

L'OPTIMITZACIÓ DE LA COMPETÈNCIA  
LINGÜÍSTICA I LA COMPETÈNCIA D'APRENDRE  
A APRENDRE:  
L'ÚS EXPLÍCIT I SISTEMÀTIC DE LES  
ESTRATÈGIES D'APRENTATGE A L'EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA

**M. Isabel ALMAGRO NÓBREGA**

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

<http://hdl.handle.net/10803/662636>



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

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-  
NoComercial-CompartirIgual

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
CompartirIgual

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-  
ShareAlike licence



**TESI DOCTORAL**

***“L’optimització de la competència lingüística i la competència d’aprendre a aprendre: L’ús explícit i sistemàtic de les estratègies d’aprenentatge a l’Educació Primària”***

M<sup>a</sup> Isabel Almagro Nóbrega

Any (2017)





**TESI DOCTORAL**

***“L’optimització de la competència lingüística i la competència d’aprendre a aprendre: L’ús explícit i sistemàtic de les estratègies d’aprenentatge a l’Educació Primària”***

M<sup>a</sup> Isabel Almagro Nóbrega

Any (2017)

**DOCTORAT INTERUNIVERSITARI DE PSICOLOGIA DE L’EDUCACIÓ**

---

**Dirigida per: Dra. M<sup>a</sup> Lluïsa Pérez Cabaní**

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





*Pau,  
Gaïrebé tot el que he gaudit i he après  
en aquesta vida ha estat gràcies a tu...*



## Agraïments

Aquest treball és el resultat de molts anys de reflexió i de moltes aportacions des de diferents àmbits, a tots ells els dono les gràcies, el meu agraïment i estima però, si ha estat possible ha estat gràcies al recolzament de moltes persones que m'han animat molt en tot aquest trajecte.

En primer lloc vull agrair la predisposició que ha tingut l'escola Esteve Carles de Lloret de Mar i al seu director Josep Bantí però, especialment a tot el grup d'alumnes de primer del curs 2014-15 i a la seva mestra Laura Garcia que han donat sentit a aquest treball i que són el futur de l'educació.

A la Universitat de Girona i al programa de doctorat que ha permès que pogués dur a terme aquesta tesi.

A la Dra. Carina Siqués per gestionar els inicis d'aquest treball i derivar-la cap a un canvi de direcció de tesis a la Dra. Lluïsa Pérez Cabaní.

Especialment agrair al Dr. Moisés Esteban perquè m'ha proporcionat la informació i seguiment necessari per aquest treball així com pel seu recolzament personal i humà.

Així mateix, vull agrair als experts acadèmics i professionals que van valorar els instruments utilitzats en aquesta tesi i em van proporcionar valuoses aportacions, Dra. Reyes Carretero, Dr. Carles Monereo, Dra. Ibis Marlene Álvarez, Sra. Anna Garriga,...

Vull expressar el més sincer agraïment a tots els companys de feina, familiars i, amics com la Carme o la Dolors en l'elaboració d'aquest treball.

Per fer la revisió de la tesi vaig comptar amb la col·laboració de diverses persones a qui vull expressar el meu sincer agraïment.

I d'una manera molt entranyable agraeixo profundament la tolerància, guia i encertats consells a la meva directora de tesi Dra. M<sup>a</sup> Lluïsa Pérez i Cabaní qui m'ha demostrat el recolzament i l'ajuda, tant personal com professional en el treball que estava realitzant. Sense les seves orientacions i comentaris hagués estat impossible entendre aquest treball.



## RESUM

El propòsit d'aquesta tesi és explorar com l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies lectores optimitza la competència lingüística i la competència d'aprendre a aprendre. El marc teòric-conceptual es basa en la perspectiva constructivista de l'ensenyament-aprenentatge a l'escola, i en el concepte de les dues competències clau d'aquesta investigació.

La recerca s'ha dut a terme mitjançant l'estudi de cas únic en un grup-classe de primer de primària, on s'ha analitzat la implementació d'una seqüència didàctica composta per set estratègies bàsiques de lectura. S'analitza l'actuació que es produeix en l'organització conjunta entre la mestra i l'alumnat i, per l'altra es conjectura com aquest ús sistemàtic provoca que l'alumnat emprí diferents estratègies en un text.

Els resultats posen de manifest, entre d'altres conclusions, que l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies lectores provoca que la gran majoria de l'alumnat utilitzi un major nombre d'aquestes estratègies lectores i, desenvolupi un alt grau d'autonomia en la seva aplicació. Un dels aspectes més rellevants a destacar és el rang dels alumnes que al començament tenien un nivell de lectura fluix i, que en l'anàlisi dels resultats es pot veure un augment significatiu en l'ús d'aquestes estratègies.

## RESUMEN

El propósito de esta tesis es explorar cómo el uso explícito y sistemático de las estrategias lectoras optimiza la competencia lingüística y la competencia de aprender a aprender. El marco teórico-conceptual está basado por un lado, en la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje escolar y por la otra de las dos competencias clave de esta investigación.

Se ha llevado a cabo mediante el estudio de caso único en un grupo-clase de primero de primaria en el que se ha analizado la implementación de una secuencia didáctica compuesta por siete estrategias básicas de lectura. Se analiza la actuación que se produce en la organización conjunta entre la maestra y el alumnado y, se conjetura como este uso sistemático provoca que el alumnado utilice diferentes estrategias en un texto.

Los resultados ponen de manifiesto, entre otras conclusiones, que el uso explícito y sistemático de las estrategias lectoras provoca que la gran mayoría del alumnado use un mayor número de estas estrategias lectoras y, desarrolle un alto grado de autonomía en su aplicación. Un aspecto de los más relevantes a considerar es el grupo de alumnos que al principio tenían un nivel de bajo de lectura y, que en el análisis de los resultados se puede ver un aumento significativo en el uso de estas estrategias.

## **ABSTRACT**

The purpose of this doctorate is to explore how the use of explicit, systematic reading strategies optimizes competence in both language skills and learning how to learn. The theoretical and conceptual framework is based on the constructivist perspective of teaching and learning in school, and on the concept of the two core competences of this research.

The investigation was carried out by single case study of a group of first primary, in which a teaching sequence comprising seven basic reading strategies were implemented. It analyses the action that occurs in the joint interaction between the teacher and students, and it surmises how this systematic use causes that students employ different strategies in a text.

The results showed, among other findings, that the explicit teaching of reading strategies in a systematic way makes the vast majority of students can use a greater number of these reading strategies and develops a high degree of autonomy in their application. One of the most important thing to note is the range of pupils at the beginning had a weak reading and, on the analysis of the results it can see a significant increase in the use of these strategies.

# ÍNDEX

ÍNDEX TAULES .....	13
ÍNDEX DE FIGURES .....	15
<b>I. MARC GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>17</b>
CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ .....	19
1.1. Plantejament del problema, de la pregunta de investigació i justificació de la proposta. ....	20
1.2. Estructura.....	22
<b>II. MARC TEÒRIC CONCEPTUAL .....</b>	<b>25</b>
CAPÍTOL 2: PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DE L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE ESCOLAR	
.....	27
2.1. Introducció.....	28
2.2. Contribucions constructivistes a la investigació .....	29
CAPÍTOL 3: COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE.....	35
3.1. Concepte de competència.....	36
3.2. Competència lingüística.....	39
3.3. Competència d'aprendre a aprendre .....	44
3.4. La comprensió lectora i les estratègies d'aprenentatge .....	49
3.5. Revisió dels antecedents sobre la recerca en l'ús d'estratègies d'aprenentatge en la comprensió	
lectora .....	64
3.6. L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge en la comprensió lectora.....	67
3.7. Síntesi.....	79
<b>III. MARC CONTEXTUAL .....</b>	<b>83</b>
CAPÍTOL 4. COMPETÈNCIES I SISTEMA EDUCATIU .....	85
4.1. LOE i les competències.....	86
4.2. El decret de primària i les competències.....	88
4.3. Centre escolar i competències .....	100
CAPÍTOL 5. CONTEXT. CENTRE ESCOLAR .....	103
5.1. Antecedents.....	104
5.2. Descripció de la població, l'escola i l'aula .....	105
5.3. Síntesi del marc contextual .....	110
<b>IV. MARC METODOLÒGIC .....</b>	<b>113</b>
CAPÍTOL 6. ESTUDI EMPÍRIC.....	115
6.1. Objectius de la investigació. preguntes directrius .....	116



6.2. Taula de competències .....	117
6.3. Disseny de la investigació.....	119
6.4. Procediment i estructura del treball de camp.....	123
<b>CAPÍTOL 7. RESULTATS .....</b>	<b>143</b>
7.1. Resultats de les entrevistes al director i a la mestra .....	144
7.2. Resultats de les guies d'observació .....	145
7.3. Resultats de l'activitat conjunta en les sessions de la seqüència didàctica.....	153
7.4. Resultats de les valoracions de les sessions.....	194
7.5. Resultats de les produccions escrites .....	195
7.6. Resultats de l'aprenentatge dels alumnes .....	198
7.7. Síntesi dels resultats.....	206
<b>V. LA INTERPRETACIÓ DE LES DADES.....</b>	<b>209</b>
<b>CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS.....</b>	<b>211</b>
8.1. Discussió i conclusions.....	212
8.2. Aportacions i limitacions del treball.....	229
8.3. Valoració personal.....	233
<b>VI. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>237</b>
<b>VII. ANNEXES.....</b>	<b>260</b>

**ÍNDEX TAULES**

<b>3.1.</b>	Definicions sobre comprensió lectora.	Pg. 34
<b>3.2.</b>	Models en quant estratègies d'aprenentatge.	Pg. 41
<b>3.3.</b>	Definicions sobre estratègies d'aprenentatge	Pg. 42
<b>3.4.</b>	Antecedents sobre el tema	Pg. 59
<b>3.5.</b>	Estratègies per desenvolupar a Primària	Pg. 62
<b>3.6.</b>	Principis generals respecte a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge (Pérez Cabaní)	Pg. 67
<b>3.7.</b>	Model ensenyament explícit	Pg. 71
<b>3.8.</b>	Diferències i semblances en els programes de comprensió lectora	Pg. 72
<b>4.1.</b>	Components curriculars. Adaptació del quadre (Zabala, A. 2011)	Pg. 84
<b>4.2.</b>	Propòsits per a la lectura	Pg. 90
<b>4.3.</b>	Processos de comprensió lectora	Pg. 90
<b>5.1.</b>	Percentatge país procedència	Pg. 99
<b>5.2.</b>	Percentatge llengua dins l'àmbit familiar	Pg. 99
<b>5.3.</b>	Aportacions de les Competències a la investigació	Pg. 103
<b>5.4.</b>	Comparativa PISA i PIRLS	Pg. 103
<b>6.1.</b>	Objectius de la investigació. Preguntes directrius	Pg. 108
<b>6.2.</b>	Taula de competències	Pg. 110
<b>6.3.</b>	Quadre adaptat del tipus d'investigació ( Bisquerra)	Pg. 113
<b>6.4.</b>	Estudi de cas	Pg. 114
<b>6.5.</b>	Condicions de l'estudi de cas	Pg. 114
<b>6.6.</b>	Seqüència didàctica	Pg. 121
<b>6.7.</b>	Instruments de recollida i anàlisi de les dades	Pg. 122
<b>6.8.</b>	Aspectes de com serà l'entrevista	Pg. 124
<b>6.9.</b>	La preparació de l'observació	Pg. 125
<b>6.10.</b>	Elements de com es fa l'observació	Pg. 126
<b>6.11.</b>	Anotacions que es fan en les observacions	Pg. 128
<b>6.12.</b>	Característiques de les sessions d'interactivitat.	Pg. 130
<b>6.13.</b>	Criteris per a les categories de les produccions escrites	Pg. 131
<b>6.14.</b>	Indicadors de l'activitat d'avaluació	Pg. 132
<b>6.15.</b>	Descripció de com es passa l'avaluació del mes de juny.	Pg. 132
<b>6.16.</b>	Check-list d'anàlisi i situació del problema plantejat de la investigació	Pg. 133
<b>6.17.</b>	Check-list del disseny de la investigació	Pg. 133
<b>6.18.</b>	Check-list de desenvolupament de la investigació	Pg. 134
<b>6.19.</b>	Check-list de l'avaluació de la investigació	Pg. 134
<b>7.1.</b>	Rúbriques guia d'observació	Pg. 139
<b>7.2.</b>	Resultats de les guies d'observació	Pg. 140
<b>7.3.</b>	Seqüència didàctica, unitats d'anàlisi, segments d'interactivitat i patrons d'actuació.	Pg. 145
<b>7.4.</b>	Resultats % del temps dedicat a cadascun dels segments d'interactivitat	Pg. 151
<b>7.5.</b>	Percentatge del temps dedicat a les estratègies per fases	Pg. 151
<b>7.6.</b>	Patrons d'actuació i segments d'interactivitat	Pg. 154

<b>7.7.</b>	Percentatge de temps dedicat a connexió	Pg. 158
<b>7.8.</b>	Síntesi segment d'interactivitat de connexió	Pg. 163
<b>7.9.</b>	Percentatge de temps dedicat a modelatge	Pg. 164
<b>7.10.</b>	Síntesi segment d'interactivitat de modelatge	Pg. 168
<b>7.11.</b>	Percentatge de temps dedicat a la pràctica guiada	Pg. 170
<b>7.12.</b>	Síntesi segment d'interactivitat de pràctica guiada	Pg. 175
<b>7.13.</b>	Percentatge de temps dedicat a la lectura independent	Pg. 176
<b>7.14.</b>	Síntesi segment d'interactivitat de lectura independent	Pg. 179
<b>7.15.</b>	Percentatge de temps dedicat a l'avaluació	Pg. 180
<b>7.16.</b>	Síntesi segment d'interactivitat de l'avaluació	Pg. 185
<b>7.17.</b>	Percentatge de les valoracions de les sessions	Pg. 186
<b>7.18.</b>	Percentatge dels resultats obtinguts en els documents escrits i diferents estratègies	Pg. 187
<b>7.19.</b>	Avaluació juny	Pg. 190
<b>7.20.</b>	Avaluació octubre	Pg. 190
<b>7.21.</b>	Avaluació gener	Pg. 191
<b>7.22.</b>	Avaluació abril	Pg. 191
<b>7.23.</b>	Avaluacions globals/estratègies	Pg. 192
<b>7.24.</b>	Avaluacions, mitjana, mediana, moda...	Pg. 192
<b>7.25.</b>	Avaluacions individuals, desviacions, mitjana, mediana i moda	Pg. 194
<b>7.26.</b>	Resultats globals d'avaluació	Pg. 195
<b>7.27.</b>	Dades alumnat<mitjanes	Pg. 197
<b>8.6.</b>	Respostes al plantejament de la tesi	Pg. 222
<b>8.7.</b>	Comparació entre els objectius del projecte i de la tesi	Pg. 224
<b>8.8.</b>	Distribució del treball al llarg del temps	Pg. 224

**ÍNDEX DE FIGURES**

<b>1.1.</b>	Evolució de la puntuació dels nivells de rendiment a Catalunya de la C. Lectora	Pg. 16
<b>1.2.</b>	Estructura de la investigació	Pg. 18
<b>2.1.</b>	Triangle interactiu	Pg. 27
<b>2.2.</b>	Tipus de relacions segons Damon i Phelps	Pg. 27
<b>2.3.</b>	Aportacions del constructivisme a la present investigació	Pg. 28
<b>3.1.</b>	Triangle interacció lector, text i propòsit.	Pg. 35
<b>3.2.</b>	Comprensió del procés lector	Pg. 36
<b>3.3.</b>	Quadre de comprensió lectora	Pg. 37
<b>3.4.</b>	Exemple estratègia, procediment, habilitat, capacitat.	Pg. 38
<b>3.5.</b>	Estratègies de comprensió lectora (Extret d'Orientacions per a la millora de la lectura)	Pg. 47
<b>3.6.</b>	Condicionants en les situacions de lectura	Pg. 47
<b>3.7.</b>	Factors del saber metacomprensiu	Pg. 57
<b>3.8.</b>	Propostes d'ensenyament infusió	Pg. 62
<b>3.9.</b>	Gradació de les estratègies com continguts segons Gutierrez	Pg. 63
<b>3.10.</b>	Ensenyament explícit i ensenyament implícit	Pg. 68
<b>3.11.</b>	Seqüència didàctica de l'ús estratègic de procediments	Pg. 70
<b>3.12.</b>	Ensenyament-aprenentatge de les estratègies. Model Pearson i Gallagher	Pg. 70
<b>3.13.</b>	Control de la comprensió	Pg. 74
<b>3.14.</b>	Ús de les estratègies	Pg. 74
<b>3.15.</b>	Adaptació dels processos d'ensenyament-aprenentatge	Pg. 75
<b>4.1.</b>	Decret 119/2015	Pg. 81
<b>4.2.</b>	Competències bàsiques	Pg. 82
<b>4.3.</b>	Aspectes de la competència lectora	Pg. 91
<b>4.4.</b>	Competències i dimensions	Pg. 93
<b>4.5.</b>	Projecte educatiu de centres, programació anual i unitats didàctiques	Pg. 94
<b>4.6.</b>	Competència 2 de l'àmbit lingüístic	Pg. 95
<b>5.1.</b>	Mapa de la Selva Marítima	Pg. 98
<b>5.2.</b>	Situació del municipi, escola i l'aula.	Pg. 98
<b>5.3.</b>	Procedència de l'alumnat per països	Pg. 99
<b>5.4.</b>	Llengua dins l'àmbit familiar	Pg. 99
<b>5.5.</b>	Alumnat nouvingut, ordinari i de nivell socioeconòmic baix	Pg. 100
<b>5.6.</b>	Procedència per països dels alumnes de l'aula	Pg. 101
<b>5.7.</b>	Llengües que es parlen a l'aula	Pg. 101
<b>5.8.</b>	Alumnes amb seguiment	Pg. 101
<b>5.9.</b>	Triangle-resum fonamentació teòrica	Pg. 104
<b>6.1.</b>	Disseny de la investigació	Pg. 111
<b>6.2.</b>	Estructura del treball de camp	Pg. 115
<b>6.3.</b>	Aspectes de l'observació participant	Pg. 126
<b>7.1.</b>	Resultats de les entrevistes per categories	Pg. 136
<b>7.2.</b>	Resultats de les dades de la planificació dels aprenentatges	Pg. 141

