupament

Aquestes sessions consistiran en planificar, textualitzar, produir i revisar el text descriptiu que hauran de realitzar. Tot això ho realitzaran amb una pauta.

Considero que aquestes sessions s'haurien de realitzar amb mig grup, és a dir, fent desdoblament de classe, per tal de poder atendre a tots els nens i nenes durant la textualització i producció dels textos.

La docent demanarà que els/les alumnes es col·loquin en els grups cooperatius i, recordarà tot el que s'ha practicat i après durant les sessions anteriors. Seguidament, explicarà que, durant les dues properes sessions cada nen i nena haurà d'escriure com és el seu padrí o padrina lectora seguint uns documents:

- El **document 12** servirà per ajudar a planificar i textualitzar la descripció (fer l'esborrany).
- El **document 13** serà el document definitiu.

Abans de fer l'esborrany, la docent recordarà, amb l'ajuda dels nens i les nenes, els continguts apresos durant les anteriors sessions: l'estructura del text, els aspectes essencials sobre el text escrit: les majúscules, els punts, separar les paraules, no deixar-se cap lletra, rellegir la frase escrita, la importància d'ordenar les parts de l'escrit i, també la importància d'ordenar la informació. Val a dir que els nens i les nenes amb dificultats d'aprenentatge se'ls hi donarà l'opció d'agafar el document 11 com a guia per fer l'esborrany.

Quan l'alumnat ja tingui fet l'esborrany, la mestra demanarà que se'l revisin recordant diverses estratègies que poden aplicar i també donant el **document 12.1**, que consisteix en una autoavaluació. Després, demanarà que es reparteixin el document 12 entre els membres del grup per tal que un altre nen/a el llegeixi i si veu algun error cal que

l'encercli per tal que l'autor de l'escrit se'l torni a revisar. Un cop revisada, la mestra li preguntarà a cada nen o nena quines estratègies ha utilitzat i, corregirà l'escrit, el tornarà a cada nen i nena, per tal que el copiïn amb bolígraf al **document 13**. La mestra se'l tornarà a revisar i si està tot correcte, farà fotocòpies per tal d'organitzar el joc.

2. Materials del mestre/a

La mestra haurà de tenir preparats el **document 12, el 12.1 i el document 13**.

Pels nens i les nenes amb dificultats educatives en la lectura i l'escriptura, la mestra haurà de modificar els documents 12, 12.1 i el 13 en diferents nivells: Nivell 1: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text. Nivell 2: ressaltar, en negreta, les paraules claus del text i posar-les en lletra de pal.

D'altra banda, la mestra haurà de completar el mural amb la informació apresada en aquesta sessió.

3. Materials dels alumnes

Durant aquestes sessions l'alumnat necessitarà fulls blancs, llapis i goma i un bolígraf. A més a més, per a la realització completa i l'avaluació dels textos cada equip disposarà dels següents documents: **document 12, 12.1 i 13**.

4. Instruments d'avaluació

Per avaluar aquesta activitat s'utilitzarà la llista d'alumnes amb els criteris d'avaluació i una rúbrica. A banda, de la planificació, l'escrit dels textos "en brut", la co-avaluació i, els textos finals de cada grup. Primer s'avaluarà la **planificació i producció**:

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació											
	Àmbit de llengua											
	Planifica el text, tenint en compte tota la informació per produir-ho.	Comunica, a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.	Té en compte que el destinatari és més gran i coneix els seus companys/es.	Planifica els aspectes que vol escriure seguint l'estructura del text.	Té en compte la presentació del text: lletra llegible i els marges.	Error d'omissió o repetició de grafies.	Error de no-correspondència so-grafia.	Error d'orientació i ordre.	Error de separació de paraules.	Error d'ortografia.	FINAL	Etapa de l'escriptura.

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems de l'àmbit de llengua	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. Planifica el text, tenint en compte tota la informació essencial per produir-ho.	Planifica el text, tenint en compte tota la informació essencial per produir-ho.	Planifica el text, però es deixa algun detall important.	Planifica el text, però es deixa la meitat dels detalls importants.	Planifica el text, però es deixa molts detalls importants.	No planifica el text amb la informació essencial, sinó que se l'inventa, sense cap relació.
2. Comunica, a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.	Comunica amb molt detall, precisió i claredat, a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.	Comunica amb claredat i amb bastants detalls a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.	Comunica amb pocs detalls a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.	Comunica de manera molt simple, a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.	Comunica amb poca claredat i sense detalls ni coherència, a través del text descriptiu, com és el seu padrí o padrina lectora.
3. Té en compte que el destinatari és més gran i coneix els seus companys/es.	El text té molts detalls per descriure com és el seu padrí o padrina lectora utilitzant un vocabulari entenedor. Diferenciant-lo dels seus companys/es.	El text té bastants detalls per descriure com és el seu padrí o padrina lectora utilitzant un vocabulari entenedor, però una mica simple. Diferenciant-lo bastant dels seus companys/es.	El text té detalls per descriure com és el seu padrí o padrina lectora, utilitzant un vocabulari bàsic. Es pot confondre amb algun company/a.	El text té molt pocs detalls per descriure com és el seu padrí o padrina lectora utilitzant un vocabulari molt senzill. Es pot confondre molt fàcilment amb els seus companys/es.	No ha tingut en compte que el destinatari és més gran i coneix els seus companys/es. Utilitza un vocabulari molt bàsic i senzill per descriure el seu padrí o padrina lectora. Això fa confondre aquest o aquesta amb la descripció de molts dels seus companys/es.
4. Planifica els aspectes que vol escriure seguint	Ha seguit la pauta per tal d'escriure el text, contestant totes les	Ha seguit la pauta per tal d'escriure el text, posant	Ha seguit la pauta per tal d'escriure el text, però sense detallar massa i/o	Ha seguit la pauta per tal d'escriure el text, de manera simple i reduïda	No ha seguit la pauta per tal d'escriure el text.

l'estructura del text.	preguntes amb detall.	bastants detalls.	deixant-se alguna pregunta sense contestar.	i/o deixant-se preguntes per respondre.	
5. Té en compte la presentació del text: lletra llegible i els marges.	El text està escrit amb lletra llegible i tenint en compte els marges.	El text està escrit amb una lletra bastant llegible i tenint en compte els marges.	El text està escrit amb una lletra bastant llegible, però no té en compte els marges.	El text està escrit amb una lletra poc llegible, massa gran i sense tenir en compte els marges.	Els textos estan escrits amb lletra il·legible i sense tenir en compte els marges.
6. Errors d'omissió o repetició de grafies. Excepte: l'omissió de h o la r , t mudes i/o finals. EX: <i>excursó</i> → <i>excursió</i> ; <i>m'agrada el el pa</i> → <i>m'agrada el pa</i> .	Ha escrit totes les paraules sense fer cap ommissió ni repetició de grafies.	Ha escrit les paraules fent alguna ommissió i/o repetició de grafies i/o utilitzant les grafies ch , ñ , y erròniament.	Ha escrit les paraules fent bastants ommissions i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch , ñ , y erròniament.	Ha escrit les paraules fent moltes ommissió i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch , ñ , y erròniament.	Ha fet moltíssimes ommissions i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch , ñ , y erròniament.
7. Errors de no-correspondència so-grafia. Excepcions: -escriuen la s per a representar el so [s] entre vocals (<i>casola</i> → <i>cassola</i>) -escriuen la s per a representar el so [z] després de consonant o començament de paraula (<i>esmorsar</i> → <i>esmorzar</i> ; <i>sona</i> → <i>zona</i>). -escriuen la lletra x per a representar el so [ʃ] després de vocals: <i>caxa</i> → <i>caixa</i> .	Ha escrit totes les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.	Ha escrit la majoria de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia. Exemples: - j pel so [ʃ]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i> . - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i> ; <i>tretce</i> → <i>tretze</i> . - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u . - g per fer el so [ʒ] davant d' e, i : <i>gardí</i> per <i>jardí</i> ;	Ha escrit la meitat de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia. Exemples: - j pel so [ʃ]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i> . - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i> ; <i>tretce</i> → <i>tretze</i> . - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u . - g per fer el so [ʒ]	Ha escrit menys de la meitat de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia. Exemples: - j pel so [ʃ]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i> . - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i> ; <i>tretce</i> → <i>tretze</i> . - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u .	Ha escrit molt poques les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.