<b>7.3.</b>	Resultats de les dades de la construcció dels aprenentatges	Pg. 142
<b>7.4.</b>	Resultats de les dades de la integració i avaluació dels aprenentatges	Pg. 143
<b>7.5.</b>	Resultats de les dades de l'anàlisi global dels aprenentatges	Pg. 144
<b>7.6.</b>	Exemple seqüència didàctica, unitats d'anàlisi, segments interactivitat, patrons d'actuació	Pg. 146
<b>7.7.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Fer hipòtesis"	Pg. 147
<b>7.8.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Fer visualitzacions"	Pg. 148
<b>7.9.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Paraules derivades"	Pg. 148
<b>7.10.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Fer-se preguntes"	Pg. 149
<b>7.11.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Fer inferències"	Pg. 149
<b>7.12.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Fer connexions"	Pg. 150
<b>7.13.</b>	Resultats d'observació de la sessió "Paraules clau"	Pg. 150
<b>7.14.</b>	Mitjana dels 90 minuts de filmació	Pg. 151
<b>7.15.</b>	Mitjana % del temps dedicat a les estratègies per fases	Pg. 151
<b>7.16.</b>	Percentatges de temps dedicats a la intervenció docent. Mapa d'interactivitat	Pg. 152
<b>7.17.</b>	Percentatges dels patrons d'actuació per alumnat i mestra	Pg. 155
<b>7.18.</b>	Percentatge del temps dedicat a la connexió	Pg. 158
<b>7.19.</b>	Percentatge del temps dedicat al modelatge	Pg. 164
<b>7.20.</b>	Percentatge del temps dedicat a la pràctica guiada	Pg. 169
<b>7.21.</b>	Percentatge del temps dedicat a la lectura independent	Pg. 176
<b>7.22.</b>	Percentatge del temps dedicat a l'avaluació i a la reflexió	Pg. 180
<b>7.23.</b>	Percentatge de les valoracions de les sessions	Pg. 186
<b>7.24.</b>	Percentatge dels resultats obtinguts dels documents escrits i diferents estratègies	Pg. 187
<b>7.25.</b>	Percentatge dels resultats globals dels documents escrits i l'alumnat.	Pg. 187
<b>7.26.</b>	Percentatge detallat de l'alumnat i les estratègies treballades	Pg. 188
<b>7.27.</b>	Avaluacions globals/estratègies	Pg. 192
<b>7.28.</b>	Alumnes/avaluacions	Pg. 193
<b>7.29.</b>	Resultats avaluació juny	Pg. 195
<b>7.30.</b>	Resultats avaluació octubre	Pg. 195
<b>7.31.</b>	Resultats avaluació gener	Pg. 195
<b>7.32.</b>	Resultats avaluació abril	Pg. 195
<b>7.33.</b>	Resultats avaluació global	Pg. 196
<b>7.34.</b>	Alumnat<mitjanes	Pg. 197
<b>8.1.</b>	Imatge del portafolis digital sobre la reflexió dels objectius	Pg. 223
<b>8.2.</b>	Imatge del portafolis digital sobre la fonamentació teòrica	Pg. 223

# **I. MARC GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ**

Aquest projecte d'investigació, titulat **“L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària”**, es planteja dins del Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació concretament, des de la Universitat de Girona.

La present tesi s'ha iniciat al 2014 però, és fruit de reflexions que s'han fet al llarg dels darrers anys sobre el procés d'aprenentatge i mostra com la concepció de l'aprenentatge està canviant, actualment no es consideren únicament els resultats de la formació rebuda sinó el procés que s'ha seguit en la seva adquisició. Un estudi liderat per la Fundació Bofill en col·laboració amb el projecte Entorns Innovadors d'Aprenentatge que proposa situar l'aprenentatge en el centre de la qüestió educativa, Lideratge per a l'aprenentatge (2013), exposa l'existència d'una cultura de transformació. És un canvi de paradigma on cobren sentit les estratègies d'aprenentatge, que és el tema central d'aquesta investigació.

Amb el nou plantejament curricular, Decret 119/2015, de l'ensenyament per competències, s'inclou una novetat important, la incorporació d'un apartat d'orientacions metodològiques i un altre d'orientacions per a l'avaluació per a cadascun dels àmbits.

El desenvolupament de la competència lingüística, tal com exposa el mateix decret de primària, suposa adquirir un domini de les llengües a nivell oral i a nivell escrit que, entre d'altres funcions ens donaran servei per aprendre a aprendre.

Més endavant, el mateix decret explica que la competència d'aprendre a aprendre implica l'adquisició d'estratègies i habilitats del pensament per relacionar-les amb les idees noves i prèvies i poder construir així, un nou coneixement propi aplicable a situacions semblants i contextos diversos. Aquest procés consisteix en adonar-se “què s'aprèn” i, el que és més important “com s'aprèn” o sigui, és una forma de saber conduir el propi aprenentatge per continuar aprenent.

En aquest marc, aquesta tesi vol aprofundir què signifiquen aquests nous paràmetres en el procés d'ensenyament-aprenentatge a les aules de primària i, com els objectius establerts estan en consonància amb l'anteriorment exposat.

---

## **CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ**

---

1.1. Plantejament del problema

1.2. Estructura

---



## 1.1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA, DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA PROPOSTA.

En aquesta investigació s'ha pres com a referència els resultats de PISA 2012 on, una majoria dels estudiants (90%) poden llegir i comprendre textos senzills i resoldre tasques poc exigents. Un 54% podien fer tasques de dificultat moderada amb textos de complexitat mitjana però, només un 25% podia utilitzar la lectura per aprendre en un sentit més profund.

Actualment, s'han publicat uns altres resultats PISA 2015, les variacions que es donen són molt lleugeres i reafirmen les bases d'aquesta tesi.

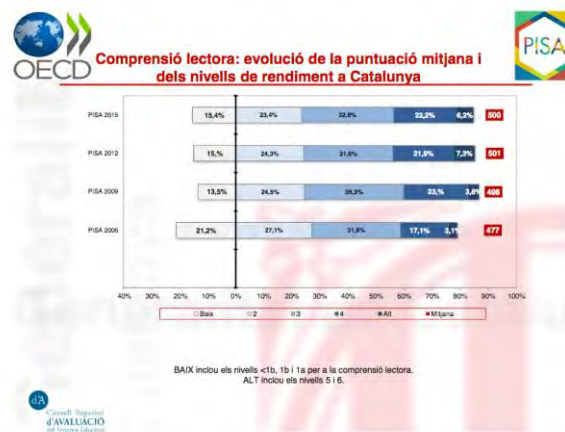


Figura 1.1. Evolució de la puntuació dels nivells de rendiment a Catalunya de la C. Lectora

Wells (1987) proposa diferents nivells en l'adquisició d'una competència lectora complerta:

- Nivell executiu- implica el coneixement i ús del codi escrit, es reconeixen lletres, paraules frases i estructures de text.
- Nivell funcional- la lectura dóna resposta a les necessitats de la vida quotidiana.
- Nivell instrumental- amb la lectura es pot obtenir informació i accedir al coneixement d'altres.
- Nivell epistèmic o crític- la lectura s'utilitza per pensar i contrastar el propi pensament, ja no és una acumulació d'informació sinó que fa possible una transformació del pensament.

Aquesta investigació contribueix a recolzar una metodologia de treball que incideixi, segons (Wells, 1987) en el nivell instrumental (obtenir la informació) i el nivell crític (on a partir de la lectura es pot transformar el propi coneixement), aportant una evidència empírica a favor d'ella.

Des d'aquest plantejament s'extreu la importància que té la sistematització i explicitació de les estratègies d'aprenentatge en els centres docents i, la rellevància d'optimitzar l'ensenyament de la competència comunicativa lingüística i la competència d'aprendre a aprendre que són el propòsit d'aquesta investigació..

Es considera doncs que, **“la utilització explícita i sistemàtica d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge per part del docent, enriqueix la competència comunicativa lingüística dels alumnes”** ja que, proporcionarà als alumnes una millor comprensió del que llegeixen i, al fer-les explícites es facilita l'ús habitual d'aquestes. En aquesta investigació es pretén:

- Sistematitzar l'ús d'un conjunt d'estratègies d'aprenentatge bàsiques que ajudin a enriquir la competència comunicativa lingüística per això, es considera fonamental realitzar un estudi de

cas en profunditat de manera que es pugui observar l'ensenyament i l'aprenentatge de diferents estratègies i poder extreure conclusions que puguin ser d'utilitat en un altre context.

- Obtenir informació sobre quines són les formes d'organització i gestió de l'aula, quin tipus d'ajuda és necessari per desenvolupar més àmpliament aquesta sistematització en l'ús de les estratègies.
- Durant molts anys diferents autors han fet estudis i han explicat com es pot optimitzar aquest ensenyament-aprenentatge, (Nisbet i Shucksmith, 1986, Pressley et al., 1990, Monereo, 2000, Pozo 2001, Beltran 2003, Gargallo 2011 entre d'altres) per això i en consonància en aquesta línia, es pretén argumentar i exemplificar diferents models organitzatius i metodològics, així com diferents recursos utilitzats que contribueixin a una innovació més metodològica.
- En aquesta línia de treball cal fer una menció especial a les aportacions de Solé (1992; 1998; 1999; 2011; 2012.) sobre l'ensenyament i avaluació d'estratègies de lectura i de composició escrita en les diverses etapes educatives i, també el Seminari Interuniversitari d'Investigació sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge (SINTE), coordinat amb Monereo (1994; 1997; 1998; 2000; 2001; 2005.). En un sentit similar els treballs realitzats per l'equip de recerca sobre la Qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge i formació del professorat (GRHCS46) sobre estratègies d'ensenyament – aprenentatge, han servit de base pels treballs sobre l'avaluació i la qualitat de l'aprenentatge amb Pérez Cabaní (1999; 2000; 2001; 2003; 2013...).

Un cop plantejat el tema, es prenen com a referència les orientacions que apunta Coll (2009) quan es formula el problema:

- Identificació del fenomen i les qüestions d'interès, és a dir delimitar el problema concret d'investigació.
- Recerca i revisió de la informació prèvia per al problema plantejat.
- Establiment del marc teòric i la fonamentació conceptual des d'on s'enfocarà la investigació.
- Delimitació de les situacions empíriques de referència.
- Identificació de les preguntes directrius.
- Delimitació de les línies bàsiques del disseny de la investigació .

Posteriorment, es duu a terme la investigació empírica i un cop analitzades les dades, s'interpretaran i extrauran les conclusions que se'n derivin.

## 1.2. ESTRUCTURA

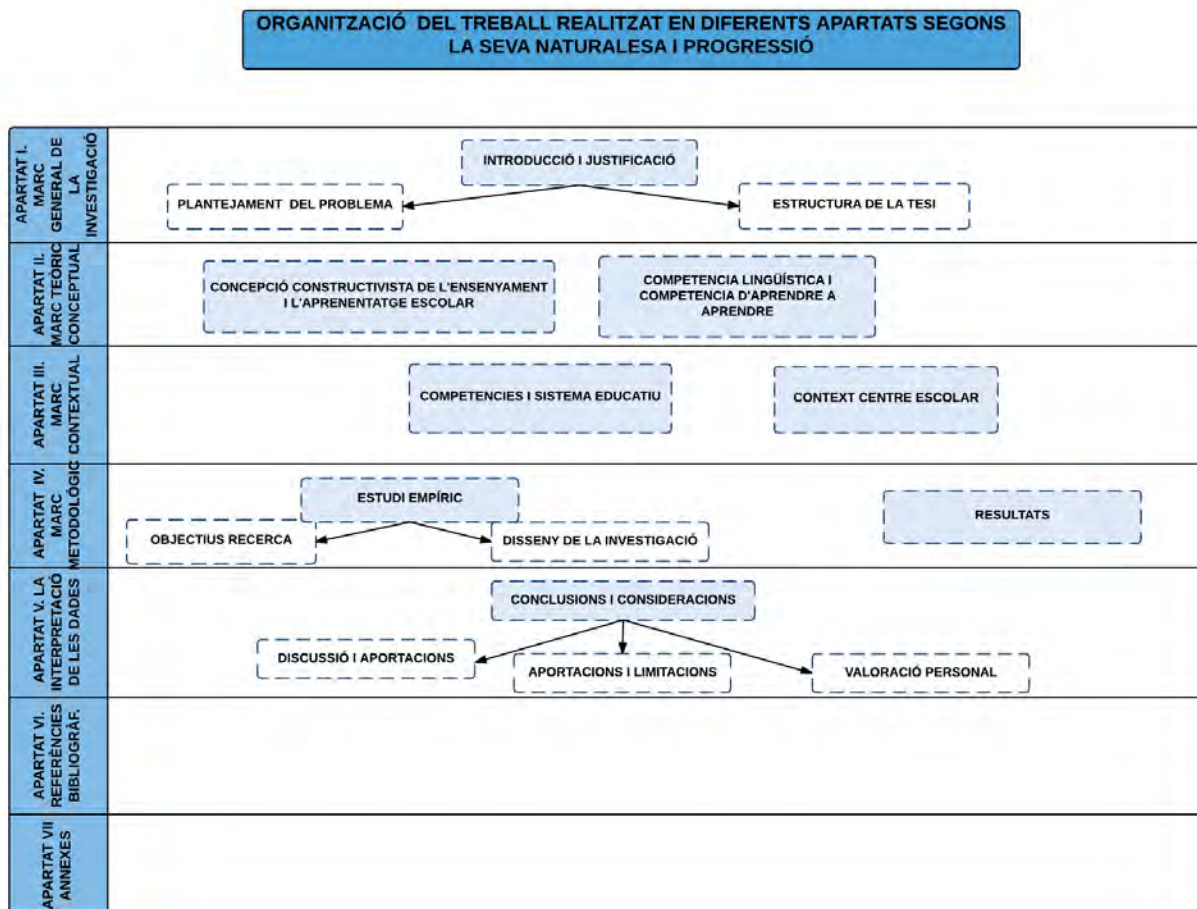


Figura 1.2. Estructura de la investigació

Per situar aquesta investigació i poder fer més fàcil la seva lectura, es considera oportú agrupar-la en diferents apartats. Alhora, s'ha afegit un glossari (Vegeu, ANNEX 1), per mostrar quina és la definició entesa dels termes emprats. El primer, *MARC GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ*, exposa com està estructurada aquesta tesi i quin és el plantejament del problema.

En un segon apartat i després d'una petita introducció, es desenvolupa el *MARC TEÒRIC-CONCEPTUAL* en que es basa aquesta investigació, la finalitat és que el plantejament sigui clar i concís per la qual cosa, les reflexions teòriques es fan des de les aportacions més rellevants de cadascuna d'elles.

Per començar, es dedica *el capítol 2* a l'anàlisi de **la perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar**. Seguidament, es dedica *el capítol 3* als **conceptes de competència lingüística i competència d'aprendre a aprendre**. És en aquest enquadrament on es comparteixen significats a nivell terminològic de les dues competències clau d'aquesta investigació.

Es considera necessari definir i relacionar els conceptes clau en aquesta tesi:

- Estratègia d'aprenentatge
- Comprensió lectora.

Per concloure aquest apartat i, en el darrer capítol es fa una revisió dels antecedents analitzats sobre el tema.

Dins del **MARC CONTEXTUAL**, en el capítol 4 es tracten les **competències i el sistema educatiu actual** i, per situar la recerca, s'ha dedicat el capítol 5 al **context** on s'ha dut a terme la investigació (centre, aula...).