<p>-utilitzen la lletra cs per a representar els sons [ks] o [gz]: <i>ecsamen</i> → <i>examen</i>; <i>acsió</i> → <i>acció</i>.</p>		<p><i>amiges</i> per <i>amigues</i>. - rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>.</p>	<p>davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>. - rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>.</p>	<p>- g per fer el so [3] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>. - rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>.</p>	
<p>8. Error d'orientació i ordre. (Compte! Lateralitat)</p>	<p>Ha escrit amb una orientació i ordre correcte totes les lletres i paraules.</p>	<p>Ha confós alguna orientació de les grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (1-2 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de bastants grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (3-4 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de moltes grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat molt l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (5-6 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de la majoria de grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat la majoria de l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... (+6 errors)</p>
<p>9. Error de separació de paraules.</p>	<p>Ha separat totes les paraules correctament.</p>	<p>Ha separat la majoria de paraules correctament. Comet algun error ajuntant determinants: "ala", en comptes "a la"; "aun", en comptes "a un"</p>	<p>Ha separat la meitat de les paraules correctament.</p>	<p>Ha separat menys de la meitat de paraules correctament.</p>	<p>No ha separat correctament cap paraula. Fa una frase unint totes les paraules</p>
<p>10. Error d'ortografia</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de cada oració/frase.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de la majoria d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de la meitat d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi de menys de la meitat d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit majúscula al principi d'una o dues oracions/frases.</p>
	<p>Ha escrit punt final a cada oració/frase.</p>	<p>Ha escrit punt final a la majoria d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit punt final a la meitat d'oracions/frases.</p>	<p>Ha escrit punt final a menys de la meitat de frases/oracions.</p>	<p>Ha escrit punt a l'acabar en una o dues oracions/frases.</p>

<p>Etapa de l'escriptura</p>	<p>Alfabètica-exhaustiva. Estableixen la correspondència so-grafia. Poden aparèixer poques síl·labes inverses (“setudi”; estudi), síl·labes travades (“patit”; partit) i síl·labes complexes (“iuna”; lluna).</p>	<p>Alfabètica-exhaustiva (sense ple domini). Estableixen la correspondència so-grafia. Però apareixen moltes síl·labes inverses (“setudi”; estudi), síl·labes travades (“patit”; partit) i síl·labes complexes (“iuna”; lluna).</p>	<p>Síl·làbica-alfabètica. Escriure'n més d'una grafia per a cada síl·laba (1r. vocal tònic, 2n. la primera consonant de la síl·laba, 3r. les vocals àtones, 4t. les consonants finals i les intercalades). Però alhora es deixen lletres.</p>	<p>Escriptura síl·làbica. Escriuen una lletra per síl·laba. - S. quantitativa: mateix núm. de lletres (aleatòries) que síl·labes té el mot. - S. qualitativa: mateix núm. de lletres (de la paraula) que de síl·labes té el mot.</p>	<p>Escriptura diferenciada. Diferencien lletres, però no saben la relació so-grafia.</p>
------------------------------	--	--	---	--	--

També, s'avaluarà la **revisió** dels textos:

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació										
	Àmbit de llengua										
	És capaç de rellegir el text per buscar i corregir errors.	És capaç de comprovar si la descripció, té l'estructura adequada al tipus de text.	Examina i corregeix si el text té una bona presentació: lletra llegible i marges.	És capaç de corregir i revisar altre cop si el text escrit, està adequat al destinatari.	Examina si la informació del text és correcta, real i que correspon al seu padri o padrina lectora.	Error d'omissió o repetició de grafies.	Error de no-correspondència so-grafia.	Error d'orientació i ordre.	Error de separació de paraules.	Error d'ortografia.	FINAL

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems de l'àmbit de llengua	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. És capaç de rellegir el text per buscar i	És capaç de rellegir amb molta cura, precisió i detall la	Rellegeix el text una mica ràpid, sense posar massa atenció a aquest, per buscar	Rellegeix el text molt ràpid, sense posar atenció a aquest, per	Rellegeix el text molt ràpid, sense posar atenció a aquest,	No es rellegeix el text per buscar i corregir errors, tot i que la

corregir errors.	descripció per buscar i corregir errors tant ortogràfics com d'adequació, coherència i cohesió. Sense que la mestra li digui.	i corregir errors tant ortogràfics com d'adequació, coherència i cohesió. S'ho revisa si la mestra li diu.	buscar i corregir errors tant ortogràfics com d'adequació, coherència i cohesió. S'ho revisa si la mestra li diu.	saltant-se trossos per buscar i corregir errors tant ortogràfics com d'adequació, coherència i cohesió. S'ho revisa si la mestra li diu i l'insisteix.	mestra li diu i l'insisteix.
2. És capaç de comprovar si la descripció, té l'estructura adequada al tipus de text.	Comprova rigorosament si la descripció escrita té l'estructura adequada que ha estudiat.	Comprova amb bastant detall si la descripció escrita té l'estructura adequada que ha estudiat.	Comprova sense massa detall si la descripció escrita té l'estructura adequada que ha estudiat.	Comprova amb molt poc detall si la descripció escrita té l'estructura adequada que ha estudiat.	No comprova si la si la descripció escrita té l'estructura adequada que ha estudiat.
3. Examina i corregeix si el text té una bona presentació: lletra llegible i marges.	Examina i corregeix rigorosament si el text està escrit amb lletra llegible i tenint en compte els marges.	Examina i corregeix amb bastant detall si el text està escrit amb lletra llegible i tenint en compte els marges.	Examina i corregeix amb poc detall si el text està escrit amb lletra llegible i tenint en compte els marges.	Examina i corregeix amb molt poc detall si el text està escrit amb lletra llegible i tenint en compte els marges.	No examina ni corregeix si el text està escrit amb lletra llegible i tenint en compte els marges.
4. Examina si la informació del text és correcte, real i que correspon al seu padrí o padrina lectora.	Examina i corregeix rigorosament si el text està escrit amb informació real del seu padrí o padrina lectora.	Examina i corregeix amb bastant detall si el text està escrit amb informació real del seu padrí o padrina lectora.	Examina i corregeix amb poc detall si el text està escrit amb informació real del seu padrí o padrina lectora.	Examina i corregeix amb molt poc detall si el text està escrit amb informació real del seu padrí o padrina lectora.	No examina ni corregeix si el text està escrit amb informació real del seu padrí o padrina lectora.
5. És capaç de corregir i revisar altre cop si el text escrit, està adequat al destinatari.	Rellegeix amb molta cura i revisa el text amb l'objectiu de veure si el text està adequat al destinatari.	Rellegeix amb bastant detall i revisa el text amb l'objectiu de veure si el text està adequat al destinatari: que tingui molts detalls,	Rellegeix amb poc detall i revisa el text amb l'objectiu de veure si el text està adequat al destinatari: que tingui	Rellegeix amb molt poc detall i revisa el text amb l'objectiu de veure si el text està adequat al destinatari: que tingui	No rellegeix amb molta cura i revisa el text amb l'objectiu de veure si el text està adequat al

	que tingui molts detalls, vocabulari entenedor, que permeti diferenciar el seu padrí o padrina lectora dels seus companys/es. S'adona dels errors comesos i es capaç de corregir-ho.	vocabulari entenedor, que permeti diferenciar el seu padrí o padrina lectora dels seus companys/es. S'adona de bastants errors comesos i es capaç de corregir-ho.	molts detalls, vocabulari entenedor, que permeti diferenciar el seu padrí o padrina lectora dels seus companys/es. S'adona d'alguns errors comesos i es capaç de corregir-ho.	molts detalls, vocabulari entenedor, que permeti diferenciar el seu padrí o padrina lectora dels seus companys/es. S'adona dels errors més bàsics comesos i es capaç de corregir-ho.	destinatari.
6. Errors d'omissió o repetició de grafies. Excepte: l'omissió de h o la r, t mudes i/o finals. EX: <i>excursó</i> → <i>excursió</i> ; <i>m'agrada el el pa</i> → <i>m'agrada el pa</i> .	Ha escrit totes les paraules sense fer cap ommissió ni repetició de grafies.	Ha escrit les paraules fent alguna ommissió i/o repetició de grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.	Ha escrit les paraules fent bastants ommissions i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.	Ha escrit les paraules fent moltes ommissió i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.	Ha fet moltíssimes ommissions i/o repetint grafies i/o utilitzant les grafies ch, ñ, y erròniament.
7. Errors de no-correspondència so-grafia. Excepcions: -escriuen la s per a representar el so [s] entre vocals (<i>casola</i> → <i>cassola</i>) -escriuen la s per a	Ha escrit totes les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.	Ha escrit la majoria de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia. Exemples: - j pel so [j]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i> . - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i> ; <i>tretce</i> → <i>tretze</i> . - g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g	Ha escrit la meitat de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia. Exemples: - j pel so [j]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i> . - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i> ; <i>tretce</i> → <i>tretze</i> . - g, gu davant de vocal	Ha escrit menys de la meitat de les lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia. Exemples: - j pel so [j]: <i>mateja</i> → <i>mateixa</i> . - ss, c, ç pel so [z]: <i>possar o poçar</i> → <i>posar</i> ; <i>tretce</i> → <i>tretze</i> .	Ha escrit molt poques lletres amb la seva correcta correspondència so-grafia.