Aquesta revisió teòrica dels apartats anteriors, ha fet que es poguessin identificar les idees força en les que s'ha recolzat aquesta tesi i que han estat la base en el plantejament del següent bloc del **MARC METODOLÒGIC** on s'ha concretat l'**estudi empíric**.

Primerament, dins del capítol 6, s'han posat de manifest els objectius i les preguntes directrius que han servit per planificar i dissenyar la investigació i la taula de competències. Per donar resposta a les qüestions plantejades s'ha definit l'enfocament i el tipus d'investigació emprat i, s'ha descrit el disseny utilitzat. S'ha considerat rellevant detallar la planificació i elaboració de la seqüència didàctica que ha estat guia durant l'estudi empíric i, la planificació i l'elaboració dels instruments de recollida i anàlisi de les dades que han servit per respondre els objectius prèviament exposats. Finalment dins d'aquest apartat, el capítol 7 dels **resultats** s'ha ocupat de dilucidar els resultats obtinguts amb l'ajuda dels instruments d'anàlisi de les dades dissenyats prèviament. Aquesta anàlisi pren com a base: les entrevistes al director i a la mestra, les guies d'observació realitzades, l'activitat de les sessions de la seqüència didàctica, la guia de les valoracions de les sessions, les produccions escrites i les avaluacions.

Seguidament i en el cinquè apartat, **INTERPRETACIÓ DE LES DADES**, en el capítol 8 s'exposen **les conclusions i consideracions** amb la discussió i les conclusions de la investigació de les anàlisis realitzades exposant les aportacions i limitacions fruit d'aquesta recerca. Com a complement d'aquesta investigació s'inclou una valoració personal amb una reflexió del portafolis realitzat durant aquest període i les check-list que han servit per revisar els aspectes més importants i que s'han volgut ressaltar en aquest estudi.

Finalment, es presenten els darrers apartats de la investigació:

- les **REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES** utilitzades al llarg d'aquesta recerca.
- els **ANNEXES** que aporten informació més detallada de les dades recollides i dels instruments utilitzats.



## **II. MARC TEÒRIC CONCEPTUAL**

En el *segon capítol* es presenta un dels eixos teòrics en que es basa aquest estudi, la perspectiva constructivista. S'ha fet una cerca intensiva dels referents teòrics per extreure els conceptes que serveixin de base a la present recerca. Es presenta una síntesi de la perspectiva constructivista i, com aquests coneixements són rellevants per a la investigació.

Els fenòmens educatius són complexos i subjectius, per aquest motiu el marc metodològic que s'utilitzi ha de recollir la gran varietat de manifestacions que es produeixen.

En el *capítol tres* es vol aprofundir en el concepte de competència i el seu rol dins l'àmbit educatiu que és un dels pilars que sustenten aquesta tesi doctoral. A partir d'una àgil revisió sobre aquest concepte, es considera necessari per aquesta investigació incloure la definició de "competència" dins l'àmbit educatiu i, en la competència lingüística concretament en la competència lectora abordant la comprensió lectora com un dels elements centrals.

Posteriorment i, un cop definida la competència aprendre a aprendre, es despleguen les estratègies d'aprenentatge com un element força d'aquesta competència i finalment, es relacionen dos elements clau d'ambdues competències, la comprensió lectora (competència lingüística) i, les estratègies d'aprenentatge (competència d'aprendre a aprendre).

---

## **CAPÍTOL 2: PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DE L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE ESCOLAR**

---

2.1. Introducció

2.2. Contribucions constructivistes a la investigació



## 2.1. INTRODUCCIÓ

A continuació es presenten de manera sintètica els principis i els mecanismes que postula la concepció constructivista en l'ensenyament i l'aprenentatge escolar. Des d'un punt de vista epistemològic es pot parlar d'autors (Kant, 1959 o Kelly, 1955), que van definir la naturalesa del coneixement com construcció i producte de l'acció humana (Delval, 1997). No és l'objectiu d'aquest treball fer una anàlisi sobre aquesta posició epistemològica però, cal fer-hi esment donat que el terme "constructivisme" s'utilitza en diferents marcs conceptuals i en moltes investigacions. Entre diferents autors, Cubero (2005) qüestiona si només hi ha un constructivisme o si són diferents elements que conflueixen per referir-nos al constructivisme com a tal:

*"Podemos resumir que el constructivismo propone una alternativa al concepto mismo de conocimiento y de conocer, en la que el conocimiento no es un objeto o un objetivo finito (Bauersfeld, 1995), sino una acción o un proceso de construcción situada y social. El proceso de conocer, entonces, se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo (John- Steiner & Mahn, 1996)".*

Cubero (2005, Pg. 45)

Fent una anàlisi exhaustiva sobre què és el constructivisme es manifesten diverses teories constructivistes: constructivisme cognitiu, constructivisme d'orientació sociocultural i constructivisme vinculat al construccionisme social. Aquestes, tenen discordances entre sí però alhora coincideixen en que cada individu connecta els nous coneixements que va adquirint a partir d'experiències en una estructura subjectiva que es va desenvolupant gradualment mitjançant les quals pot establir relacions racionals i afectives amb el món (Abbot y Ryan, 1999). D'aquesta manera els esquemes mentals es van modificant per efecte de l'aprenentatge i, es produeix en consonància amb les característiques de l'entorn. Per tant, es considera que l'individu en els seus aspectes cognitius, socials i afectius és una construcció originada a partir de la interacció de les seves disposicions internes amb l'ambient. (Carretero, 2009).

Per no caure en una excessiva simplificació i, en una línia més integradora entre el constructivisme cognitiu i els constructivismes de caire social, s'emfasitzarà bàsicament les idees fonamentals que tenen més rellevància en aquest estudi així com el per què del model metodològic que se'n deriva d'aquesta concepció.

*"si incorporem les perspectives socio-cultural i lingüística al model cognitiu dels processos mentals es pot entreveure com el llenguatge i els processos socials de l'aula, constitueixen les vies mitjançant les quals els alumnes adquireixen i retenen el coneixement (Nuthall, 1997, p. 758) principalment perquè resulta molt útil considerar els processos mentals com una propietat dels individus que actuen en entorns organitzats culturalment (Salomon, 2001)."*

Serrano, (2011, Pg. 9)

## 2.2. CONTRIBUCIONS CONSTRUCTIVISTES A LA INVESTIGACIÓ

Hi ha molts paradigmes que han tingut incidència amb la lectura però la perspectiva constructivista es caracteritza per donar el protagonisme a l'activitat mental constructiva del nen en el procés d'aprenentatge. Aquest, es va desenvolupar àmpliament durant la dècada de 1960 com a conseqüència de les aportacions de la psicologia cognitiva (Coll, 2001). Aquestes idees van anar substituint progressivament a la concepció conductista i, va aconseguir una remarcable acceptació els anys posteriors.

Durant aquesta època, els estudis sobre psicolingüística qüestionen i plantegen noves reflexions als paradigmes tradicionals. Ferreiro i Teberosky (1979) exposen com es van produint canvis sobre l'adquisició de la llengua oral en l'infant, la qual cosa estava contraposada amb les idees conductistes que fonamentalment se centraven en l'estudi del lèxic ( quantitat i varietat de paraules utilitzades).

Chomsky (1970) aporta una nova concepció a la psicolingüística ( la gramàtica generativa) que dona molta importància al component sintàctic. Ell distingeix entre competència ( el coneixement que el parlant-oient té de la seva llengua) i la seva execució ( ús real de la llengua en situacions concretes) i per tant, es diferencia entre el que un nen sap de la seva llengua materna i com ho utilitza com a lector o escriptor. A partir d'aquí s'assenyala una escletxa respecte a les teories cognitives que apuntaven dues etapes respecte a la lectura i l'escriptura ( la pre-alfabètica i l'alfabètica).

És però, la concepció constructivista que contribueix amb que **el nen està immers en un context social i que per tant ja està alfabetitzat on el llenguatge té un lloc dominant**. El procés d'aprenentatge de l'alfabetització comença molt aviat en les societats lletrades, *emergent literacy* (Gunn, Simmons i Kameenui, 2004; Solé y Teberosky, 2001), consisteix en la construcció o reconstrucció que duu a terme l'infant en contacte amb la llengua impresa i per tant, s'arracona la idea inflexible de la ruptura entre "el pre-lector i el lector". Algunes idees centrals d'aquesta perspectiva són que:

- La lectura, l'escriptura i el llenguatge oral són interdependents i no es formen separatament.
- L'alfabetització no es pot entendre fora dels contextos socials i culturals on es produeix. (Solé i Teberosky, 2001).

Quan es parla del context sociocultural com aspecte clau en el procés d'alfabetització, s'entén de manera diferent si es fa des del constructivisme psicogenètic (fonamentat en els postulats de Piaget), centrat en l'individu i els coneixements que aquest elabora a partir de la seva interacció amb els objectes és a dir, els processos individuals són condicions prèvies que fan possible els

processos d'interacció social o, des del socioconstructivisme ( basat en les idees de Vigotsky) on la idea parteix que els processos psicològics superiors tenen el seu origen en la vida social i en les interaccions que es mantenen amb d'altres persones incorporant aspectes socials, contextuals i interactius per interpretar l'alfabetització.

De les recerques realitzades dins de la perspectiva constructivista psicogenètica sobre la lectura destaquen les que fan Ferreiro i Teberosky (1979), on exposen que Piaget, com autor central d'aquest postulat, apunta que:

*“el sujeto cognoscente es (...) un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo”*

*Ferreiro y Teberosky ( 1979, Pg. 29).*

Del fragment anterior es desprèn que aquest subjecte és qui reconstrueix el llenguatge per sí mateix, centrat en el procés de comprensió de la llengua escrita un cop s'han establert les condicions gràfiques necessàries per realitzar un acte de lectura. Alhora, s'entén que l'infant situat en un context lletrat, desenvolupa tota una sèrie de coneixements sobre la llengua escrita.

Sobre com es construeix l'alfabetització des de la perspectiva de l'infant, Solé i Teberosky (2001) indiquen els aspectes que adopta la perspectiva constructivista, aquest és un mètode d'investigació de caire més qualitatiu ja que, interpreta l'objecte d'estudi des d'una perspectiva més àmplia en la que intervenen diferents coneixements que es desenvolupen en contextos concrets i diferenciats i, al mateix temps considera comuns als infants que:

- El nen construeix hipòtesis, resol problemes i elabora concepcions sobre l'escrit.
- Aquestes hipòtesis s'elaboren en el moment que el nen interactua amb lectors i el text escrit.
- Les hipòtesis s'equiparen a les respostes relatives a problemes conceptuals.
- Les hipòtesis es fan mitjançant reconstruccions les quals, estan basades en coneixements anteriors i donen lloc a noves construccions

De l'exposat anteriorment, s'interpreta que apart dels processos cognitius, també s'ha de tenir en compte els diferents entorns on es construeix aquest aprenentatge.

Per una altra banda i, des de les teories socio-constructivistes quan es parla del context, s'ha de veure un altre element i, és la influència que tenen les persones per fer de mitjanceres entre la llengua escrita i els altres membres de la societat. D'aquí es pot desprendre la necessitat que ha d'haver algú ( guia, agent,...) que faciliti, model i acompanyi en la comprensió del text.

Dins la perspectiva constructivista es considera que el sistema d'escriptura és un mitjà de representació tant de les correspondències fonogràfiques, estructures textuais així com tota una

sèrie de referents abstractes. Aquesta perspectiva amplia l'enfocament centrat en la interacció entre el lector i el text on s'estén al context sociocultural i al procés dialògic de la lectura. En el transcurs de la comprensió d'un text, el lector usa els signes per donar sentit a la configuració del text, Smagorinsky considera que el lector compona mentalment un "altre text" (Smagorinsky, 2001).

S'ha d'entendre que el paradigma sociocultural sosté que el llenguatge és un factor central i indispensable pel desenvolupament cultural de les persones i que la seva funció primordial és la de la comunicació (Vigotsky, 1973). Aquest llenguatge permet que la persona s'encamini cap al desenvolupament de les funcions psíquiques superiors. El que cal remarcar és que es considera la lectura com un procés interactiu entre el lector i el text. (en el capítol següent es fa més extensiva aquesta explicació).

Les aportacions de Vigotsky incorporen un concepte clau, és el de zona de desenvolupament proper (ZDP), Vigotsky defineix aquesta zona com:

*" el nivell de desenvolupament real del nen tal i com pot ser determinat a partir de la resolució independent del problema" i el nivell més elevat de "desenvolupament potencial tal i com es determinat per la resolució de problemes sota la guia d'un adult o en col·laboració amb els iguals més capacitats"*

Vigotsky 1978, Pg. 85-86

per tant, l'ensenyament ha d'anar dirigit a crear zones de ZDP per actuar com un motor de desenvolupament.

Bruner, va partir de les investigacions de Vigotsky sobre la diferència existent entre l'aprenentatge i el nivell de competència que un infant pot aconseguir quan és recolzat i guiat per una altra persona, per deduir que un adult o un company poden ajudar a arribar a la seva ZDP. A això se li diu "aprenentatge per descobriment" o sigui que el mestre porta als alumnes al descobriment entre les relacions entre conceptes i que construeixin proposicions per ells mateixos. Aquestes idees exposades amb anterioritat es visualitzen amb l'anomenada "metàfora de la bastida", és un concepte desenvolupat principalment per Bruner però, que no es pot entendre sense el concepte de ZDP de Vigotsky.

Aquesta ajuda pedagògica ha de servir per a què l'alumne vagi establint relacions entre els significats que va construint i els continguts escolars, encara que finalment serà l'alumne qui construirà el seu propi coneixement i per tant, qui assumeixi la responsabilitat del seu aprenentatge.

Aquest aprenentatge es produeix en situacions estructurades d'ensenyament-aprenentatge al voltant de fets, conceptes, principis i explicacions. Els resultats de l'aprenentatge depenen de les interrelacions que s'estableixen entre ells, o sigui alumne-continguts-professor (triangle interactiu).

Finalment, cal afegir les nocions referents a components afectius, relacionals i psicosocials del desenvolupament i de l'aprenentatge on intervenen:

Factors psicològics en l'àmbit cognitiu i l'àmbit de la personalitat. Les capacitats metacognitives i autoreguladores actuen com processos per aconseguir unes metes determinades.

Factors psicosociològics. Avui en dia és sabut que l'estructura cooperativa en les activitats d'aprenentatge, supera el rendiment dels alumnes. Es poden identificar les següents estructures, segons Damon i Phelps (1989) i, de les quals per aquesta investigació en tindrà en compte l'opció emmarcada.

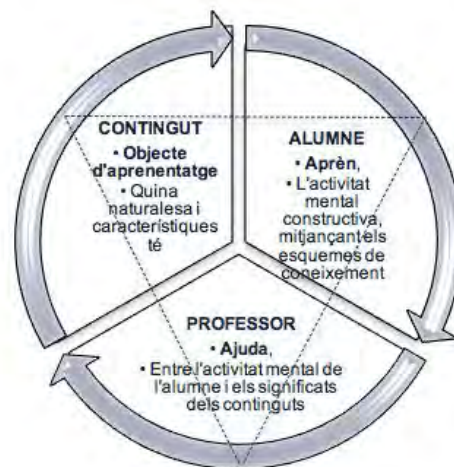
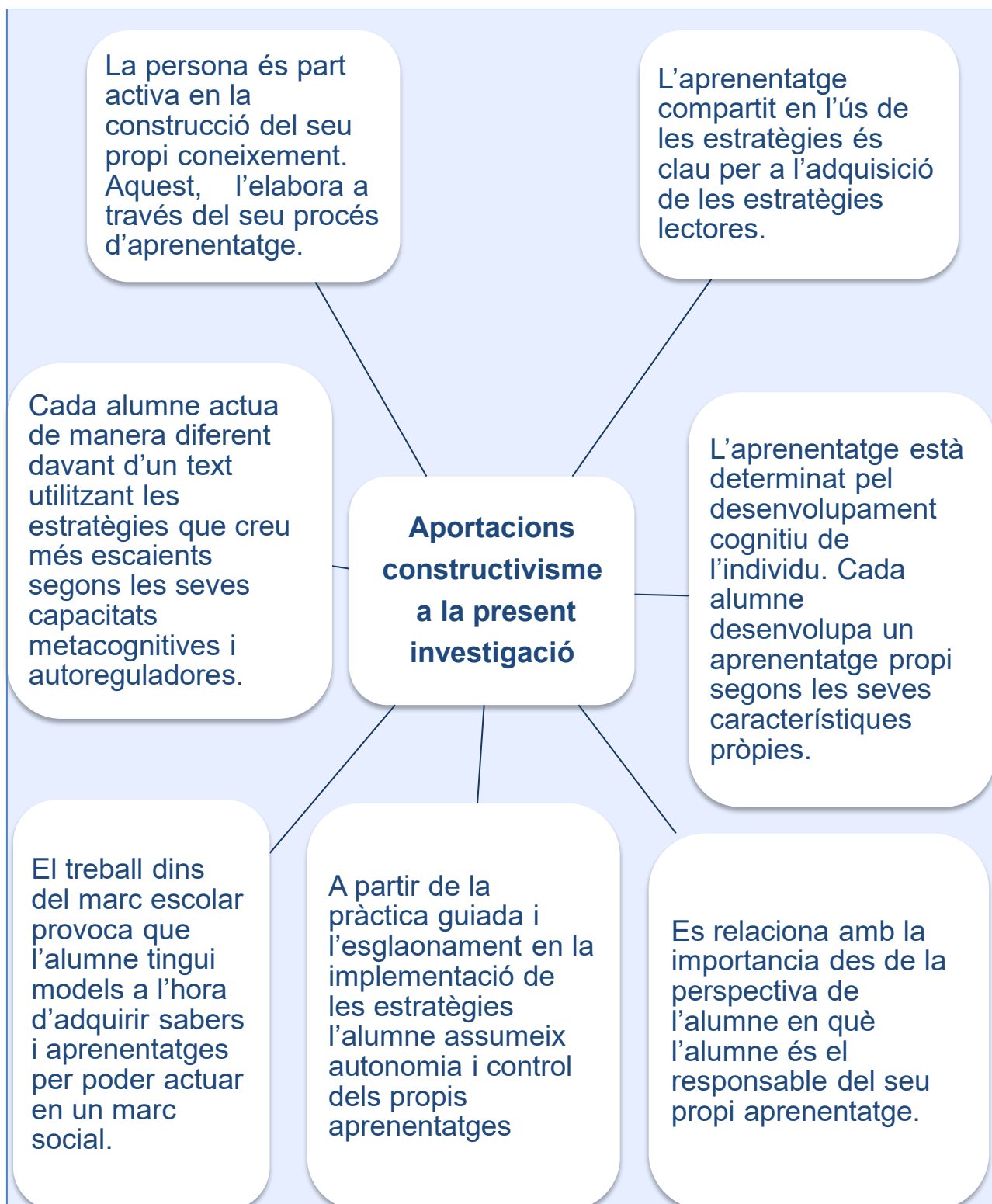


Figura 2.1. Triangle interactiu



Figura 2.2. Tipus de relacions segons Damon i Phelps.

Per acabar, se sintetitzen les aportacions que es fan des del constructivisme a la present investigació les quals es reflecteixen en la següent figura:



**Figura 2.3.** Aportacions del constructivisme a la present investigació.



## CAPÍTOL 3: COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE

3.1. Concepte de competència

3.2. Competència lingüística

3.2.1. *Competència lectora*

3.2.2. *Comprensió lectora*

3.3. Competència d'aprendre a aprendre

3.4. La comprensió lectora i les estratègies d'aprenentatge

3.4.1. *Set estratègies bàsiques de lectura*

3.4.2. *La capacitat metacognitiva, comprensió lectora i les estratègies d'aprenentatge.*

3.5. Revisió dels antecedents sobre la recerca en l'ús d'estratègies d'aprenentatge en la comprensió lectora



### 3.1. CONCEPTE DE COMPETÈNCIA

L'origen del concepte competència prové del llatí *competere* “anar una cosa al encontre de l'altra, trobar-se, coincidir” posteriorment va adquirir un altre sentit com el de “ser propi de” o “ser aplicable a”.

És a partir del segle XV que el terme *competere* progressa en dos verbs amb diferència significativa. Per un costat està *competere* que vol dir pertànyer amb el seu adjectiu és competent (adequat) i, per l'altre està *competitum* que vol dir rivalitzar amb el seu adjectiu competitiu. Tejada (1999) apunta que aquest fet ocasiona confusió en el substantiu “competència” perquè és el mateix nom pels dos verbs però tenen significat diferent.

A finals del segle passat, principis dels anys 70, es va començar a fer servir aquest terme en l'àmbit empresarial, aquesta paraula designava a una persona capaç de fer una tasca concreta de forma eficient (Zabala i Arnau, 2007), després es va anar generalitzant i es va utilitzar dins del món educatiu amb la visió que els aprenentatges havien de ser aplicables a l'àmbit professional en resum a la vida real.

Les nacions i les organitzacions de treball van reconèixer que el seu benestar depenia més de l'assoliment de competències que de l'adquisició de coneixements (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 2000), aquest va ser el motiu pel que la OCDE (Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) va iniciar el Projecte DESECO (Definició i Selecció de Competències) i servís com a marc conceptual per identificar les competències clau i el nivell de competències de joves i adults a nivell internacional. Es va definir el terme competència com “una combinació de destreses, coneixements i aptituds i, a la inclusió de la disposició per aprendre a aprendre (Comissió Europea, 2004, pg. 5). Així doncs, es veu necessari un enfocament interdisciplinari i internacional.

Cal esmentar l'aportació que fa Delors sobre els quatre pilars de l'educació ([informe DELORS](#)) que d'una manera molt esquematitzat apunta que l'educació ha d'estructurar-se entorn a 4 aprenentatges fonamentals i que seran els pilars de coneixement, aquests seran:

- el saber, adquirir els coneixements classificats i codificats
- el saber fer, les habilitats i pràctica necessàries per a l'adquisició d'aquests coneixements
- el saber ser, com desenvolupament de la pròpia personalitat i actuar amb major autonomia i responsabilitat personal
- el saber conviure, com descobriment de l'altre i treballar cap a objectius comuns

Una altra contribució important són els acords recollits en el procés de convergència europea per a la construcció del Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) i que, és totalment transportable als ensenyament primaris donat que tracta del que implica aquest canvi educatiu:

“ per un costat, evolucionar des d'un ensenyament basat en el coneixement del professor ( model transmissió–recepció) cap a un ensenyament centrat en l'aprenentatge i per l'altre, com a conseqüència d'aquesta transició la relació entre professor i l'estudiant i, entre els estudiants entre sí com la base del canvi en el marc d'una activitat conjunta i compartida, on l'ensenyament i l'aprenentatge són processos inseparables”

Pérez Cabaní (2007, Pg. 113))

En la mateixa línia i, encara dins d'un marc d'ensenyaments superiors, es fa una altra aportació respecte al tema i és la concreció del concepte de competència que presenta el grup d'investigació ASCUES-SINTE on es recullen les següents idees:

“ Les competències són accions complexes que impliquen combinar diferents tipus de coneixement, saber com utilitzar-lo, quan i per què.

Les competències són l'horitzó de l'aprenentatge i es defineixen com accions complexes i avaluable, pel que es poden establir nivells competencials i diferents components d'una mateixa competència.”

Perez Cabaní , Juandó, Palma (2014, pg. 26)

Hi ha moltes altres definicions sobre competència i persones que han investigat sobre el tema, Zabala i Arnau han recollit aportacions de diferents autors i que s'ajusten a diferents objectius de la tesi:

“la capacidad o habilidad (*Qué*) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (*Para qué*) de forma eficaz (*De qué manera*) en un contexto determinado (*Dónde*). Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (Por medio de qué) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (*Cómo*)”.

Zabala y Arnau (2007, pg. 43-44)

En aquest sentit, Zabala (2007) apunta que l'adquisició de les competències no és un tot o res, no és si aquestes es tenen o no es tenen, sinó que formen part d'un procés, afegeix que “mai s'és competent per sempre” Cano (2008, Pg. 6). Escamilla (2008) concreta una mica més puntualitzant que una competència no és una senzilla destresa:

Suponen, por su complejidad, un elemento de formación al que hay que acercarse, de manera convergente (desde distintas áreas, materias y módulos) y gradual (desde distintos momentos y situaciones de aprendizaje –cursos, etapas, niveles-). De esta manera, se reconoce su carácter integrador sobre distintos tipos de contenido (no son habilidades o destrezas específicas) y constituye un factor nuclear para el desarrollo de propuestas globalizadoras o interdisciplinarias”.

Escamilla, Lagares y García Fraile (2006, Pg. 112)

L'enfocament competencial que planteja Escamilla (2008) es fonamenta en fonts sociològiques, psicològiques, epistemològiques i pedagògiques i, que configuren el currículum educatiu. En primer lloc és la societat la que provoca canvis i adaptacions en els sabers, des de la vesant psicològica, ha d'existir un equilibri entre les pròpies capacitats i els coneixements per poder construir la pròpia identitat. Si ens fixem en l'àmbit epistemològic s'observa un coneixement dinàmic i amb lligams amb diferents matèries intercompetencials. Finalment la perspectiva pedagògica incideix en l'aprenentatge significatiu i funcional.

També Perrenoud (2001) afirma que una competència és la capacitat que es té per mobilitzar coneixements de qualsevol tipus per donar resposta a una situació-problema i, s'ha de donar els següents processos:

- ha d'haver una transferència dels aprenentatges entre diferents contextos
- és necessari una mobilització dels coneixements
- ha d'existir unes situacions complexes on es pugui enfrontar tot adaptant els aprenentatges assolits

De la mateixa manera s'enten l'ensenyament per competències com una oportunitat pel canvi. Es veu a l'alumne actiu del seu propi aprenentatge replantejant el paper que ha de tenir el professorat i l'alumne "aprén fent", Roldán, Lucena i Torres (2009).

Són Castelló i altres (2009) que defineixen les competències dins de contextos d'ensenyament obligatori com el capital mínim que un ciutadà ha de tenir per viure d'una forma adequada en aquesta societat integrada funcionalment pels coneixements, habilitats i actituds necessàries per a la resolució de problemes habituals en diferents contextos per tant, ha de ser capaç de decidir sobre el saber, el saber fer i el saber ser.

Marco (2008) afegeix que s'han de donar aspectes tant cognitius com metacognitius i situa les competències com habilitats d'alt nivell i que comporten la capacitat metacognitiva de preguntar-se els per què.

De tot l'exposat anteriorment es pot desprendre que es tracta d'un saber complex en el que tots els sabers estan implicats i s'han d'ajustar a un context determinat. Tenint en compte el context d'aquesta tesi, es pren la definició que fa el Departament d'Ensenyament sobre el concepte de competència donat que, recull d'una forma o altra les anteriors i s'ajusta al context d'aquest treball.

**“S'entén per competència la capacitat d'utilitzar coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers.”**

## 3.2. COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

Atès que les persones van construir el seu pensament en les interaccions amb les altres persones, aprendre és una activitat social i, saber comunicar esdevé una competència clau per a l'aprenentatge que es va desenvolupant i matisant en totes i cadascuna de les activitats educatives. Concretament, en aquest estudi una de les competències se centra en la competència comunicativa lingüística i, més endavant s'endinsarà en la competència lectora pròpiament dita.

La competència comunicativa lingüística és l'eina vehicular de tots els aprenentatges per tant, s'utilitza com a instrument de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, l'organització i autorregulació del pensament i, les emocions i la conducta.

Per tot això, aquesta competència és essencial en:

- la construcció dels coneixements i el pensament social crític: en el tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc.)
- el domini dels recursos comunicatius específics de les diverses àrees que ha de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo: descrivint, explicant, justificant, interpretant o argumentant els fenòmens que es plantegen en els projectes d'estudi a les aules.

### 3.2.1. COMPETÈNCIA LECTORA

Són molts els autors Solé, I. Cassany (2011) que apunten la diferència existent en la manera de llegir i la contribució d'altres competències, com la d'aprendre a aprendre o la informàtica per a la seva comprensió. Actualment, un lector accedeix al coneixement d'altres persones i el pot transformar aportant-li la seva opinió, la lectura es fa en múltiples textos i de manera discontinua on el lector processa el text.

Solé, I. (2004) explica el canvi de perspectiva sobre competència lectora, basant-se en tres eixos:

- Aprendre a llegir
- Llegir per aprendre des de qualsevol àmbit acadèmic
- Aprendre a gaudir amb la lectura

Hi ha dos termes que durant un temps s'han entès per separat però que avui en dia es veuen com complementaris, són el de *Reading Comprehension* i el de *Reading Literacy*. Aquests dos conceptes podrien traduir-se com comprensió lectora i competència lectora. La comprensió lectora és la capacitat de captar el més objectivament possible el que un autor ha transmès mitjançant un text escrit, la comprensió lectora depèn de la capacitat individual de la persona és un concepte abraçat per un altre més ampli que és la competència lectora (*Reading Literacy*), que és l'habilitat que té el

ser humà en usar la seva comprensió lectora de forma útil en la societat que l'envolta, per tant és la relació de l'individu amb la societat.

Segons Marina (2012), la comprensió lectora està més relacionada amb l'individu ( les seves capacitats intel·lectuals i/o emocionals, el seu perfil psicològic...) mentre que, la competència lectora dóna més importància a la intel·ligència social i/o executiva, és a dir dóna més pes a una variable pragmàtica.

Així doncs, quan es parla de competència lectora, es refereix a una mobilització de coneixements, d'estratègies, d'habilitats que cal tenir per a que un lector sigui competent. Com es pot desprendre de l'anteriorment exposat en funció del grau de competència lectora que tingui una persona i de quines estratègies utilitzi, es produirà un significat més o menys variat d'un text, resums del text, valoració crítica, etc. Tot això comporta aprendre a partir del que s'ha llegit. Així doncs, podria dir-se que mentre la comprensió lectora és inherent en l'individu, la competència lectora mou les capacitats cognitives afectives i socials de l'individu en un context determinat. És en la competència lectora on es necessita l'ús d'estratègies lectores i la comprensió lectora per aprofundir en la informació que ens aporta el text i el grau de coneixement que es pot adquirir.

Un cop vist el plantejament que es fa sobre la concepció de la comprensió lectora i l'ús de les estratègies lectores combinades d'una forma estratègica, s'exposa com aquestes esdevenen clau en el progrés de la competència lectora.

### 3.2.2. LA COMPENSIÓ LECTORA

Un dels fonaments de la competència lectora tal com s'acaba d'exposar és la comprensió lectora, aquesta es pot entendre des de diferents perspectives la qual cosa implica diferents formes en l'ensenyament de la lectura.

AUTOR	DEFINICIÓ	INTERPRETACIÓ
<b>Rosenblatt (1978)</b>	" La comprensió lectora fa referència a un procés simultani d'extracció i construcció transaccional entre les <b>experiències i coneixements del lector, amb el text escrit en un context d'activitat</b> "	L'autor parla de la construcció entre els coneixements del lector i el que diu el text.
<b>Anderson i Pearson (1984)</b>	"La comprensió és un procés mitjançant el qual <b>el lector elabora un significat en la seva interacció amb el text</b> "	El lector relaciona la informació presentada en el text amb la informació que té emmagatzemada, el procés de relacionar aquestes informacions comporta la comprensió del text.
<b>Solé, I. (1999)</b>	" Llegir és un <b>procés d'interacció entre el lector i el text</b> , un procés en el qual el lector intenta satisfer els objectius que guien la seva lectura"	Aquesta autora incorpora el propòsit de la lectura per tant, segons l'objectiu que es marqui el lector aquest el guiarà per enfocar la lectura d'una manera o altra....
<b>Cassany (2006)</b>	" Llegir és <b>comprendre un escrit</b> "	Es constata que la comprensió és l'eix del llegir;
<b>Arroyo (2009)</b>	"Llegir és una <b>interacció</b> que té lloc <b>en un context determinat i entre un lector i un text</b> "	Anteriorment, es definia la importància de la relació transaccional entre el text i els coneixements del lector, aquest autor defineix que el context on es produeix també és important;
<b>Gutierrez (2016)</b>	"El lector participa activament utilitzant <b>estratègies i coneixements per interaccionar el text</b> , ho ha de fer <b>posant en comú les seves pròpies estratègies lectores</b> ".	Aquest autor posa de relleu la necessitat de la utilització de les estratègies d'aprenentatge, els coneixements que es tenen i la rellevància de que aquestes es posin en comú amb altres persones.

Taula 3.1. Definicions sobre comprensió lectora.

Són moltes les definicions de la comprensió lectora, en el quadre anterior es mostren algunes de les idees clau sobre aquest concepte com, llegir és comprendre l'escrit o, que el lector elabora un significat en la seva interacció amb el text però, és la definició de Gutierrez la que posa en relleu la utilització de les estratègies lectores:

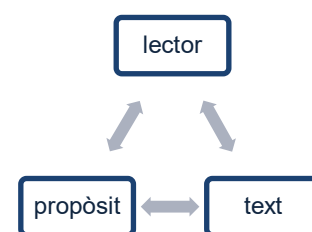
*“La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto, lo que de hacerse de manera conjunta entre varias personas verbalizando y poniendo en común sus propias estrategias lectoras puede contribuir en gran medida al logro de los mecanismos necesarios para un aprendizaje lector más eficaz”.*

Gutierrez (2016, Pg. 3)

Per tant, es pot afirmar que la comprensió lectora exigeix un procés de raonament en el que intervenen les estructures mentals, estratègies i coneixements, *“es converteix en un procés i no només un producte on el lector participa activament”*, Romero i Gonzalez (2001 pg. 23).