<p>representar el so [z] després de consonant o començament de paraula (<i>esmorsar</i> → <i>esmorzar</i>; <i>sona</i> → <i>zona</i>).</p> <p>-escriuen la lletra x per a representar el so [ʃ] després de vocals: <i>caxa</i> → <i>caixa</i>.</p> <p>-utilitzen la lletra cs per a representar els sons [ks] o [gz]: <i>ecsamen</i> → <i>examen</i>; <i>acsió</i> → <i>acció</i>.</p>		<p>representa [g] davant a, o, u.</p> <p>- g per fer el so [ʒ] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>.</p> <p>- rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>.</p>	<p>per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u.</p> <p>- g per fer el so [ʒ] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>.</p> <p>- rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>.</p>	<p>- g, gu davant de vocal per fer el so [g], sabent que la g representa [g] davant a, o, u.</p> <p>- g per fer el so [ʒ] davant d'e, i: <i>gardí</i> per <i>jardí</i>; <i>amiges</i> per <i>amigues</i>.</p> <p>- rr per fer el so [r] entre vocals: <i>caro</i> → <i>carro</i>.</p>	
<p>8. Errors d'orientació i ordre. (Compte! Lateralitat)</p>	<p>Ha escrit amb una orientació i ordre correcte totes les lletres i paraules.</p>	<p>Ha confós alguna orientació de les grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (1-2 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de bastants grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (3-4 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de moltes grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat molt l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... EX: <i>fert</i> → <i>fred</i>; <i>vedaga</i> → <i>vegada</i>. (5-6 errors)</p>	<p>Ha confós l'orientació de la majoria de grafies: d/b, p/q, b/p, d/q ... i/o ha alterat la majoria de l'ordre de col·locació de lletres, síl·labes... (+6 errors)</p>
<p>9. Error de separació de paraules.</p>	<p>Ha separat totes les paraules correctament.</p>	<p>Ha separat la majoria de paraules correctament. Comet algun error ajuntant determinants: "ala", en comptes "a la"; "aun", en comptes "a un"</p>	<p>Ha separat la meitat de les paraules correctament.</p>	<p>Ha separat menys de la meitat de paraules correctament.</p>	<p>No ha separat correctament cap paraula. Fa una frase unint totes les paraules</p>

10. Errors d'ortografia	Ha escrit majúscula al principi de cada oració/frase.	Ha escrit majúscula al principi de la majoria d'oracions/frases.	Ha escrit majúscula al principi de la meitat d'oracions/frases.	Ha escrit majúscula al principi de menys de la meitat d'oracions/frases.	Ha escrit majúscula al principi d'una o dues oracions/frases.
	Ha escrit punt final cada oració/frase.	Ha escrit punt final a la majoria d'oracions/frases.	Ha escrit punt final a la meitat d'oracions/frases.	Ha escrit punt final a menys de la meitat de frases/oracions.	Ha escrit punt a l'acabar en una o dues oracions/frases.
Etapa de l'escriptura	Alfabètica-exhaustiva. Estableixen la correspondència so-grafia. Poden aparèixer poques síl·labes inverses (“setudi”; estudi), síl·labes travades (“patit”; partit) i síl·labes complexes (“iuna”; lluna).	Alfabètica-exhaustiva (sense ple domini). Estableixen la correspondència so-grafia. Però apareixen moltes síl·labes inverses (“setudi”; estudi), síl·labes travades (“patit”; partit) i síl·labes complexes (“iuna”; lluna).	Sil·làbica-alfabètica. Escriure'n més d'una grafia per a cada síl·laba (1r. vocal tònica, 2n. la primera consonant de la síl·laba, 3r. les vocals àtones, 4t. les consonants finals i les intercalades). Però alhora es deixen lletres.	Escriptura sil·làbica. Escriuen una lletra per síl·laba. - S. quantitativa: mateix núm. de lletres (aleatòries) que síl·labes té el mot. - S. qualitativa: mateix núm. de lletres (de la paraula) que de síl·labes té el mot.	Escriptura diferenciada. Diferencien lletres, però no saben la relació so-grafia.

Finalment s'avalua **el comportament dels nens i les nenes** durant el procés d'aprenentatge i d'escriure:

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació									
	Àmbit d'educació en valors									
	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les act. Activament i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Respecta les normes pactades.	Compleix amb els seus compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.

Rúbrica dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.
2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecte cap idea ni opinió.

3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dona les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	A majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Sessió 10: Preparació i organització del joc *Saps qui sóc?*

1. Desenvolupament

Aquesta sessió consisteix en acabar de preparar i organitzar el joc *Saps qui sóc?*, que es regalarà als seus padrins i les seves padrines lectores de 4t.

La docent començarà la sessió demanant que els/les alumnes es col·loquin en els grups determinats durant les sessions anteriors i revisarà tot el que ja tenen llest (la fotocòpia de les descripcions dels padrins i les padrines) i pactaran tot el que falta per fer:

- El títol del joc (donant exemples i opcions).
- Retallar les descripcions.
- Preguntes per saber com és el nen o la nena que han d'endevinar.
- La caixa del joc.
- Pactar les instruccions i escriure-les.
- Fer dos jocs o només un.
- Entre d'altres.

A partir d'aquestes, la mestra organitzarà a cada grup per tal que faci una de les funcions mencionades anteriorment. D'aquesta manera, cada equip es responsabilitzarà d'una part de la realització del joc.

Quan hagin acabat de realitzar la seva tasca, realitzaran una comprensió lectora sobre un dels seus companys o companyes. Recordarà, de manera individual i amb l'ajuda de l'infant, diverses estratègies per la comprensió lectora.

Descripció del joc que regalaran: *Saps qui sóc?*

Aquest és similar al *Qui és qui?*, però es farà manualment i introduint el text on es descriu el nen o la nena que l'adversari ha d'endevinar. Aquest joc es juga per parelles o

fent dos grups de nens/es. Cada jugador/a tindrà un taulell amb les imatges de tots els/les alumnes de 4t de Primària, una descripció del nen/a que l'adversari ha d'endevinar i un retolador de pissarra *Velleda* per tal ratllar els/les alumnes descartats. A més a més, no es podran fer les preguntes que es vulgui, sinó que hi haurà unes targetes amb les preguntes que hauran de contestar per tal d'endevinar el/a nen/a de l'altre jugador o jugadora.

2. Materials del mestre/a

Tenir una possible organització de la tasca que haurà de fer cada grup per tal de finalitzar la realització del joc i, tot el material necessari per acabar-lo: capsa, fulls, llapis, llapis de colors, full amb les fotografies dels padrins i padrines lectores, etc.

A més a més, haver fotocopiat els textos descriptius dels padrins i padrines i també les fotografies d'aquests.

3. Materials dels alumnes

El que necessitin per tal d'acabar de realitzar el joc *Saps qui sóc?*.

4. Instruments d'avaluació

Llistat d'alumnes amb els criteris d'avaluació:

Alumnes	Criteris d'avaluació										
	Àmbit d'educació en valors										
	S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Valora tots els comentaris dels nens/es.	Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Gaudeix realitzant les activitats, jocs i sortides.	Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge	Respecta les normes pactades.	Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Ajuda i coopera en les tasques en equip.	FINAL

Rúbriques dels criteris d'avaluació:

Ítems d'avaluació àmbit d' ed. en valors	A (1)	B (0,75)	C (0,50)	D (0,25)	I (0)
1. S'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	En tot moment, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	La meitat del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	Menys de la majoria del temps de la sessió, s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.	No s'ha responsabilitzat de la seva funció dins del seu equip.