Per explicar el procés de comprensió lectora, es parteix del model interactiu el qual es produeix quan interactuen les idees que ha escrit l'autor i el coneixement que té el lector, això és el que fa que la lectura tingui un significat. S'ha de tenir en compte tres factors:

- ✓ El lector. Aquest té uns coneixements davant la lectura, una forma de llegir i la utilització o no d'unes estratègies determinades.
- ✓ El text. Les idees de l'autor, com estan organitzades o expressades...



**Figura 3.1.** Triangle interacció, lector, text, propòsit

<b>TEMA</b>	<b>El tema del text que s'ha de llegir</b>
<b>LÈXIC</b>	<b>El vocabulari utilitzat</b>
<b>GRAMÀTICA</b>	<b>Les relacions sintàctiques i de concordança</b>
<b>SOBRE EL MÓN</b>	<b>Les inferències que es poden fer en cada moment.</b>

- ✓ El propòsit. Segons el lector hagi de llegir un text o un altre.

En aquesta investigació pren rellevància la perspectiva transaccional Rosenblatt (1996), on apart de la relació interaccional que es produeix entre el text, el lector i el context és important com es vertebraren entre sí, motiu pel qual partint d'un mateix text, cada lector elabora un significat diferent depenent de les transaccions que es donin entre el lector i el text en un context específic.

Es considera que el significat està determinat pel text en sí però, alhora és necessari que el lector dugui a terme un procés actiu en la comprensió de la lectura i que aporti els seus propis coneixements per poder fer un procés constructiu i inferencial on pot anar formulant i comprovant hipòtesis sobre el text que es llegeix.

Sobre la comprensió del procés lector Van Dijk (1983) va fer aportacions molt importants. Des d'aquesta perspectiva, se n'han derivat implicacions pedagògiques com que la comprensió és un procés, no es pot entendre com una qüestió de tot o res hi ha graus i diferents nivells de comprensió. El lector és una part activa que intenta fer-se una representació mental del text i, s'ha d'adonar si està comprenent o no el que està llegint. Aquesta és l'activitat metacognitiva de control de la comprensió pròpia.

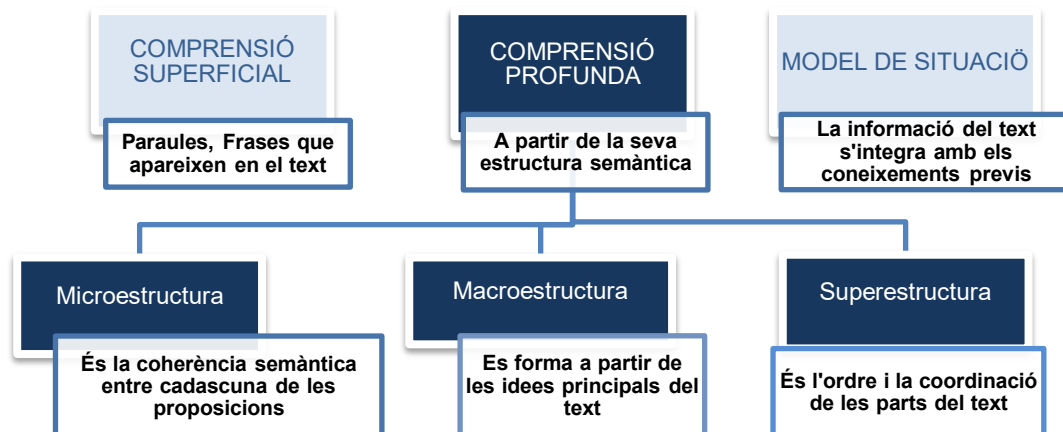


Figura 3.2. Comprensió del procés lector

Solé exposa que la comprensió del que es llegeix – un cop s'ha adquirit l'habilitat de descodificar- és producte de:

- la claredat i coherència del contingut del text, segons Ausubel que hi hagi una significativitat lògica del contingut a aprendre,
- del coneixement previ que tingui el lector i que sigui pertinent per al contingut del text, és el que Ausubel anomena significativitat psicològica,

Aquesta investigació està emmarcada en les orientacions que dóna el Departament d'Ensenyament per la qual cosa, és necessari exposar quina és la seva posició respecte a la comprensió lectora i que alhora és fruit de molts estudiosos sobre el tema. Es distingeixen tres tipus de comprensió: la comprensió literal o d'obtenció d'informació del text, la comprensió interpretativa o inferencial i la reflexiva o avaluativa.

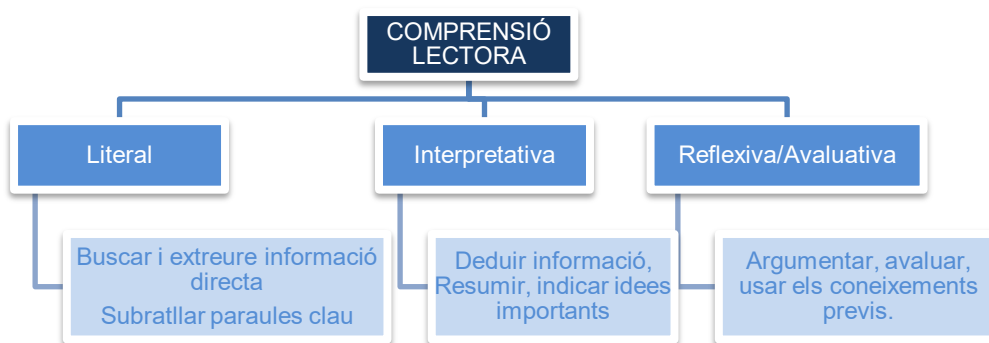


Figura 3.3. Quadre de comprensió lectora (extret d'Orientacions per a la millora de la lectura del Departament d'Ensenyament)

1. Literal o d'obtenció de la informació: S'extreu la informació directament del text. Consisteix a seleccionar únicament la informació pertinent segons la pregunta que es faci o segons la informació que s'està buscant. Es tracta d'un tipus molt important de treball lector, però no garanteix que aquest sigui capaç de traslladar aquell coneixement a altres situacions, fins i tot pot no entendre allò que se li pregunta i limitar-se a repetir allò que ha llegit.
2. Interpretativa o inferencial: El lector dedueix la informació que busca a partir del que extreu del text. També es considera interpretativa la reformulació de la informació rebuda del text, és a dir, el fet de tornar a explicar allò que s'ha llegit amb unes altres paraules o bé fer-ne un resum o assenyalar-ne les idees més importants. Per arribar a aquest nivell de comprensió, s'ha de posar en joc els coneixements previs i, és a partir d'aquests i de la lectura del text que es pot arribar a fer les deduccions necessàries.
3. Reflexiva o avaluativa: el lector/a no només posa en funcionament els seus coneixements previs sinó també els seus criteris i opinions. Pot emetre judicis, avaluar la utilitat o la veracitat de la informació rebuda, posar-se en el lloc del personatge protagonista, etc.

Per a que hi hagi una bona comprensió lectora, segons Pérez Zorrilla (2005) és necessari que el lector passi per tots els nivells de lectura. Cassany, incorpora els tres plànols de comprensió per a que hi hagi una bona interpretació textual:

“Así distinguiríamos tres planos: *las líneas, entre líneas* y *detrás de las líneas*. Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”.

Cassany, (2006 pg. 52)



### 3.3. COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE

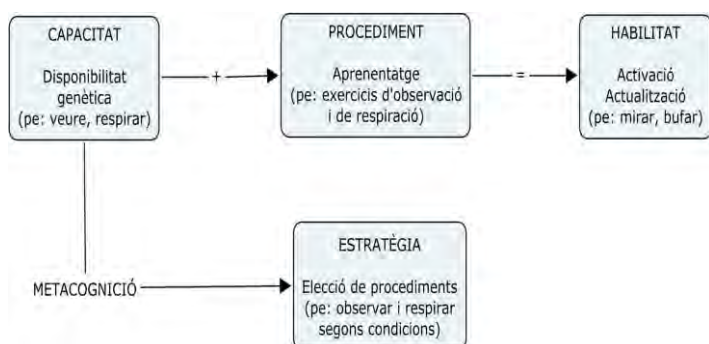
Aprenre a aprendre implica reflexionar sobre el què, el com i el quan es fa. Molts dels estudis sobre la competència d'aprendre a aprendre estan centrats en les anomenades tècniques d'estudi, entenent-les només com procediments. Es considera necessari que aquesta competència vagi molt més enllà de l'aprenentatge en l'ús de tècniques aïllades per saber-les utilitzar en contextos diversos, en la solució de situacions/problemes reals, etc. La competència lingüística i l'aprenentatge cooperatiu són els instruments més potents de la competència d'aprendre a aprendre.

"La procedència del terme "estratègia" és d'arrel militar i indica les activitats necessàries per dur a terme un pas previ d'operacions bèl·liques a gran escala i on l'activitat de l'estratega consistia en projectar, ordenar i dirigir les operacions militars per aconseguir la victòria."

Monereo, (1994, pg. 23).

Una de les confusions habituals és entre els conceptes de tàctica, tècnica i de mètode. Les tàctiques són habilitats específiques que s'usen al servei de l'estratègia o pla general, Schmeck, (1988) diu que les tàctiques constitueixen el pas més específic per implementar el pla i són activitats observables mentre que les tècniques són enteses com una successió d'accions dirigides a una finalitat concreta i que responen a un tipus de fer algorítmic. Tant les tècniques com les tàctiques estan al servei de les estratègies que són més àmplies i generals. Un mètode inclou tècniques concretes, segons Valls (1993) parteix d'un principi orientador i raonat tant si és psicològic, pedagògic... per tant, un mètode pot incloure diferents tècniques.

Mentre que una tècnica és utilitzada d'una forma més o menys mecànica, les estratègies són sempre conscients i intencionals dirigides a un objectiu relacionat amb l'aprenentatge, d'aquí es pot deduir que una tècnica i un mètode són procediments susceptibles de formar part d'una estratègia, Nisbet (1991), considera l'estratègia com una guia de les accions a seguir i això implica que és anterior a qualsevol procediment que es vulgui dur a terme. Les tècniques i les tàctiques sovint



s'executen de manera rutinària mentre que en les estratègies s'utilitzen tècniques però planificant i controlant el propi aprenentatge.

Uns altres conceptes que poden portar a confusió són els de capacitat i habilitat. La capacitat és un conjunt de disposicions de tipus genètic que una vegada desenvolupades mitjançant l'experiència que

**Figura 3.4.** Exemple estratègia, procediment, habilitat, capacitat. (extret de Estrategias de aprendizaje)

produeix el contacte amb un entorn culturalment organitzat, donen lloc a habilitats individuals,

Schmeck (1988) fa una distinció entre habilitat i estratègia, segons ell les habilitats són capacitats que poden expressar-se en conductes en qualsevol moment perquè s'han desenvolupat mitjançant la pràctica i s'utilitzen automàticament de manera conscient o inconscient, mentre que l'estratègia sempre es fa de manera conscient.

Valle (1998) exposa que els autors García, Clemente y Pérez (1992), van fer un estudi sobre l'evolució i el desenvolupament de les estratègies d'aprenentatge en Psicologia de l'Educació utilitzant com font bibliogràfica el Psychological Literature de la A.P.A (American Psychological Association). Aquests autors van trobar un total de 272 articles publicats des de 1984 fins al 1991 en els que apareix el terme "estratègia d'aprenentatge (learning strategies) en el seu abstracte; observant una clara expansió de l'estudi en aquest tema en la segona meitat dels anys vuitanta: de cinc articles en 1984 es passa a trenta tres en 1986 i a setanta en 1990. Actualment (revisat 20/04/2017) en el cercador google acadèmic "artículos sobre estrategias de aprendizaje" apareixen 34.300 resultats, això implica la gran rellevància que tenen en tots els àmbits.

Les concepcions sobre "estratègia" han anat evolucionant així doncs, és un terme que té dues accepcions: la d'estratègies com presa de decisions a nivell metacognitiu i estratègies com procediments. Val la pena però, fer una petita pinzellada a diferents aportacions sobre el tema abans de concretar quin és el terme que es considera més adequat per aquest treball i aclarir doncs aquesta confusió conceptual. Salomon (1992) distingeix entre dos tipus de procediments:

- Aprenentatge de procediments per la via baixa- amb exercicis repetitius i insistents.
- Aprenentatge de procediments per la via alta- les pràctiques es fan sempre sota un control i supervisió conscients.

En una tasca s'ha de tenir en compte el significat i el sentit que li dona l'alumne ja que aquests s'han construït a partir de les interaccions que ha tingut amb el professor i amb els continguts de la matèria per això, no es pot afirmar que l'alumne actuï per iniciativa individual amb independència del context on ho fa.

Hi ha autors que consideren les estratègies com habilitats generals de pensament però tot pensament és específic no està lliure de contingut, sempre es pensa a partir d'una informació específica no es pensa en el buit.

També s'utilitzen els termes d'actuacions estratègiques, d'usos estratègics o d'aplicacions estratègiques donat que se centren més en com aplicar i utilitzar aquestes estratègies. Coll,(1990) defineix les seves característiques:

- Comporten planificació, control, avaluació i possibilitat de modificació.
- S'acompanyen de la presa de consciència sobre els mitjans, les metes i el curs de l'activitat.
- Prenen forma en funció de determinats coneixements del subjecte sobre ell mateix, sobre els materials o els continguts de treball sobre les condicions que l'emmarquen.

Una acció estratègica es caracteritza per aquests quatre aspectes:

- **Consciència-** Quan s'actua estratègicament s'ha d'escollir entre diferents alternatives i això implica "parar-se a pensar" sobre les conseqüències d'una o altra opció. Aquesta capacitat és l'anomenada metacognició. Una estratègia sempre s'ha de recolzar en aquesta capacitat metacognitiva per reflexionar sobre les decisions que es prenen (Monereo, 2009).
- **Adaptabilitat-** La majoria de vegades les decisions que es prenen van variant al llarg de l'acció, tant sigui anticipant-se com re-ajustant les actuacions com avaluant finalment si s'ha aconseguit l'objectiu proposat o no...
- **Eficàcia-** Una estratègia ha de guardar un equilibri en la proporció cost-benefici per la qual cosa, els mitjans que es posen per aconseguir un determinat objectiu no han de suposar un valor molt elevat.
- **Sofisticació-** Una estratègia ha d'anar madurant a mesura que es va repetint la seva aplicació.

Una actuació estratègica se situa en tres moments: planificació, regulació i avaluació on l'individu es pot adonar del que està pensant en un moment determinat: la capacitat metacognitiva.

Des d'aquest punt de vista es considera que en el sí d'una actuació estratègica es prenen decisions respecte al procediment o la combinació de procediments que cal utilitzar, tant si són de naturalesa més heurística com si són més algorítmics, es creu millor parlar d'un "ús estratègic o no estratègic" d'uns determinats procediments segons se seleccionin intencionalment o no per aconseguir una determinada finalitat. Segons Coll, la relació de les estratègies amb la instrucció escolar defineix que:

*"l'estudi i la recerca específics de l'entorn del tema de les estratègies no solament serveixen per aclarir els continguts procedimentals com a tals, sinó que també ajuden a descobrir nous interessos en els àmbits específics de la instrucció escolar. Entre els principals beneficis assenyalem els següents: poder dedicar major atenció als processos subjacents a l'aprenentatge dels diferents tipus de continguts, alguns normalment poc atesos (processos d'organització de la informació, d'argumentació, de comprensió lectora, etc.); deixar de considerar l'entrenament en estratègies d'aprenentatge com una cosa al marge del currículum escolar; poder precisar millor les activitats d'ensenyament que faciliten aquests aprenentatges".*

Coll ( 1990, Pg. 390)

Aquest enfocament interpreta l'aprenentatge i ensenyament de les estratègies en aquest marc teòric on destaquen aquests tres components, Pozo (2001, Pg. 221):

- *"La importància de la metacognició*
- *La influència dels coneixements específics*
- *La influència social, essencialment dels escenaris educatius, en l'aprenentatge i en l'ús de les estratègies"*

Una altra aportació és la de Valls (1990), entén que l'estratègia al igual que els procediments ajuda a regular l'activitat de la persona ja que, quan s'aplica ens permet seleccionar, avaluar, continuar o abandonar diferents accions per tal d'aconseguir una meta proposada. Les estratègies són tal com diu l'autor, independents d'un àmbit concret per la qual cosa es poden generalitzar i s'utilitzaran en funció del context en que es trobi l'individu. Un component imprescindible de les estratègies és que aquestes van dirigides a una finalitat, és a dir s'és conscient de que hi ha un objectiu i per tant, hi ha una supervisió i avaluació del propi comportament en funció de l'objectiu a aconseguir.

Segons Monereo et al(1994), l'ús reflexiu dels procediments que s'utilitzen per realitzar una determinada tasca, suposa la utilització d'estratègies d'aprenentatge mentre que la utilització dels procediments s'acosta a l'aprenentatge de tècniques d'estudi.

Així doncs i, dins d'aquest posicionament constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, hi ha dos models que se situen de diferent manera en quant a les estratègies d'aprenentatge (Monereo, 2009, Pg. 19), aquest autor i d'altres comparteixen els termes situats més a l'esquerra del següent quadre:

Model de processament d'informació, amb autors com Danserau (1978), Weinstein i Mayer (1986), Zimmerman i Schunk (1989)	Models d'aprenentatge situat (Situated Learning) amb autors com Pressley (1995) o Bransford i altres (1990)
<p>Consideren les estratègies com a "seqüències integrades de procediments o activitats que es trien amb el propòsit de facilitar l'adquisició, l'emmagatzematge o la utilització d'informació o coneixements". Aquestes varien segons que la informació sigui processada a un nivell més superficial i fonològica (estratègia de repetició) o més profund i semàntic (estratègies d'elaboració i d'organització); a part hi ha unes estratègies de suport relacionades amb els processos motivacionals.</p>	<p>Admeten la idea bàsica d'uns sistemes individuals per tractar i gestionar la informació i consideren que l'origen i el desenvolupament d'aquests sistemes i el seu ús funcional s'ha d'analitzar i interpretar sempre en situacions d'interacció social, segons els enfocaments socioculturals defensats per Vigotsky, Bruner o Rogoff, per a ells una estratègia seria una acció socialment mediatitzada per instruments com ara els procediments.</p>

Taula 3.2. Models en quant estratègies d'aprenentatge.

Una gran majoria d'autors defineixen les estratègies com processos o activitats mentals deliberades, propositives i intencionals, és a dir conscients, l'alumne es para a pensar per planificar les seves accions i preveure els efectes que tindran en relació amb l'objectiu perseguit.

Es pot parlar d'automatització i execució inconscient dels procediments però no de les estratègies. Monereo conclou aquest apartat amb la definició:

*"Una estratègia suposa prendre decisions deliberades i intencionals d'acord amb un objectiu que està mediatitzat per les condicions específiques concretes d'una situació d'ensenyament-aprenentatge. Com que aquestes condicions no són estables, es difícil admetre que una mateixa estratègia pugui donar resposta a les diferents condicions del context".*

Monereo, (2009, Pg. 21)

S'han fet moltes aportacions sobre el tema de les estratègies d'aprenentatge, per tant s'han extret moltes definicions. En aquesta taula se sintetitzen algunes de les definicions fetes pels autors més rellevants sobre el tema:

AUTORS	DEFINICIONS
<b>DANSERAU, NISBET, SHUCKSMITH, (1985)</b>	Són seqüències integrades de <b>procediments</b> o activitats que s'escullen amb el propòsit de facilitar l'adquisició, emmagatzematge i utilització de la informació
<b>GAGNÉ (1986)</b>	Són habilitats que capaciten a l'estudiant per controlar els seus propis <b>processos d'aprenentatge</b> , la seva retenció i el seu pensament
<b>WEINSTEIN, MAYER (1986)</b>	Són conductes o pensaments que un aprenent utilitza amb la <b>intenció d'influir en el seu procés de codificació</b>
<b>SCHMECK, SCHUNK (1988)</b>	Són seqüències de procediments o plans orientats cap a la <b>consecució de metes d'aprenentatge</b> , mentre que els procediments específics dins d'aquesta seqüència s'anomenen tàctiques d'aprenentatge
<b>GENOVARD, GOTZENS (1990)</b>	Són els comportaments que l'alumne desplega durant el seu <b>procés d'aprenentatge</b> i que influeixen en el seu procés de codificació de la informació que ha d'aprendre
<b>ROMÁN (1993)</b>	Sèries eficaces <b>d'operacions mentals</b> que l'estudiant utilitza per <b>adquirir, retenir i/o recuperar els diferents tipus d'informació</b> (conceptes, principis i procediments)
<b>BELTRAN (1995)</b>	Són activitats mentals que s'utilitzen per facilitar l'adquisició del coneixement. Aquestes han de ser manipulables i han de tenir un <b>caràcter intencional</b> .
<b>MONEREO (2009)</b>	Processos de <b>presa de decisions (conscients i intencionals)</b> l'alumne escull i recupera de manera coordinada, els coneixements que necessita per complir una determinada demanda un objectiu, depenent de les característiques de la situació educativa en que es produeix l'acció.
<b>GARGALLO (2011)</b>	Són un constructe complex que <b>inclouen aspectes cognitius, metacognitius, motivacionals i conductuals</b> .

Taula 3.3. Definicions sobre estratègies d'aprenentatge.

De les definicions exposades en la taula anterior prenc la que fa Monereo :

**“Una estratègia és una presa de decisions conscient e intencional que tracta d’adaptar-se el millor possible a unes condicions contextuals per aconseguir de manera eficaç un objectiu, que en entorns educatius podrà afectar a l’aprenentatge (estratègies d’aprenentatge) o a l’ensenyament (estratègies d’ensenyament)”.**

**Monereo (2009, Pg. 24)**

Aquesta afirmació aporta que són decisions conscients i amb la intenció d'aconseguir una fita, l'alumne és qui escull de tot un ventall quina és l'estratègia més adequada per aprendre.

### 3.4. LA COMPRESIÓ LECTORA I LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE

Els alumnes que tenen una bona comprensió lectora, saben quan entenen el que llegeixen i quan no ho fan. Utilitzen diferents estratègies per solucionar aquests problemes a mesura que van llegint i sovint ho fan de manera inconscient. Quan s'ensenya a l'alumne a controlar la seva comprensió, fa un gran avanç en la lectura perquè:

- Pren consciència del que entén i del que no entén
- Sap identificar el que no entén ( si és una paraula, un paràgraf..., quina és la dificultat)
- Pot utilitzar estratègies adequades per resoldre cadascun dels problemes.

La gran majoria d'estudis (Nell K. o Duke i P. David Pearson 2002), prenen com a base el comportament que tenen els bons lectors:

- són lectors *actius*
- des del principi tenen *objectius clars* en ment per a la seva lectura
- constantment *avaluen* si el text i la seva lectura està complint amb els seus objectius
- solen *mirar per sobre* el text abans de llegir i assenyalen coses com *l'estructura* de les seccions de text que pugui ser més rellevant per als seus objectius de la lectura
- a mesura que llegeixen, *fan prediccions* sobre el que ha de venir
- llegeixen *selectivament*, fent contínuament decisions sobre la seva lectura: què llegir acuradament, què llegir ràpidament què no llegir, què per tornar a llegir...
- *construeixen, revisen i qüestionen* els significats que fan a mesura que llegeixen
- tracten de determinar el significat de *paraules desconegudes i conceptes en el text* i s'ocupen de inconsistències o buits com sigui necessari
- s'inspiren, comparen i *integren els seus coneixements previs* amb material en el text
- pensen en els *autors* del text, el seu estil, creences, mig històric, i així successivament
- *supervisen la seva comprensió* del text, fent ajustos en la seva lectura segons sigui necessari
- *avaluen la qualitat i el valor del text*, i reaccionen amb el text tant intel·lectual com emocionalment
- *llegeixen diferents tipus de text diferent*

És important l'aportació que fa Castelló:

*“ Les diferències més importants... entre un bon lector i un que no ho és tant, no rau en l'absència de dificultats de comprensió, sinó en la possibilitat de saber quan i per què no s'entén un text determinat i què es pot fer per entendre'l és a dir, preveuen la utilització d'estratègies per a gestionar i regular la comprensió pròpia”.*

Castelló, (2009, pg. 71)

Per avançar realment en la lectura s'ha de donar una bona instrucció en l'ús d'estratègies lectores però amb això no n'hi ha prou ja que cal:

- Dedicar una gran quantitat de temps a la lectura
- Llegir textos reals, és a dir que siguin funcionals
- Llegir tota la gamma de gèneres de text
- Parlar del que s'està llegint, aportar l'experiència de cadascú amb el text.
- Ampliar el coneixement amb el nou vocabulari
- Escriure textos amb la finalitat que siguin llegits

Hi ha una concepció errònia respecte la lectura i, és que quan un alumne ha après a llegir i ja sap descodificar de forma automàtica pot comprendre el missatge escrit, quan ha quedat molt palès que llegir és molt més que desxifrar unes grafies determinades o conèixer el significat d'unes paraules. Llegir com s'ha vist en anteriors definicions, implica comprendre les idees del text i relacionar-les amb els coneixements que ja té el lector de manera que pugui arribar a crear nou coneixement per tot això cal l'ús d'estratègies lectores per a que el lector pugui interaccionar de forma òptima amb el text.

Hi ha un estudi fet per Dahlgren i Olsson (1985) on es mostra que els nens que no tenen idees sobre per què ha de llegir i com fer-ho, desenvolupen problemes d'aprenentatge en l'escola per un altra banda, tots els nens que tenien una idea que llegir els permetria llegir llibres, missatges... ràpidament van aprendre a llegir.

Es constata però, que la comprensió lectora evoluciona des d'una lectura on es requereixi analitzar els elements dels enunciats, fins a la interpretació o raonament del seu significat implícit. Aquest és un dels motius pels quals des de l'escola s'han de promoure activitats que mobilitzi la seva capacitat de raonar Colomer (2005).

Fent referència a la concepció estreta en el capítol anterior, s'entén que:

*"les estratègies de lectura són esforços deliberats i dirigits per objectius per controlar i modificar els esforços del lector per descodificar el text, entendre les paraules i construir el significat del text... son actes metacognitius, deliberats i conscients"*

Afflerbach, Pearson, i Paris, (2008, Pg. 368)

Hi ha evidències empíriques que indiquen que els experts en comprensió lectora utilitzen d'una manera flexible les estratègies de comprensió, mentre que els qui tenen dificultats de comprensió lectora utilitzen escasses estratègies de comprensió i en tot cas de manera inflexible.

Paris, Wasik i Turner (1991), donen sis raons per les quals adquirir una competència estratègica en comprensió lectora es rellevant per a l'educació:

- Les estratègies permeten als lectors elaborar, organitzar i avaluar la informació textual.



- L'adquisició d'estratègies de lectura coincideix i se solapa amb el desenvolupament de múltiples estratègies cognitives per a la millora de l'atenció, memòria, comunicació i aprenentatge durant la infància.
- Les estratègies són controlades pels lectors; aquestes són eines cognitives que es poden usar de manera selectiva i flexible.
- Les estratègies de comprensió reflecteixen la metacognició i la motivació perquè els lectors han de tenir tant coneixements estratègics com la disposició a utilitzar aquestes estratègies.
- Les estratègies que fomenten la lectura i el pensament poden ser ensenyades pels professors.
- La lectura estratègica pot millorar l'aprenentatge de totes les àrees curriculars.

El lector ha de disposar d'una sèrie d'estratègies que li permetin prendre decisions d'una manera intencional i voluntària respecte a les actuacions a seguir per aconseguir l'objectiu de lectura, Castelló (2002) apunta quatre elements decisius en aquest procés:

- Objectiu de lectura- si aquest es té clar, funcionarà com guia i orientador del procés de manera que el permetin fer el seguiment de la comprensió d'acord amb les metes proposades.
- Tipus de text- la tipologia textual conjuntament amb la temàtica contribueixen a establir hipòtesis a partir dels seus coneixements previs i poder confirmar, descartar o modificar-les a mesura que es vagi avançant en el text.
- Procediments- Aquests s'aniran posant en marxa amb la finalitat de facilitar la comprensió. És aquí on l'aprenentatge de les estratègies implica saber en quines situacions és necessari utilitzar uns procediments determinats.
- Propi procés de lectura- amb tots els elements anteriors es planificarà i regularà aquest procés.

Per Palincsar i Brown (1997), un bon lector és una persona que té un repertori d'estratègies cognitives i que és capaç d'utilitzar de manera flexible durant la lectura. Segons ells el coneixement metacognitiu permet al lector seleccionar, utilitzar, controlar i avaluar l'ús d'estratègies lectores. Al parlar de quines estratègies lectores són necessàries, cal reflexionar sobre les aportacions que fan:

- Comprendre els propòsits explícits i implícits.
- Activar i aportar a la lectura els coneixements previs pertinents pel contingut que es tracti.
- Enfocar l'atenció al que resulta més fonamental del text.
- Avaluar la consistència interna del contingut que expressa el text i la compatibilitat amb el coneixement previ.
- Comprovar si la comprensió té lloc mitjançant la revisió, la recapitulació i l'autointerrogació.
- Elaborar i provar inferències de diferent tipus: interpretacions, hipòtesis, prediccions i conclusions.



Solé (1993) exposa que les estratègies de comprensió lectora són un tipus de procediment d'ordre elevat ja que compleixen tots els requisits:

- Tendeixen a l'obtenció d'una meta
- Permeten avançar el curs de l'acció del lector
- No estan subjectes a un tipus de contingut o de text, es poden adaptar a diferents situacions de lectura.
- Impliquen els components metacognitius de control sobre la pròpia comprensió, ja que el lector sap que comprèn però també sap què comprèn i quan ho comprèn.

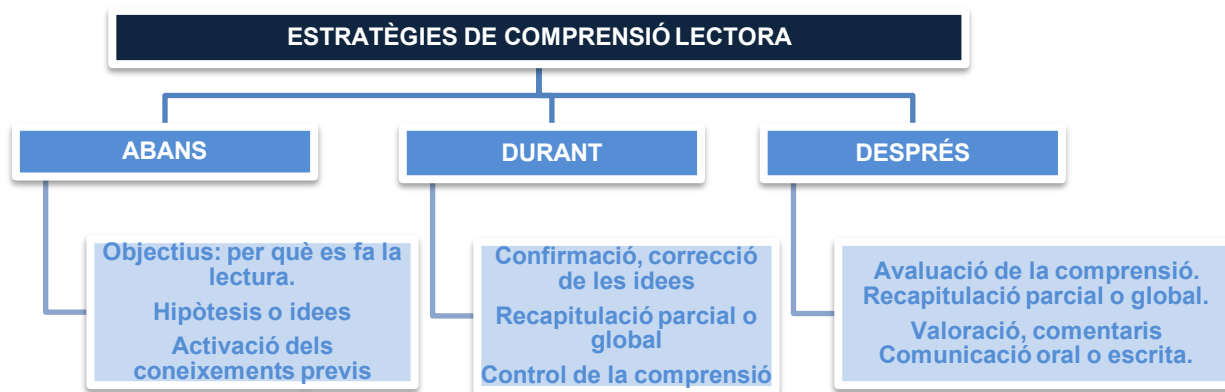
Aquesta autora afegeix que les estratègies han d'ajudar a donar solucions en el curs de la lectura, per això proposa que es tinguin en compte aquelles que:

- Permetin dotar d'objectius de lectura i actualitzar els coneixements previs rellevants abans de la lectura
- Que permetin establir inferències de diferent tipus, revisar i comprovar la pròpia comprensió durant la lectura.
- Dirigides a recapitular el contingut, a resumir-lo i estendre el coneixement que s'ha obtingut després de la lectura.

Una forma d'organitzar les estratègies de comprensió lectora és segons la dimensió temporal del procés on cadascun dels quals requerirà d'estratègies diferents: abans, durant i després de la lectura.