2. -Respecta les idees i/o opinions dels altres.	Respecta totes les idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta la majoria d'idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Respecta algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	Li costa molt respectar algunes idees i/o opinions dels membres del seu equip i de tota la classe.	No respecte cap idea ni opinió.
3. -Valora tots els comentaris dels nens/es.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma i si està en desacord dóna les seves raons.	S'escolta amb interès tots els comentaris que realitzen els nens i nenes i si està d'acord ho afirma, però si està en desacord s'altera.	S'escolta amb interès alguns comentaris que fan els nens i nenes, però encara que estigui d'acord com si no, s'altera i vol dir la seva.	S'escolta els comentaris que realitzen els nens i nenes, però sempre vol que el seu comentari es tingui més en consideració que els altres.	No valora els comentaris dels altres, imposa el seu.
4. -Espera a parlar quan es tingui el torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i sense dir res més el seu torn de paraula.	S'espera aixecant la mà i de tant en tant diu alguna cosa als altres.	S'espera aixecant la mà, però a vegades, diu coses per cridar l'atenció a la mestra.	S'espera aixecant la mà, però està constantment parlant per tal que la mestra li doni el torn de paraula.	Parla quan vol, sense esperar el torn de paraula.
5. -Participa en les activitats de manera activa i deixa participar als altres.	Té iniciativa i interès per participar i anima i deixa participar als altres.	Participa la majoria del temps, però a vegades diu comentaris que no tenen relació amb el que s'està practicant.	Participa activament, però no deixa que els altres puguin participar, a més a més a vegades participa per fer comentaris sense interès.	Té poc interès i participació escassa.	No participa a l'activitat.
6. -Gaudeix realitzant les activitats i jocs.	Gaudeix realitzant tota l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix majoritàriament, realitzant l'activitat, mostrant interès i curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però algunes vegades no té interès ni curiositat.	Gaudeix realitzant l'activitat, però en bastants ocasions no té interès ni curiositat.	No gaudeix realitzant l'activitat, no mostra ni interès ni curiositat per cap aspecte.

7. -Col·labora i interacciona amb els/les alumnes durant el procés d'aprenentatge.	Col·labora i interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, majoritàriament, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, bastant, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	Col·labora i interacciona, algunes vegades, amb tots els companys/es durant tota l'activitat.	No col·labora ni interacciona amb tots els companys/es durant tota l'activitat.
8. Respecta les normes pactades.	Respecta totes les normes pactades en tot moment.	Respecta les normes pactades la majoria del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades la meitat del temps de la sessió.	Respecta les normes pactades menys de la meitat del temps de la sessió.	No respecta cap norma.
9. Compleix amb el seu compromís personal i reconeix els seus errors.	Té en tot moment present el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present la majoria del temps el compliment del seu compromís personal i és capaç de reconèixer els seus errors.	Té present el seu compromís personal, però a vegades no el compleix i li costa reconèixer alguns dels seus errors.	No té present el seu compromís personal la majoria del temps i li costa reconèixer els seus errors.	No compleix el seu compromís personal ni és capaç de reconèixer els seus errors.
10. Ajuda i coopera en les tasques en equip.	En tot moment, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	A majoria del temps, ajuda i coopera en totes les tasques en equip.	Ajuda i coopera una mica en les tasques en equip.	Ajuda i coopera poc en les tasques en equip.	No ajuda ni coopera en les tasques en equip.

Per avaluar la comprensió lectora s'utilitzarà la següent rúbrica:

Ítems	A (3,3)	B (2,64)	C (1,9)	D (1,32)	I (0)
Grau de comprensió	És capaç de comprendre paraules, oracions i textos.	És capaç de comprendre paraules, oracions i textos curts.	És capaç de comprendre paraules, i oracions.	És capaç de comprendre paraules i oracions molt senzilles.	És capaç de comprendre paraules.

lectora						
Comprensió lectora	text instructiu	Ha realitzat totes les ordres indicades, sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora.	Ha comés un error/falta de comprensió lectora de les instruccions. B+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció de dues accions.	Ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. C+ (+0,3) si ha comés un error/falta de comprensió lectora en una instrucció + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions. D+ (+0,3) Si ha comés dos errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions + un altre error/falta d'una instrucció de dues accions.	Ha comés més de tres errors/faltes de comprensió lectora de les instruccions.
	text narratiu, descriptiu, expositiu, etc.	Ha contestat totes les preguntes, ho ha respòs de manera completa, amb sentit i sense cometre cap error/falta en la comprensió lectora. A- (-1) Ha contestat totes les preguntes, però no les ha respòs de manera completa.	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent un error/falta (deixant-la en blanc o contestant-la sense sentit). (0,88)	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63). Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent dos error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,63). Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent dos error/falta . (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit). (0,63).	Ha respòs les <i>preguntes de resposta literal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes de pensar i buscar</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44) Ha respòs les <i>preguntes d'elaboració personal</i> , cometent tres error/falta (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit) (0,44)	Ha respòs les preguntes, però cometent més de tres errors/faltes (deixant-les en blanc o contestant-les sense sentit)
Estratègies de comprensió		Ha utilitzat estratègies de comprensió lectora per tal de contestar les	En la majoria de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> , ha	En la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha utilitzat estratègies	En menys de la meitat de les <i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> ha	No ha utilitzat cap estratègia apresada ni practicada a l'aula.

lectora.	<i>preguntes de resposta literal i les de pensar i buscar</i> (ex: marca la resposta al text).	utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.	apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.	utilitzat estratègies apreses a l'aula: marcar la resposta al text, subratllar, etc.	
Etapa de la lectura	<p>Etapa ortogràfica alta</p> <p>El/la nen/a llegeix de manera fluida i alhora comprèn el que llegeix.</p>	<p>Etapa ortogràfica (sense ple domini)</p> <p>És quan tenen la base de la lectura: el seu mecanisme (reconeix morfemes, paraules, grups sintàctics amb rapidesa, etc.) però encara s'ha de practicar la rapidesa lectora, la lectura de diferents models de text, la comprensió, el coneixement de signes de puntuació, etc.</p>	<p>Etapa alfabètica</p> <p>Llegeix lentament, de manera entrebancada i vocalitzant. Encara hi ha bastants confusions de l'associació so-grafia.</p>	<p>Etapa alfabètica (nivell baix)</p> <p>Llegeix molt lentament, entrebanca i encara diu algun so aïllat. Fa moltes confusions de l'associació so-grafia i s'inventa les paraules.</p>	<p>Etapa logogràfica.</p> <p>L'infant té interès sobre el text escrit. Reconeix algunes paraules escrites (noms coneguts, rètols, etiquetes de productes quotidians), però no sap descodificar. Comencen a fixar amb les lletres de les paraules.</p>

Sessió 11. Final. Valoració dels nens i les nenes

1. Desenvolupament

Aquesta sessió consisteix en concloure el projecte realitzant una autoavaluació i coavaluació del projecte (**document 14**) i, finalment una valoració d'aquest. A més a més, per saber l'opinió dels infants de 4t, se'ls demanarà una breu valoració personal, sobre el joc i els textos.

Per tal de tancar el projecte l'alumnat de manera individual, es farà una prova dels continguts més sistemàtics (**document 15**), per tal de saber els aprenentatges apresos durant aquestes sessions.

2. Materials del mestre/a

El solucionari de la petita prova que es farà a cada nen/a.

3. Materials dels alumnes

Cada alumne/a tindrà el **document 14** i el **document 15**.

4. Instruments d'avaluació

Aquesta sessió s'avaluarà tenint en compte les opinions i comentaris dels alumnes de 4t i de 1r d'Educació Primària, d'aquesta petita prova individual i de l'autoavaluació i la coavaluació realitzada pels nens i per les nenes.

3.11 Discussió de les dades obtingudes

L'observació prèvia ha estat el punt de partida per a realitzar la proposta de millora dins d'un marc inclusiu. Si s'hagués pogut aplicar, s'hagués verificat si la incorporació de tècniques per atendre a la diversitat des d'un marc inclusiu afavoreix o no l'aprenentatge de tot l'alumnat i crea o no un bon clima d'aula.