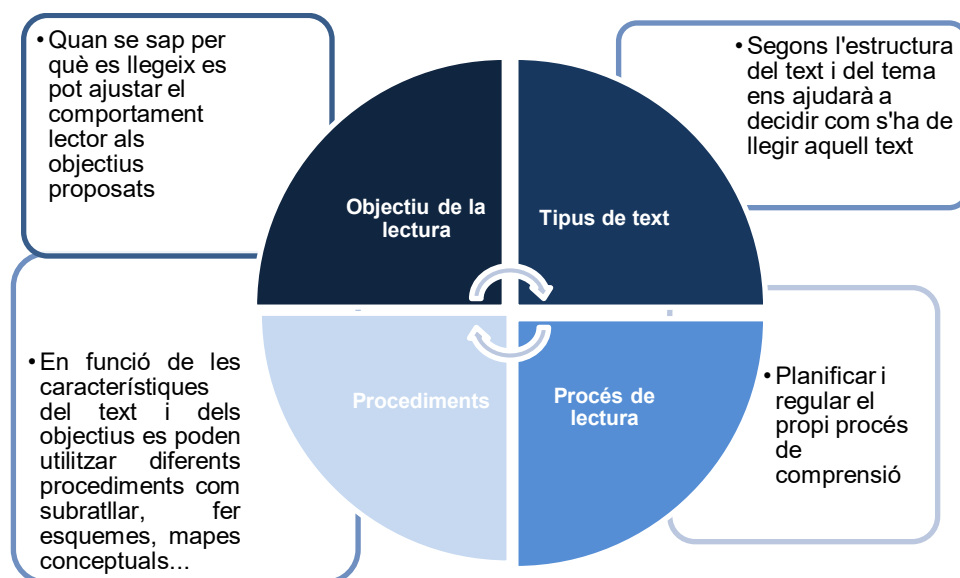
Tenint en compte aquest criteri, hi ha diferents autors que han fet les seves aportacions com Schmitt & Bauman, Block & Pressley o Solé. Serra i Oller (2001) fan un llistat de les estratègies més comunes que es produeixen abans, durant i després de la lectura:

- Descodificar amb fluïdesa per no perdre el significat global de la lectura
- Rellegir, avançar o utilitzar elements d'ajuda externa per a la comprensió lèxica
- Avaluar la consistència interna del contingut que expressa el text i la seva correspondència amb els coneixements previs
- Distingir entre el que és fonamental i el que és irrellevant
- Construir el significat global
- Elaborar i provar inferències, interpretar...
- Distingir l'estructura formal d'un text
- Concentrar l'atenció
- Conèixer els objectius de la lectura
- Activar els coneixements previs
- Avaluar i autoregular si hi ha comprensió lectora



**Figura 3.5.** Estratègies de comprensió lectora (Quadre extret d'Orientacions per a la millora de la lectura. Departament Ensenyament)

Parlar d'estratègies de lectura és referir-se a l'oportunitat d'ensenyar als alumnes a prendre decisions respecte a quan, com i per què han de llegir un determinat text, (Castelló, 1997). En cada situació de lectura hi ha uns condicionants a tenir en compte:



**Figura 3.6.** Condicionants en les situacions de lectura. Barbera en Monereo (1998, Pg. 77):

Més endavant s'apunta un altre factor fonamental, en el plantejament de la realització cada cop més autònoma de la comprensió lectora, és l'aprenentatge de les estratègies diferents que aquesta implica. En un primer moment el model de l'ensenyant expert (un expert és qui pot explicar oralment les diferents estratègies que utilitza durant la comprensió del text), és una font d'aprenentatge fonamental. Si s'utilitza per modelitzar l'ensenyament posteriorment, cal demanar a l'alumne que apliqui aquestes estratègies d'una manera conscient. Una forma de fer-ho és mitjançant el comentari en el grup d'iguals orientats a la resolució d'una tasca, per passar més endavant a fer-les de manera més autònoma i automàtica.

Quan un alumne és capaç d'utilitzar estratègies de comprensió, s'esdevé més autònom tant a l'hora de llegir un text més complex com quan és capaç d'aprendre a partir dels textos, per això quan

s'ensenyen estratègies de comprensió es contribueix a dotar als alumnes de recursos necessaris per aprendre a aprendre.

Calero (2011) apunta dos tipus d'estratègies referides a l'aprenentatge de la lectura:

- Cognitives- es refereixen a operacions mentals o procediments que fa l'aprenent per aconseguir l'objectiu de coneixements que ens ajuden a entendre la informació que ens dóna un text.
- Metacognitives- són processos de pensament però aquests estan centrats en els propis recursos cognitius utilitzats pel lector per regular el seu propi aprenentatge.

Duffy (2002), a Calero (2013), identifica els coneixements essencials que ha de construir el lector, en tot procediment efectiu d'ensenyament directe i explícit d'aquestes estratègies:

- Comprendre el sentit de l'estratègia d'una manera significativa.
- Advertir el per què s'estan aprenent les estratègies i com els ajuda a llegir.
- Aprendre a utilitzar les estratègies pas a pas.
- Saber on i quan poden ser utilitzades aquestes estratègies.
- Autoavaluar l'ús que fan de les estratègies, de tal manera que puguin controlar i millorar la seva comprensió.

### 3.4.1. SET ESTRATÈGIES BÀSIQUES DE LECTURA

Una "**estratègia**" és un pla que el lector desenvolupa per ajudar-se en la comprensió dels textos ja que, les paraules o frases quan es llegeixen no proporcionen significat al text. Com hem exposat anteriorment, ensenyar com funcionen aquestes eines ajuda als lectors a enfrontar-se amb textos més complexos i alhora s'aconsegueix una autonomia més elevada en la lectura.

David Pearson i els seus col·laboradors van estudiar els processos que feien lectors competents per després ensenyar-los a lectors que presentaven més dificultats. S'ha parlat molt sobre l'ensenyament d'estratègies i la importància que tenen.

Un gran nombre d'autors com Pearson et al (2000); Zimmerman, Susan and Ellin Keene. (2007); Duffy, G. (2003); Harvey, S. & Goudvis, (2000); McEwan, (2004); Miller, (2002); McGregor, Tanny (2007) i d'altres estan d'acord en aquest bloc de set estratègies bàsiques:

#### **FER PREDICCIONS**

És una estratègia que ens permet generar la curiositat del lector quan llegim per plaer. També ens permet construir nou coneixement quan llegim per aprendre perquè connecta la nova informació amb el que ja sabíem del tema.

Predir per als lectors significa utilitzar els seus coneixements previs i el text que llegeixen, per establir expectatives del que passarà o de la informació que el text pot contenir. (...). Els lectors controlen les seves prediccions mentre interactuen amb el text, alhora que les van ajustant i confirmant per aconseguir una comprensió millor del que llegeixen (Kelley & Clausen-Grace, 2013).

Aquesta estratègia no és una de les estratègies bàsiques però, com s'ha treballat anteriorment a l'aula en títols i finals de contes, es tindrà en compte com una estratègia més i es presentarà la primera dins la unitat didàctica.

#### **FER VISUALITZACIONS**

És crear-se imatges mentals a mesura que llegeixen amb personatges, escenaris..., això els ajuda a veure com les imatges i les paraules es connecten amb el significat del text.

Els lectors amb domini, de forma espontània i deliberadament creen imatges mentals després de llegir. Les imatges sorgeixen dels cinc sentits, així com les emocions i estan ancorats en el coneixement previ del lector (Keene i Zimmerman, 2013).

## FER CONNEXIONS.

És la relació que s'estableix entre un paràgraf, una frase, una imatge i fa reaccionar al lector amb algun record o connexió personal. Aquesta estratègia permet a qualsevol lector tenir accés als seus coneixements i experiències prèvies per poder-se moure en el text amb més facilitat. És molt útil per activar els coneixements i per fer connexions entre la informació coneguda i la nova. La teoria dels esquemes (Harvey & Goudvis, 2000), explica com el coneixement, les emocions i la nostra experiència prèvia ens afecta en què aprenem i com ho fem. Segons Keene i Zimmerman (2007), es poden establir 3 categories:

- Text amb sí mateix (T-S). Són unes connexions molt personals perquè són les que fa un lector entre el text i les pròpies experiències viscudes.

Per exemple: "Aquesta història em recorda un dia que vaig anar a la platja". Com em sento quan ho llegeixo?, Què em recorda això en la meua vida? És igual? Diferent? Quines van ser els meus sentiments en llegir això?.

He canviat la meua forma de pensar, com a resultat d'aquesta lectura? Què he après?

Hi ha similituds o diferències: En la meua vida, la meua família, els meus amics, coses que he vist, sentiments que he tingut, un lloc que he estat

- Text amb text (T-T). Són les connexions que es poden fer entre un text i un altre que s'hagi llegit anteriorment, tant perquè el gènere de les històries és similar, perquè el tema sigui igual o l'autor sigui el mateix...

Per exemple: " Aquest escenari és el mateix que vaig llegir en ..." Què em recorda això en un altre llibre que hagi llegit? He llegit alguna cosa semblant abans? Amb quin altre text ho puc relacionar? En què és igual? En què és diferent?

Hi ha similituds o diferències en: El gènere, l'estructura

- Text amb el món (T-M). Aquestes són la gran majoria de connexions que fa el lector. Són potser les més senzilles de relacionar ja que rebem informació per la TV, diaris...

Aquest text, em recorda alguna cosa del món que hagi vist per la TV? En què s'assembla? En què és diferent?

Hi ha similituds o diferències en: Una cosa que he vist a la tele, notícies, una conversa, la ràdio, una cosa que he estudiat abans.

## FER-SE PREGUNTES

Es demana que es digui si la informació que s'utilitza per respondre a les preguntes és explícita (està directament en el text) o és implícita (es dona per sabut en el text) o si requereix una opinió o coneixement a fons per part del lector. Es distingeix entre aquest tipus de preguntes:

- Preguntes literals (just aquí). La pregunta i la resposta està en el text, pot ser una paraula, o una frase... Implica que els alumnes han de buscar la resposta en el text.
- Preguntes interpretatives (pensa i cerca). Les preguntes i respostes estan basades en el record del text però s'ha de fer una recerca del text inferencial pensant, buscant i sintetitzant la resposta. És necessari fer connexions per fer els enllaços.
- Preguntes crítiques (pel meu compte). Les preguntes sorgeixen d'un element del text però la resposta ha de ser generada a partir dels coneixements previs.
- Preguntes des del punt de vista de l'autor (autor i tu). La pregunta es fa durant la lectura per tal de qüestionar la seva comprensió i consolidar els seus coneixements (Beck et al 1997). La resposta s'infereix en el text però el lector ha d'utilitzar la informació del text i del seu propi coneixement o experiència.

## FER INFERÈNCIES

Es podria sintetitzar en com es pot utilitzar el coneixement previ sobre un tema i la informació que s'està obtenint d'un text. Warren i altres (1979) parlaven de tres tipus d'inferències:

- Inferència de tipus lògica. aquest tipus d'inferència normalment, és de causa-efecte per exemple, si en el text està escrit "*estàs cuinant i t'esquitxa oli bullint*" implica que fas un crit i et fa molt de mal o, "*en aquest país plou molt poc*" per tant, suposo que en aquest país hi ha sequera.
- Inferències de tipus informacional. Hi ha diverses maneres d'ajudar a treure conclusions del que un autor exposa. El significat d'una paraula pot implicar el sentit general del text. Per exemple: *La Judith va ser hospitalitzada durant molt de temps*. Implícitament jo responc a la pregunta: Quan les persones estan molt malaltes a on van? - A l'hospital-, a partir d'aquí es pot deduir que la Judith estava molt malalta i per això estava hospitalitzada. També s'infereix a nivell pronominal, és a dir, la relació entre el pronom i l'antecedent.
- Inferència de tipus valorativa. De vegades l'escriptor implicarà per què un personatge se sent de certa manera o actua de certa manera, però no acaba de dir-ho. Aquesta és la idea d'inferir sobre un personatge.

La diferència entre predir i inferir és subtil. Predir és un tipus d'inferència cap endavant mentre que inferir passa mentre es mira cap enrere o en el moment actual de llegir. Els lectors competents fan

prediccions sense problemes i a continuació confirmen o no basant-se en la lectura continuada. Entre predir i inferir, la inferència és més difícil, ja que ha de ser més precisa. Predir es pot comprovar la seva exactitud en la lectura addicional però en la inferència no es tan fàcil obtenir una retroalimentació.

## **SUPERVISAR I REPARAR LA COMPRESIÓ**

Quan s'està llegint i falla la comprensió en un paràgraf o paraula cal aturar-se i veure què es pot fer, si s'ensenya a l'alumne a controlar la seva comprensió implica que el lector fa un gran avanç perquè:

- ✓ es fa conscient del que entén
- ✓ identifica el que no entén (en quina paraula, paràgraf es produeix i quina dificultat té)
- ✓ utilitza les estratègies apropiades per resoldre els problemes (reformulant-lo amb les seves paraules, mirar cap enrere...)

Hi ha diverses estratègies anomenades "Fix-up" que ens ajuden a restaurar la comprensió.

- Estratègies que ajuden a llegir paraules desconegudes:
  - Les que s'enfoquen a **descodificar una paraula** (mirant les lletres inicials, mirant les lletres que acaben, intentant pronunciar la paraula...)
  - **Analitzar la paraula.** Hi ha moltes paraules que es poden comprendre, trobar un paraula arrel o derivada, una paraula composta, quins parts té la paraula (prefixos o sufixos...)
  - **L'ús del context**, moltes vegades un paràgraf o una frase poden ajudar a la comprensió d'una paraula que resulta incomprensible. Aquests, fan que siguin pistes per aquesta paraula desconeguda.
  - **Buscar una font experta.** Quan no se sap el significat d'una paraula es pot recórrer a preguntar-ho al professor, a un alumne o buscar-ho al diccionari (prèviament haurien de saber com buscar aquesta paraula en el diccionari).
  - **Ignorar i continuar llegint**
- Estratègies que ajuden a l'alumne a llegir i comprendre el significat de frases i textos desconeguts.
  - **Rellegir**, això vol dir tornar a llegir una paraula, una frase o un paràgraf que s'hagi llegit abans per clarificar el que no s'ha entès. Normalment la velocitat en la lectura és més lenta. D'aquesta manera es pot trobar on s'ha produït l'error .
  - **Ignorar i continuar llegint**, de vegades quan no s'entén una frase o un paràgraf, és important continuar llegint encara que no s'entengui, més endavant es pot tornar enrere per veure si es pot resoldre aquest problema de comprensió.

- **Utilitzar imatges, gràfics, dibuixos...** En molts textos expositius hi ha un gran contingut de taules, gràfics... que poden facilitar la comprensió del text.
- **Aturar-se, pensar i resumir.** Sovint cal resumir el que s'ha llegit per pensar, poder fer prediccions o confirmar les que s'han fet anteriorment, resumir i continuar llegint. És important quan es llegeix per un mateix, fer-se preguntes per veure si s'és capaç de respondre.
- **L'ús del context,** moltes vegades un paràgraf o una frase poden ajudar a la comprensió d'un tros d'un text que resulta incomprensible. Aquests, fan que siguin pistes pel text desconegut.
- **Fer connexions.** Quan s'està llegint, s'estan fent connexions amb situacions personals, el que han llegit, el que han vist o sentit... quan un lector pot fer connexions entre el text i el que coneix pot fer una connexió significativa.
- **L'estructura del text.** Segons l'estructura del text s'utilitza un vocabulari i unes característiques determinades això, pot ajudar a comprendre el seu significat.

## **DETERMINAR LA IMPORTÀNCIA DE LA INFORMACIÓ I RESUMIR**

Aquestes darreres es considerarien dues estratègies per separat però s'ha considerat que prèviament, s'ha de determinar la importància que té la informació per classificar-la i prioritzar-la per posteriorment, provocar que l'alumne integri els nous coneixements als seus esquemes mentals. Aquesta estratègia combina molts elements de les altres estratègies, de connexió, de fer-se preguntes de fer inferències... Fonamentalment és aprendre a llegir amb significat, és a dir:

- Distingir les diferències entre ficció i no ficció.
- Distingir la informació molt important i poc important per tal d'identificar les idees o temes clau a mesura que llegeixen.
- Utilitzar el seu coneixement de la narrativa i les característiques del text expositiu per fer prediccions sobre l'organització del text i el contingut.
- Utilitzar les característiques del text per ajudar a distingir la informació important de la no important.
- Utilitzar el seu coneixement de les parts importants i rellevants de text per respondre's preguntes i sintetitzar el text per a ells mateixos i per als altres.

Un cop determinada la importància, la darrera estratègia seria sintetitzar informació. És la més completa ja que combina elements de connexió, de preguntar-se i de fer inferències. Aquesta estratègia no només té sentit el text sinó que l'alumne integra els nous coneixements als seus esquemes mentals. Aquesta estratègia no s'ha inclòs en el pla d'intervenció degut a l'edat primerenca dels alumnes.



### **3.4.2. LA CAPACITAT METACOGNITIVA, LA COMPRESIÓ LECTORA I LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE.**

Amb la informació aportada fins ara, es constata que per a que hi hagi una comprensió de forma exitosa un lector no pot quedar-se només amb la informació extreta del text, ha d'interactuar amb diferents processos d'un nivell cognitiu alt que facin que el lector pugui relacionar-ho amb els seus coneixements previs, que pugui fer inferències... de manera que el seu sistema cognitiu pugui donar sentit a aquella lectura.

L'enfocament metacognitiu deriva de les investigacions en psicologia cognitiva i, es refereix al grau de coneixement que els individus tenen sobre la seva manera de pensar (processos i esdeveniments cognitius)..., la metacognició genera aprenentatge autònom.

Metacognició vol dir cognició sobre cognició. Es pot entendre des de diferents perspectives:

- El model de Flavell es basa en la idea de reflexió conscient i de coneixement sobre cognició, s'entén com el coneixement de l'estructura mental i els seus continguts,
- El model de Brown es basa en la idea de les estratègies que es tenen, i, regulen el coneixement canalitzant-les en el processament de la informació.

John Flavell, deixeble de Piaget, va ser el primer que va utilitzar el terme "metacognició, per a ell aquesta capacitat metacognitiva es desenvolupa a partir de dues fonts primordials:

- La primera mitjançant el coneixement que anem adquirint sobre algunes variables de caràcter personal relatives a la facilitat o dificultat de les tasques a fer i de les estratègies de resolució disponibles.
- La segona són les pròpies experiències metacognitives que té l'individu al aplicar aquests coneixements i valorar-ne la seva eficàcia.