En aquest apartat s'exposa l'anàlisi de les dades obtingudes tot reflexionant, contrastant amb autors/es i analitzant les possibles causes dels resultats obtinguts del període d'observació a aquesta aula de 1r estudiada.

Primerament, després d'investigar aquest grup classe, s'ha comprovat que **la diversitat és la normalitat**, és un fet natural, atès que no hi ha cap alumne/a igual que un/a altre/a. Cada nen/a necessitava diferents aspectes concrets: explicacions visuals, més temps per realitzar les tasques, utilitzar materials manipuladors per construir aprenentatge, llegir en veu baixa, focalitzar la seva atenció al que s'estava practicant en aquell moment, etc.

A més a més, s'ha observat que la mestra tutora era conscient de la diversitat que hi havia a la seva aula, però tot i que aplicava diversos recursos per atendre-la (els grups flexibles, el suport individualitzat i les adaptacions), **no hi havia una inclusió de tots els nens i les nenes**, ja que la majoria de l'estructura de les sessions no es feia accessible a tots/es, així que els infants amb dificultats d'aprenentatge sempre necessitaven més ajuda individualitzada per realitzar les activitats i això els diferenciava molt dels altres.

Per evitar que aquesta diferència es converteixi en una desigualtat o educativa o social, basant-me en Ortín i Carrasco (n.d.), en el projecte proposat per avançar cap a la inclusió es **diversifica les formes d'actuació educativa**, d'acord a les característiques de l'alumnat, mantenint els mateixos objectius per a tothom (diferenciant diversos nivells) i fent que assoleixin unes capacitats mínimes. Segons els mateixos autors, els recursos i metodologies que ho garanteixen són: l'aprenentatge adaptatiu, el cooperatiu, per racons, el treball per projectes, etc. Aquests són alguns dels recursos i metodologies

que es proposen al projecte presentat en aquesta investigació, per tal de poder atendre a la diversitat avançant cap a la inclusió de tot l'alumnat.

Tanmateix, també s'ha comprovat que, **l'estructuració d'una única activitat indiferenciada** redueix les oportunitats per realitzar activitats productives conjuntes i el diàleg entre iguals, atès que és una tasca dirigida i individual, que els priva de poder aprendre els uns dels altres i de no poder conèixe's mútuament. Segons Pujolàs (2007) a partir d'agrupaments heterogenis, del treball per projectes, de l'aprenentatge per racons, de l'aprenentatge cooperatiu i les seves estratègies i de contextos de treball simultani i diversificat (estratègies i recursos plantejats a la proposta de millora que es presenta), es potencia el diàleg significatiu entre companys/es, la participació activa, l'oportunitat d'assolir un desenvolupament màxim a través de la construcció de coneixements entre tots els/les membres del grup, a més a més, d'aprendre indirectament, valors com: el respecte, l'empatia, la crítica, l'acceptació de les diferències individuals... per tant alhora també es potencia la cohesió del grup-classe tractant les diferències com aspectes positius.

A banda, també s'ha constatat que la **contextualització de les tasques, el perfil de la mestra i la seva actitud** influeix a la motivació de l'alumnat i alhora al seu aprenentatge. Quan es realitzen activitats indiferenciades (observades a moltes sessions de llengua catalana, castellana i matemàtiques), la mestra adopta un perfil institucional, ensenyant de manera rígida i molt dirigida conceptes aïllats i descontextualitzats, fent llegir i escriure sense funció comunicativa, seguint la programació, sense tenir en compte els interessos dels infants, ni els seus coneixements previs. Aquesta manera d'estructurar l'activitat fa que la majoria de les nenes i els nens tinguin poca motivació **extrínseca**, és a dir, realitzen les activitats per agradar o complaure a la mestra i no per tenir ganes d'aprendre com es pot comprovar amb les actituds i expressions que feien (bufar o deixar caure el llibre a la taula o sospirar o posar els ulls en blanc, posar cares llargues, entre d'altres). En canvi, quan l'alumnat realitza una **activitat productiva conjunta** (observades a les sessions de coneixement del medi o quan van escriure la nota a l'agenda informant d'una sortida), la mestra adopta un perfil situacional, realitzant activitats contextualitzades, utilitzant un lèxic específic, potenciant el diàleg reflexiu entre l'alumnat i aquests/es sabien el per què de les activitats proposades.

Aquesta manera d'estructurar l'activitat fa que la majoria de les nenes i els nens tinguin una motivació **intrínseca**, és a dir, tenen ganes d'aprendre i de superar el repte de les tasques, estant predisposats a l'aprenentatge com es pot comprovar amb les expressions facials que realitzaven com somriure, estar neguitós, aixecant els punys, entre d'altres, i també altres expressions verbals com: “què bé ara farem el projecte”, “m'agrada molt fer el projecte, aprenc i em diverteixo alhora”, etc. (Sánchez i Ríos, 2011), (Rodrigo, 2012).

Durant aquest període d'observació i les expressions i accions dels nens/es, s'ha pogut identificar que a la majoria de sessions hi havia el **sistema motivacional individual**, atès que els/les alumnes tenien ganes d'aprendre pel propi aprenentatge, però també per agradar a la mestra (Rodrigo, 2012).

Per tant, d'acord amb Sánchez i Ríos (2011) si es planifiquessin activitats contextualitzades, amb una finalitat o repte a superar, potenciant el diàleg i la participació de l'alumnat i adaptant un perfil situacional o multidimensional (la mestra utilitza quaderns, jocs, targetes, dictats, etc., s'escriuen i llegeixen textos funcionals amb una finalitat comunicativa i tracten l'error com a font de reflexió i aprenentatge), seria més possible que l'alumnat tingués una motivació més intrínseca de l'aprenentatge i d'aquesta manera, s'eliminarà una de les possibles dificultats d'aprenentatge, la **motivació** (Rodrigo, 2012).

Per acabar, també s'ha demostrat, a través de l'avaluació de les diferents proves d'escriptura i de comprensió lectura, que els infants també aprenen tenint poca motivació, o motivació de tipus extrínsec, realitzant activitats indiferenciades i descontextualitzades, amb un paper passiu i amb un grau baix de participació i interacció. Però d'acord amb diversos autors Pujolás (2007) i Ortín i Carrasco (n.d.), aprendre d'aquesta manera observada afavoreix la classificació social tant dins com fora de l'aula, reduint les oportunitats que tenen els infants per a la formació de propinquitat amb tots els altres companys/es i, augmenten les desigualtats, el menyspreu entre els/les alumnes d'un grup-classe, les etiquetes, la segregació per ser diferents, etc. A més a més cal dir que aprendre amb aquesta estructura no permet que hi hagi interacció, ni participació entre iguals, sense potenciar la cohesió de tot el grup classe. En canvi,

d'acord amb els mateixos autors i amb Tharp et al. (2002), Rodrigo (2013), entre d'altres, aprendre de manera cooperativa, amb ajuda mútua, per racons, etc. és molt positiu atès que reforça la inclusió de tots els/les alumnes, potencia la mirada positiva de les diferències, afavorint la cohesió de tot l'alumnat, oferint l'oportunitat d'interactuar i participar de manera equitativa, de compartir experiències i coneixements previs amb els companys/es... en definitiva, permet que uns aprenguin dels altres. A banda, aprendre cooperativament fa que es transcendeixen totes les afinitats basades en les seves característiques individuals la classe social, la llengua, la raça, la cultura i el grup d'amics i per tant, augmenti la propinqüitat entre els alumnes (les afinitats que es produeixen durant el treball cooperatiu no només generen equitat, inclusió i harmonia, sinó que també maximitzen l'excel·lència acadèmica).

Analitzar els resultats obtinguts de l'observació i de les proves per avaluar l'evolució dels aprenentatges d'escriptura i lectura dels nens i les nenes, ha permès fer una connexió amb el que en un inici s'havia plantejat d'aquesta investigació. Es pot afirmar que els objectius de l'observació prèvia i el de plantejar una proposta de millora per avançar cap a la inclusió s'han complert gràcies als instruments dissenyats, ja que han permès enregistrar les dades per analitzar les sessions observades (les pràctiques d'aula, la metodologia i l'estructura, els recursos per atendre a la diversitat, el grau de pràctiques inclusives, el paper de la mestra i el paper de l'alumnat) i també han permès que el projecte "Descriuim els nostres padrins i padrines lectores" sigui un punt de partida per a una reflexió del tractament de la diversitat de l'alumnat en un marc més inclusiu.

Pel que fa a les limitacions d'aquesta investigació, cal dir que van lligades, sobretot a un inconvenient: la situació excepcional causada per la COVID-19, ja que han impedit aplicar la proposta inclusiva programada per al grup-classe observat i poder demostrar amb resultats la seva validesa. A més a més, de la limitació del temps per dur a terme el treball a causa dels preparatius de les disfresses de la festa del Carnestoltes, la celebració de la Campanya Solidària, les sortides i excursions realitzades i les sessions dedicades a l'avaluació, el període d'observació es va reduir força, per això es va

allargar fins el mes de març. Per altra banda, val a dir que els resultats obtinguts sobre l'evolució de l'aprenentatge tant de comprensió lectora com d'escriptura són positius tot i no aplicar recursos inclusius per atendre a la diversitat. Tanmateix cal remarcar que aquesta investigació és precisa, atès que s'ha realitzat en una aula concreta i en un període de temps específic i que els resultats extrets no haurien estat els mateixos si s'hagués fet la mateixa investigació a una altra aula o escola o en un altre moment.

Així doncs, tot i aquestes coartacions, es pot afirmar que tant el primer **objectiu** “Observar i analitzar les estratègies metodològiques, la gestió d'aula, la distribució dels alumnes, els materials, els recursos, etc. que utilitza el/la mestre/a per atendre a la diversitat quan ensenya l'expressió escrita i la comprensió lectora als infants de 1r de Primària” com el segon “Observar les actituds dels infants, el grau de motivació, les interaccions entre ells/es, etc. i també l'evolució que realitzen els infants de 1r de Primària sobre l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora.” s'han complert, ja que s'ha pogut identificar com s'atén a la diversitat a l'aula, les estratègies que s'han aplicat, l'estructuració de l'aula, el paper de la mestra i el de l'alumnat, donant èmfasi a les sessions de llengua catalana. Aquests objectius s'han pogut assolir gràcies a l'observació participant realitzada durant els mesos de gener, febrer i mitjans de març de 2020. Així mateix, el tercer objectiu “Plantejar una proposta de millora per la iniciació de l'aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora en un marc inclusiu.” també s'ha assolit, atès que s'ha pogut proposar a la mestra tutora de 1r de Primària una proposta de millora per avançar en un marc inclusiu.

Però, malauradament, el quart objectiu “Aplicar la proposta al grup-classe de 1r observat i analitzar que els infants poden aprendre aspectes sobre l'expressió escrita i comprensió lectora dins d'un marc inclusiu” no s'ha pogut complir a causa de la situació excepcional viscuda per la COVID-19.

Pel que fa a les **preguntes formulades inicialment**, en relació amb la primera “Com s'inicia en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora l'alumnat de 1r d'Educació Primària d'una escola ordinària de Sabadell?”, es pot afirmar que en relació amb el grau d'inclusió i d'acord amb la mostra observada, hi ha molt pocs indicadors d'inclusió a les pràctiques d'aula analitzades (sobretot a les

sessions de llengua catalana, castellana i matemàtiques), atès que la majoria de les tasques proposades es realitzen o de manera individual o entre tot el grup d'alumnes i aquells/es amb més dificultats d'aprenentatge les realitzen o bé, copiant dels seus companys/es o, en algunes ocasions, rebent el suport individualitzat de la mestra i si no les poden realitzar ni amb suport individualitzat, se les adapten o les canvien. Per això, les estratègies que s'han utilitzat més per atendre a la diversitat dins l'aula han estat el suport individualitzat i l'adaptació o el canvi de l'activitat (també s'aplica els grups flexibles, però aquest recurs no es fa dins l'aula).

Per respondre a la segona pregunta “Quines serien les estratègies metodològiques més adequades per facilitar la inclusió de tots/es els/les nens/es en una classe de 1r de Primària, durant la iniciació del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita i la comprensió lectora?” s'ha proposat un projecte basat en millorar l'atenció a la diversitat dins d'un marc inclusiu, durant les sessions de llengua catalana, concretament per iniciar-se en l'expressió escrita i practicar i aprendre la comprensió lectora. S'ha creat tenint en compte les estratègies metodològiques que afavoreixen la inclusió, l'harmonia, l'equitat i l'excel·lència.

En relació amb les **hipòtesis plantejades** sobre l'observació d'aquesta investigació que són:

“-Les nenes i els nens aprenen realitzant sobretot activitats individuals.”

“-L'alumnat amb dificultats d'aprenentatge no realitza les mateixes activitats.”

“-Pocs alumnes tenen una motivació extrínseca per aprendre.”

“-La mestra planifica poques activitats que es puguin realitzar per grups cooperatius, per parelles, etc.”

“-Els recursos per atendre a la diversitat no són inclusius.”

“-Hi ha pocs moments de diàleg entre l'alumnat i entre la mestra i els nens i les nenes.”

Es pot afirmar que també s'han acomplert, ja que com s'esmenta a l'apartat dels resultats de l'observació, en la majoria de les sessions tots els nens i les nenes han realitzat les mateixes activitats al mateix temps, fent-les de manera individual o en gran grup, dirigides per la mestra i amb pocs moments per interactuar o participar. A banda, s'ha observat que l'alumnat tenia una motivació més extrínseca que intrínseca per

realitzar les tasques d'aula (sobretot en les assignatures de llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques). També cal dir que la majoria de les sessions les activitats s'han realitzat amb els/les alumnes asseguts/des a la cadira, de fet, de les 20 sessions observades de llengua catalana només una es va organitzar l'alumnat per parelles. Per acabar, convé ressaltar que per atendre a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge s'aplicava el recurs del grup flexible, el suport individualitzat i l'adaptació o la modificació d'activitats i fitxes a realitzar.

Inicialment, es van plantejar hipòtesis sobre els resultats de l'aplicació del projecte proposat per avançar cap a la inclusió: “Amb la proposta suggerida, tots els infants poden realitzar les mateixes activitats, ja que se'ls faciliten les eines necessàries i durant l'aplicació del pla de millora hi ha un clima favorable vers l'aprenentatge i tots/es els/les alumnes estan més motivats per aprendre aspectes relacionats amb l'expressió escrita i la comprensió lectora.” Aquestes no s'han pogut validar a causa de la situació excepcional viscuda per la COVID-19.

4. Conclusions i reflexions personals

La producció d'aquesta investigació i l'experiència aportada formarà part de la meua motxilla de vivències i coneixements que s'utilitzaran, de ben segur, en el meu futur professional. M'ha donat l'oportunitat de formar-me més com a mestra i de créixer personalment en el món educatiu.

Estudiar l'especialització de l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva, ha permès que conegui amb més detall recursos, estratègies, organitzacions de l'alumnat i de l'aula i identificar alguns signes d'alerta per atendre a la diversitat d'una manera més inclusiva. Però sóc conscient que realitzant aquesta investigació no sóc cap experta en l'educació inclusiva, tot al contrari, aquest estudi és un punt de partida per a una reflexió del tractament de la diversitat de l'alumnat en un marc més inclusiu i el principi per pensar en l'èxit d'un marc inclusiu en un futur molt pròxim (segons l'ODS).

Aquest estudi s'ha basat en l'enregistrament i l'anàlisi de com s'atén a la diversitat en una aula concreta de 1r de Primària, principalment en les sessions de llengua catalana, per tal de poder dissenyar una proposta de millora que permetés la inclusió de tots els infants durant les activitats d'apropiació de l'expressió escrita i de la comprensió lectora. Malgrat que no s'ha pogut aplicar ni analitzar-la a causa de la situació excepcional que hem viscut per la COVID-19, espero que quan reobrin les escoles es tingui l'oportunitat de poder-la aplicar en el mateix grup d'alumnes per tal de verificar els resultats esperats.

Gràcies a la recerca realitzada, he conegut amb més aprofundiment l'educació que es vol aconseguir en un futur, l'educació inclusiva. Les observacions a l'aula han fet adonar-me d'unes de les moltes realitats que existeixen en tots els grups-classe. Malgrat que encara que s'apliquin recursos per atendre a la diversitat, tant aquests, com l'estructura física de les aules, l'organització de l'alumnat i les propostes d'activitats, no tenen masses indicadors inclusius, per tant encara hi ha molt de camí per recórrer, per arribar a aconseguir que totes les escoles siguin inclusives i de qualitat i d'aquesta manera aconseguir fer un canvi i una transformació social.

A banda, realitzar aquesta investigació sobre l'escriptura i la comprensió lectora m'ha servit per aprendre més concretament aspectes que tots els/les mestres de Cicle inicial haurien de tenir presents, com per exemple, les estratègies que cal ensenyar per compondre un text o comprendre una lectura, ja que en les observacions, s'ha comprovat que la majoria de vegades és la mestra la que dirigeix com planificar i produir el text i és la que resumeix els textos llegits. Sense aplicar cap estratègia de les mencionades en aquesta recerca. D'aquesta manera, els nens i les nenes tindrien més estratègies per produir i comprendre un text autònomament.

Durant les observacions també he comprovat que la normalitat no existeix, cada nen/a té les seves necessitats i característiques específiques i ha de ser el/la mestre/a el/la que s'adapti a aquestes i, no a la inversa.

A banda m'he adonat de la importància que té contextualitzar les activitats i definir un objectiu i comunicar-lo a l'alumnat, en relació amb la motivació d'aquest. Per aquest motiu en l'últim apartat del marc teòric s'expliquen els tipus de motivació i els sistemes motivacionals que poden estar presents en les aules.

Tanmateix, haver d'observar com s'atenia a la diversitat en una aula, m'ha permès aprendre a dissenyar i a utilitzar uns instruments concrets per tal de recollir dades i a partir d'aquestes discutir-les, tenint en compte els autors amb els quals m'he basat. Així mateix, tenint en compte totes aquestes dades i autors he pogut dissenyar una proposta per aprendre i practicar les habilitats de l'expressió escrita i la comprensió lectora en els seus inicis i, alhora millorar els aspectes relacionats amb la inclusió dels infants.

Realitzar aquesta investigació i extreure uns resultats, tot i les seves limitacions, m'ha permès aconseguir el que m'havia plantejat (després de reestructurar aquest estudi, a causa del confinament provocat per la COVID-19). S'han pogut contestar les preguntes inicials i s'ha pogut comprovar la validesa de les meves hipòtesis. Com a investigadora seria convenient que, després de presentar el projecte proposat per avançar en la inclusió de tot l'alumnat mentre es treballa aspectes de llengua catalana, la mestra tutora apliqués les estratègies metodològiques que apareixen en aquest.

Finalment, vull concloure aquesta investigació donant la meua opinió personal, m'ha estat molt satisfactori poder realitzar aquesta investigació, malgrat no s'ha pogut aplicar la proposta de millora dissenyada. Amb aquesta investigació he pogut veure la realitat d'una aula i he pogut planificar activitats des d'un enfocament diferent. A banda, em va satisfer que la mestra tutora s'interessés per la rúbrica que havia dissenyat per avaluar la comprensió lectora i la realitzada per avaluar l'escriptura i que a més a més, les repartís a les altres dues companyes de primer i les utilitzessin per avaluar aquests dos aspectes del segon trimestre.

El fet d'haver tingut una bona acollida dins l'aula de 1r, va fer que visqués moltes anècdotes enriquidores, motivadores i divertides (sobretot quan es preparaven les disfresses de Carnestoltes), que em van fer veure les coses des de la perspectiva de l'infant i no des de la de l'adult. Això va fer que em posés a la pell de les nenes i els nens i dissenyés les activitats del projecte el més contextualitzades i motivadores possibles, per tal que aprenguessin i alhora gaudissin realitzant-les.

Vull destacar l'interès i les ganes que van mostrar els infants quan van saber que els tenia preparats un projecte de llengua catalana (que s'havia d'iniciar el dilluns 16 de març del 2020), alguns d'ells/es van estar tan emocionats que van començar a escriure missatges, contes, descripcions del dibuix que havien realitzat, etc. Desitjo que quan tornin a obrir les escoles, pugui agrair tot el que m'han ensenyat i poder fer un comiat tendre i dolç.

Finalment, vull recalcar que les mestres hem de ser conscients que mai no ho sabrem tot sobre aquesta professió, ja que sempre es podrà millorar, evolucionar i actualitzar. Crec que ens hem d'anar formant contínuament. D'acord amb Cela i Palou (2010) la tasca de les mestres mai s'acaba. Mai se'n sap prou!

5. Bibliografia

Libres, capítols de llibres i articles de revistes

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, pàg. 78-83.
- Ainacow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aldamiz-Echevarria, M. M. [et al.]. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Guix.
- Álvarez-Gayou. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Anguita, M., Camps, A., Casaseca, S., Fernández, A., Guasch, O., Martínez, M.V., Nemirovsky, M., Pañella, O., Pedrosa, M., Piñán, B., Poch A., Ramírez, R.M., Ramos, J., Rexach, M., Solé, I. i Tebersky, A. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació: el relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Associació Americana de Psiquiatria. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5TM*. England: American Psychiatric Publishing.
- Ballesteros, B. i De Lara, E. (2007). *Métodos de investigación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Beltran, J. i Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo editores. Editorial Boixareu Universitària.
- Bigas, M., Correig, M. i Fons, M. (2000). “Ensenyar encara el codi”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2000 (21), 87-97.

- Bigas, M. (2011). El procés d'alfabetització inicial. Dins Tortajada, M. (Coord.), *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (pp.9-15). Barcelona: Editorial Graó.
- Camps, A., Cassany, D. (1995). "Ensenyar a escriure avui". *Articles. Didàctica de la Llengua i la Literatura, 1995* (5), 5-12.
- Camps, A. (2004). "Motivos para escribir". Dins Anguita, M., Camps, A., Casaseca, S., Fernández, A., Guasch, O., Martínez, M.V., ... Teberosky, A. *La composición escrita (de 3 a 16 años). Claves para la innovación educativa.* (pp.27-37). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure.* Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1989). *Correcció del treball escrit.* Barcelona: Eumo Editorial.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (2006). *Ensenyar llengua.* Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E. i Monclús, R. (2000). *Avaluació de la comprensió lectora. Proves ACL. Cicle inicial de primària.* Barcelona: Editorial Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E. i Monclús, R. (2001). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol. I. Proves ACL.* Barcelona: Editorial Graó.
- Cela, J. I Palou, J. (2010). *Va de mestres. Carta als mestres que comencen.* Barcelona: Associació Rosa Sensat.
- Codina, F., Fargas, A. (1989). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia.* Vic: Eumo.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. i Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula.* Barcelona. Editorial Graó.
- Colomer, T. i Camps, A. (1998). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.* Barcelona: Ed. 62.
- Delgado, X. (2017). *Estudi de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura a l'aula de P5 d'una escola de la comarca del Vallès Occidental en un marc inclusiu*

(Treball de Fi de Grau no publicat). Universitat de Central de Catalunya –
Universitat de Vic, Catalunya.

Díez, A. [coord.]. (2000). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol.I. Activitats per fer a l'aula: textos funcionals i contes.* Barcelona: Graó, d'IRIF, SL.

Díez, A. [coord.]. (2000). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol. II. Activitats per fer a l'aula: llenguatge publicitari, periodístic, del còmic, popular, poètic i de la correspondència.* Barcelona: Graó, d'IRIF, SL.

Dolz, J., Gagnon, R. i Ribera, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge.* Barcelona: Graó, d'ORIF, SL.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

Esteve, M. (2019). *Aventures d'aprenentatge. Construir escola amb el treball per projectes.* Barcelona: Eumo Editorial.

Fernández, E., Quer, L. i Securun, R. (1995). *Racó a racó. Activitats per treballar amb nens i nenes de tres a vuit anys.* Barcelona: Rosa Sensat.

Ferreiro, L. i Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Mèxic: Siglo XXI Editoriales.

Flower, L. i Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writting. *College Composition and Communication, 1981 (32), 365-387.*

Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure.* Barcelona: La Galera.

Fons, M. (2006). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització Inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula.* Barcelona: La Galera.

Fons, M. (2008). "A poc a poc i bona lletra". *Guix d'Infantil*, núm. 45, p.38-41.

- Fons, M. i Correig, M. (2011). Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Dins Tortajada, M. (Coord.), *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (pp.16-24). Barcelona: Editorial Graó.
- Fons, M. i Gil, R. (2011). La lectura i l'escriptura al cicle inicial de primària. Propòsits i reptes. Dins Tortajada, M. (Coord.), *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (pp.5-9). Barcelona: Editorial Graó.
- Galí, A. (1971). *L'Ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino.
- Garcia, M., González, M. i Garcia, B. (2016). *GLIFING. Com detectar i vèncer les dificultats de lectura*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Garrido, I. (1986). "La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos de rendimiento". Dins Mayor, J. (dir). *Sociología y psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Gil, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Espanya: Uned. Universidad Nacional de Educación a Distància.
- Gispert, D., i Ribas, L. (2012). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Guijarro, E.; Ballesteros, L. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jorba, J. (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona. ICE.
- Julià, T. (1999). *Encetar l'escriure*. Barcelona:Teide.
- Meirieu, P. (1997). *La parte posterior de la imagen- ¿Qué educación para qué escuela?*. París: editor FSE.
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. València: Promolibro.
- Milian, M. (2011). L'ensenyament de la composició escrita. Dins Camps, A. (coord.). *Didàctica de la llengua catalana i literatura* (pp. 53-73). Barcelona: Graó.

- Onrubia, J., Fillat, M.T., Martínez, D. i Udina, M. (1999). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. Catalunya: Generalitat de Catalunya.
- Onrubia, J. (2008). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. Dins: Giné. D., Duran. J. i Font., E.M., *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE/ Horsori.
- Pedró i García, F. (2002). *Polítiques educatives, legislació escolar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pertusa, E. i Jarque, M.J. (2015). *Estratègies per a millorar la llengua escrita*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents*. Vic Eumo.
- Ribas, T. (1997) L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. Dins Ribas, T. (coord). *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua* (pp. 131-156). Barcelona: Graó.
- Rodrigo, C. (2012). *Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Central de Catalunya – Universitat de Vic, Catalunya.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Ripollet: Editorial Gedisa, S.A.
- Sánchez, S. i Ríos, I. (2011). Llegir i escriure en el primer cicle de primària: aportacions d'una recerca. Dins Tortajada, M. (Coord.), *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (pp.25-32). Barcelona: Editorial Graó.
- Sanz, A. i Monterde, M. (2011). Conversem, llegim i escrivim. Aprenem amb sentit. Dins Tortajada, M. (Coord.), *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (pp.33-41). Barcelona: Editorial Graó.

- Sardans, A. (2011). On rauen les dificultats per aprendre a llegir i a escriure?. Dins Tortajada, M. (Coord.), *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (pp.53-61). Barcelona: Editorial Graó.
- Sasot, J. i Ibáñez, R.M. (2019). Conferència: Dislèxia: detecció i diagnòstic diferencial. Dins *9a Jornada TDAH. Trastorns del Neurodesenvolupament i TDAH*. Barcelona: Centre Mèdic Teknon.
- Smith, F. (1971). *Comprensión de la lectura*. Mèxic: Trillas.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. Dins de *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar i vivir el currículum*. Madrid: Narcea
- Teberosky, A. (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Teberosky, A. (1996). L'entrada a l'escrit. Dins *Guix. Elements d'Acció Educativa*, (219), 5-10.
- Tharp, R.G., Estrada, P., Stoll Dalton, S. i Yamauchi, L.A. (2002) *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas*. Barcelona: Paidós, Temas de Educación.
- Tolschinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antropos.
- Tuson, J. (2006). *LLETRES SOBRE LLETRES*. Barcelona: editorial Empúries.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la Educación para Todos]. París: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

Uwe, F. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa. Vol.3a*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Valcarce, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.

Zabala, A. (2015). La pedagogia de projectes. *Guix*, núm 420, p.12-18.

Referències legislatives

Decret 150/2015, de 17 d'octubre, per l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Departament d'Ensenyament (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua catalana i castellana*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2017). *Currículum d'Educació Primària*. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Generalitat de Catalunya.

Webgrafia

Agüero, R. (2007). Una propuesta educativa para atender la diversidad en el contexto de aula. *Revista Electrónica Educare*, 2007, 1, 119-140. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119235008>

Aventura't amb l'ortografia. (s.d.). Recuperat de <http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/ortografia/index.htm>

Booth, T. i Ainscow, M. (2000). *ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperat de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

Canelles, J. (2009). *Conferència Xavier Vilella: "Què entenem per treballar per projectes?"*. Recuperat de

<https://blocs.xtec.cat/blocdelpec/files/2010/05/conferencia-projectes.pdf>

Cassany, D. (2016). La correcció dels escrits: del vermell al núvol. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (68), 36-43. Recuperat de

<https://www-grao-com.biblioremot.uvic.cat/es/producto/la-correccio-dels-escrits-del-vermell-al-nuvol-ar06878048>

Cruz, J. (2013). *El professorat especialista e rientació educativa. Atenció a la diversitat*. Recuperat de

http://www.xtec.cat/~jcruz/orientador_educatiu/orientador_educatiu/atencio_diversitat.htm

Com treballem la descripció?. (s.d.). Recuperat de

<http://www.xtec.cat/centres/a8051306/llengua/descrip.htm>

Departament d'Ensenyament. (s.d.). *Suports i recursos per a la inclusió. Centre de primària. Aspectes a tenir en compte en l'anàlisi de l'atenció a la diversitat en el centre*. Recuperat de

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0043/38ff26a2-65ca-438c-b5e0-7bfe8023caa8/Revisio_Recursos_Primarya.pdf

Departament d'Ensenyament. (s.d.). *El treball per projectes: aprenentatge autèntic*.

Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/xarxacb/documents/treball-projectes-aprenentatge-autentic..pdf>

Departament d'ensenyament. (2009). *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Recuperat de http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum_exit/Ed.inclusiva08-15.pdf

Esteve, M. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en un marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Recuperat de

http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/educacioadults/trobades-pedagogiques/presentacio_DECRET_ADULTS_2.pdf

Folia, J.C. i Lacruz, A. (2017). *Més d'un docent a l'aula?*. Recuperat de <http://www.edu21.cat/ca/continguts/745>

Johnson, D., Johnson, R. i Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?*. Recuperat de https://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson_Aprendizaje_cooperativo_en_la_universidad.pdf

Lago, J.R. i Pujolàs, P. (coord.). (2012). *Proyecto PAC: Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo*. Recuperat de <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Martín, M. (2013). "Una experiència d'aula: racons a l'aula de primària". *Educació i Cultura*, 2013 (24), 121-131. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/275986/363919>

Ortín, M. i Carrasco, C. (n.d.). *Atenció a la diversitat*. Recuperat de http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_edi_m02_u6_pdfindex.pdf

Ortografia bàsica. (s.d.). Recuperat de http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/ortografia_ci/ortografia.html

Pérez, S. (2010). Tipos de escuelas: selectiva, integradora e inclusiva. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, Maig* (8), 1-6. Recuperat de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7192.pdf>

Pujolàs, P. (2006). *Aules inclusives i estructura cooperativa de l'aprenentatge Conferència inaugural del I Congrés "Educació avui: la pràctica innovadora"*. Recuperat de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article17.pdf>

Pujolás, P. (2007). *La inclusió escolar i estratègies per fer-la possible*. Recuperat de http://www.xtec.cat/crp-santacolomaf/conferencies/la_inclusio_escolar_article.pdf

Roige, M. (2013). *la descripció a cicle inicial*. Recuperat de <https://www.slideshare.net/MonicaRoigeSedo/la-descripci-a-cicle-inicial>

Imatges

Inclusión e integración: 10 diferencias. (s.d.). Valencia: Doble Equipo. Recuperat de <http://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/>

Gispert, D., i Ribas, L. (2012). Producción de un texto escrito. *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*, p. 25.

DIDAC Diccionari de català (s.d.). Recuperat de: <http://www.dicdidac.cat/cgi-bin/escolx.pgm>

Díez, A. [coord.]. (2000). Quadre 1. *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol.I*, p.15.

Quadre resum NESE (s.d.). Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/>.

Ortín, M.; Carrasco, C. (s.d.). Atenció a la diversitat. Barcelona: IOC. Recuperat de http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_edi_m02_u6_pdfindex.pdf