La metacognició és una capacitat de la nostra espècie que ens permet conèixer com adquirim coneixement i que la qual, es pot desenvolupar en un conjunt d'habilitats gràcies a l'adquisició de procediments específics. (Flavell, 1970)

Les habilitats metacognitives són aquelles habilitats cognitives que són necessàries per adquirir, controlar i utilitzar el coneixement per tant, inclouen la capacitat de planificar, regular i utilitzar eficaçment els propis recursos cognitius. Es poden aplicar no només a la lectura sinó també a l'escriptura, llenguatge oral (parla i escolta)... o qualsevol altre domini que intervinguin processos cognitius. Aquestes habilitats poden afectar l'atenció (metaatenció), la memòria (metamemòria), la comprensió (metacomprensió), la motivació (metamotivació), etc.

Els autors Nickerson i altres, (1987) diferencien entre metacognició i habilitats metacognitives. L'objectiu de la metacognició, segons ells, consisteix a convertir algú en un usuari hàbil del coneixement mentre que les habilitats metacognitives donen informació sobre la cognició.

Flavell (1993), remarca que la funció principal d'una estratègia cognitiva és ajudar a aconseguir una meta en la que la persona està ocupada mentre que la funció d'una estratègia metacognitiva se centra en donar informació sobre la tasca a fer i el progrés que s'aconsegueix en ella.

Ell defineix la substància del coneixement metacognitiu mitjançant tres tipus de variables i les seves respectives interaccions:

- Les variables personals. És tot el que un pot creure sobre el seu propi caràcter o de les demès persones enteses com essers cognitius.
- Les variables de la tasca. El coneixement que implica una tasca cognitiva pel que fa a la dificultat que presenta i quina és la millor manera d'encarar-la.
- Les variables de l'estratègia. El coneixement de quins seran els millors passos per optimitzar el rendiment en una mateixa tasca cognitiva.

Afegeix també que gran part del coneixement implica probablement l'existència d'interaccions o la combinació de dues o tres variables alhora.

Cal entendre les experiències metacognitives segons Flavell (1978), com experiències conscients enfocades a algun aspecte de la pròpia actuació cognitiva.

La relació existent entre estratègies d'aprenentatge i metacognició és molt estreta de manera que la reflexió conscient a l'aula sobre les decisions que pren l'alumne en aquest procés té un efecte triple):

- *“Optimitzar l'actuació particular que s'estigui realitzant gràcies al control “de qualitat” que s'efectua permanentment.*
- *Facilitar la transferència del contingut après a contextos nous gràcies a la construcció del coneixement condicional, al qual ens hem referit, i que és indicatiu de les circumstàncies en què es recomana el seu ús.*
- *Contribuir al fet que el sistema conscient es torni més actiu, dúctil i competent.”*

*Monereo, (2009, Pg. 14)*

Com s'ha assenyalat anteriorment la metacognició es basa en dos aspectes fonamentals:

- *“com coneixement del sistema i dels processos cognitius i*
- *la seva funció autoreguladora d'aquests processos”*

*Buron, (1993, Pg. 128)*

Actualment l'aspecte que més interessa és el de l'autorregulació que és el que comprèn totes les estratègies mentals de comprensió, memorització i, aprenentatge ja que suposa que la realització de les tasques depèn dels processos de control tals com la planificació (objectiu), observació, avaluació i modificació de les estratègies abordades (Dominowski, 1990 a Buron 1993). Tot això ha implicat una nova forma de la instrucció i veure quines són les estratègies més eficaces per a l'aprenentatge.

Es pot parlar doncs, de dos tipus d'estratègies:

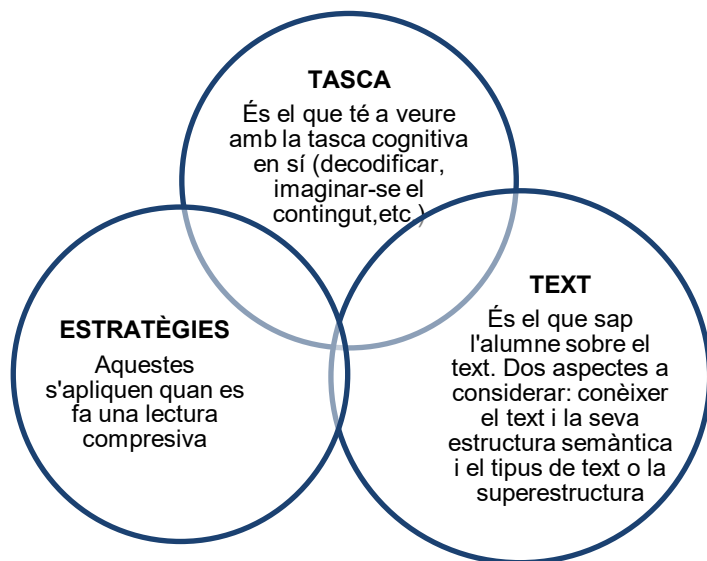
- Estratègies cognitives que ens ajuden a utilitzar i entendre la informació que ens arriba o sigui del coneixement que té la persona sobre el món.
- Estratègies metacognitives que ens ajuden a controlar i regular el nostre aprenentatge, és a dir l'avanç que fa per aconseguir les seves fites.

Hi ha autors que fan més aportacions a l'anteriorment exposat com Botsas & Padeliadu (2003) que identifiquen dos tipus d'estratègies dins l'àmbit lector, les cognitives i les metacognitives. Les estratègies cognitives inclouen les accions que ajuden al lector en la seva comprensió lectora i les estratègies metacognitives són les que el lector utilitza per planificar, monitoritzar i regular el seu rendiment en la tasca. Aquests autors afirmen, segons investigacions de camp, que els alumnes que usen les estratègies metacognitives controlen, regulen i dominen la comprensió de la lectura mentre que els alumnes que tenen més dificultats en la lectura no són tant estratègics en la mateixa.

Hi ha una sèrie de dimensions que afavoreixen l'ús estratègic del coneixement:

- Les metes de l'aprenentatge, no només es tracta que l'alumne assumeixi una orientació més interioritzada sinó del per a què de l'ús d'aquests procediments, és sabut que quan la meta està dirigida a l'adquisició de nous coneixements hi ha una major reflexió estratègica.
- El grau de control i de regulació, o sigui la consciència que necessita la tasca d'aprenentatge i el grau d'autonomia que anirà adquirint l'alumne paulatinament.
- El nivell d'incertesa de la tasca d'aprenentatge, si la tasca és molt coneguda només caldrà que l'alumne practiqui una tècnica per això, cal incorporar un grau d'incertesa sobre la seva resolució i les decisions que haurà de prendre l'alumne.
- La complexitat de la seqüència d'accions. Quan més complex sigui un procediment, més necessari serà el control estratègic, ja que requereix un domini previ d'altres procediments i, per tant aquest procediment complex s'haurà de planificar, supervisar i avaluar.

Concretament, i prenent com a base l'exposat per Flavell, Peronard i Crespo (2003) proposen tres temes que han de ser considerats com part de saber metacomprensiu: la tasca, les estratègies i el text. Aquest coneixement és el que un lector sap sobre el que és llegir i quins factors poden influenciar-lo.



**Figura 3.7.** Factors del saber metacomprensiu. (Adaptació)

***“ El coneixement de la lectura inclou, entre d’altres factors, el coneixement de les estratègies de lectura: coneixement dels objectius de la lectura, coneixement dels factors que afecten al procés de lectura, quines estratègies han de ser aplicades, com aplicar-les eficaçment, quan i per què han de ser aplicades. Aquest coneixement permet al lector, sota diferents condicions de lectura, identificar, seleccionar i utilitzar les estratègies adequades, tals com: clarificació de la informació en el text, l’autoavaluació mitjançant el qüestionament de la pròpia comprensió, generació de resums intermedis i la predicció de la informació posterior”.***

**Kozminsky y Kozminsky (2001, pg. 189)**

### 3.5. REVISIÓ DELS ANTECEDENTS SOBRE LA RECERCA EN L'ÚS D'ESTRATÈGIES D'APRENTATGE EN LA COMPRESIÓ LECTORA

Anteriorment, s'ha plantejat la diferència existent de l'ensenyament de la llengua segons un enfocament o un altre. Són moltes les investigacions que s'han fet i es fan sobre la utilització d'estratègies d'aprenentatge, programes d'entrenament d'estratègies específiques etc. La gran majoria dels estudis realitzats són en situació de "laboratori" és a dir, amb un grup reduït d'alumnes per tant, són escasses les intervencions realitzades dins l'aula i que incloguin un grup més ampli i variat d'alumnes. Tanmateix, també hi ha estudis on la intervenció és molt breu (de dies) i d'altres on la seva durada és de pocs mesos. Alhora, cal afegir que es redueix si les investigacions s'han fet amb alumnes de primària i encara més amb alumnes de primer curs.

Seguidament, es fa una relació de recerques que poden ser rellevants per aquesta investigació:

ANY	AUTORS	RECERCA	CONTINGUT RECERCA
1986	ZIMMERMAN Y MARTINEZ PONS	SLRIS (Self-Regulated Learning Interview Schedule)	Procediment per mesurar l'ús de les estratègies d'aprenentatge a primària. Es van detectar 14 tipus d'estratègies i van comprovar que l'ús d'estratègies d'aprenentatge està molt relacionat amb l'actuació en les tasques i rendiment acadèmic superior.
1990	PINTRICH Y DE GROOT	MSLQ (MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE)	Van examinar les correlacions entre els components motivacionals, l'ús d'estratègies d'autoregulació i el rendiment acadèmic. Van demostrar que els alumnes que s'impliquen més cognitivament en el treball acadèmic escolar utilitzen més estratègies cognitives i metacognitives.
1991	MATEOS, M	Un programa de instrucció en estrategias de supervisión de la comprensión lectora.	Programa dirigit a millorar les habilitats de la comprensió lectora mitjançant el modelatge i la pràctica dirigida amb alumnes de 5è de primària.
1999	DE MIGUEL, J.L.	Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora	Es mostra que l'ajuda d'organitzadors gràfics facilita la comprensió lectora i que aquesta està mediatitzada pels coneixements previs i la competència lectora que tingui el lector.
2000	BAZÁN, A., ROJAS, G., ZAVALA, M.	Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primària.	La finalitat d'aquest treball és avaluar els aspectes relacionats amb el domini de la lectura i l'escriptura en cinc nivells funcionals jeràrquics.
2001	CALERO, A.	Programa sobre un Plan Anual de Mejora la comprensión lectora. (Veure bibliografía)	L'objectiu era desenvolupar un pla anual de desenvolupament d'estratègies metacognitives en un centre educatiu.
2002	QUAAS, C. CRESPO, N.	Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo de sus alumnos?	Mostra com la modalitat metodològica del professorat i el diferents nivells metacognitius de la lectura.

2005	FLOREZ I AL.	Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio.	Avaluació del desenvolupament metacognitiu en alumnes entre 5 i 10 anys en relació a la comprensió lectora. En les seves conclusions argumenten que els resultats obtinguts estan en relació amb les metodologies de desenvolupament lector que s'utilitzen en els centres escolars
2006	KOLIC-VEHOVEC, BAJSSANSKI, I	Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students	Estudi sobre explorar control de la comprensió i l'ús d'estratègies de lectura percebuda com a factors de comprensió lectora amb alumnes de cinquè a vuitè de primària.
2008	SÁNCHEZ, E., GARCIA, JR., DE SIXTE, R, CASTELLANO N. ROSALES, J.	El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mútuo.	És una investigació en la que es contrasta per un costat el comportament del professor quan llegeix als alumnes i per l'altre les propostes instruccionals sobre com ensenyar a comprendre el que es llegeix.
2009	JIMENEZ, V.	Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora ESCOLA	És un instrument que recull informació ràpida del grau o nivell de consciència lectora dels alumnes.
2010	KESANE, I. RUIZ, L.	Contribuciones de la comunidad científica internacional sobre aprendizaje de la lectura i superación del fracaso escolar	Projecte INCLUDED. Coordinat pel CREA ( Centre de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona)
2011	SORIANO, M. CHEBAANI, F. SORIANO, E. DESCALS, A.	La enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos.	Estudi on es demostra que els grups amb ensenyament recíproc milloren en les mesures d'efectes específics i en algunes de generalització, fet amb alumnes de 4t de primària.
2013	GRANT, J.	The Effect of Explicit Teaching of Comprehension Strategies on Reading Comprehension in Elementary School	És un estudi on s'investiga l'efecte de l'ensenyament explícit d'estratègies de comprensió de la lectura i el rendiment en la comprensió dels estudiants en dues escoles de primària.
2014	ROUSE, CRISTINA A.	The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passages by elementary students who struggle with Reading.	És un treball sobre els efectes de l'estratègia de fer-se preguntes en textos expositius amb estudiants que tenen dificultats amb la lectura de l'escola de primària.
2015	PATRICIA,C, MATTIX, A.	Focus on Elementary: Using Reading Strategy Rulers to Help Readers Become Critically Aware of Multiple Reading Strategies	Com utilitzar les regles d'estratègies de lectura per ajudar al lector a prendre consciència crítica d'estratègies de lectura múltiple a primària.
2015	KRAGLER, S., MARTIN, L., SCHREIER, V.	Investigating Young Children's Use of Reading Strategies: A Longitudinal Study	Estudi que examina a 16 alumnes d'educació primària sobre l'ús d'estratègies de lectura.
2016	STUTZ, F. SCHAFFNER, E. SCHIEFELE, U.	Relations among reading, motivation reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades	És un estudi en que s'analitza la motivació de la lectura relacionant-la amb la comprensió lectora
2016	GUTIERREZ, R.	Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de primaria.	Estudi que analitza l'efecte d'un programa d'ensenyament de les estratègies lectores implementat mitjançant la lectura dialògica.

Taula 3.4. Antecedents sobre el tema.

Aquesta és una mostra seleccionada dels antecedents que hi ha sobre el tema en base als criteris sobre els continguts més propers a la recerca. Molts dels estudis s'han descartat perquè estaven dirigits a població més gran o s'allunyaven dels objectius d'aquesta investigació però, hi ha alguns que se n'ha fet menció perquè incideixen en algun dels aspectes destacats:

- Com es poden quantificar les estratègies d'aprenentatge.
- La implementació de programes, escales... per a l'ensenyament de les estratègies lectores.
- La importància dels organitzadors gràfics en la implementació de les estratègies lectores.
- La relació híbrida existent entre la lectura i l'escriptura.
- El desenvolupament d'un pla en un centre educatiu.
- Modelatge i metodologia emprada pel professorat.
- La disminució del fracàs escolar i l'ús d'estratègies.

Alguns d'aquests estudis s'han basat en la implementació de programes per millora la comprensió lectora o d'altres aprofundeixen en el desenvolupament cognitiu dels alumnes.

## 3.6. L'ENSENYAMENT D'ESTRATÈGIES D'APRENTATGE EN LA COMPRENSIÓ LECTORA

### 3.6.1. AL CENTRE

L'escola ha d'ajudar que els estudiants aprenguin a dirigir els seus processos cognitius inclòs "aprendre a aprendre". L'objectiu principal de l'ensenyament hauria de formar alumnes estratègics o sigui alumnes que han après a aprendre, un símil amb l'esport és que *"en alguns casos els alumnes aconsegueixen ser bons jugadors però, no són entrenadors de sí mateixos"* Pozo (1996, pg. 303).

En l'apartat anterior, s'ha defensat la relació existent entre el que s'aprèn i el context on s'aprèn i, en el capítol posterior (Vegeu, 4.2), la necessitat que les estratègies d'aprenentatge s'ensenyin al mateix temps que s'ensenyen els continguts de cadascuna de les disciplines, així com els continguts de les disciplines estan esglaonats segons el grau de dificultat que presenten, les estratègies lectores poden ajudar a ordenar, representar, visualitzar... la informació i convertir-la en coneixement. Així doncs, amb les reflexions que s'han fet anteriorment sobre les estratègies i les que es formulen en el capítol 4, es dona per suposat que aquests s'han d'ensenyar dins l'entorn escolar.

Gargallo (2000) apunta que l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge s'ha d'incloure en el PCC com continguts procedimentals i, s'han de treballar habitualment al llarg dels diferents nivells fins arribar a la programació didàctica d'aula i darrer nivell de concreció del currículum, que és on es posarà a la pràctica i es desenvoluparan els objectius educatius que es proposen a nivell general en la normativa.

Així com es creu que l'ensenyament de les estratègies es pot introduir com objectiu educatiu en qualsevol nivell educatiu, Garcia i Navarro (2004) asseguren que abans de l'adolescència es prematur exigir de l'alumne un enfocament profund en el seu aprenentatge. Hi ha autors com Flavell (1966) o Kenny (1967) que afirmen que abans dels vuit anys els alumnes presenten dificultats per utilitzar per sí sols estratègies metacognitives, aquest fet no implica però, que no puguin aprendre estratègies d'aprenentatge sempre i quan estiguin organitzades i planificades tot respectant les capacitats i desenvolupament dels alumnes.

Monereo (1993) defensa el currículum en espiral en que les estratègies s'ensenyen en totes les etapes educatives:

- A Educació Infantil, les estratègies que s'ensenyin han d'estar molt lligades a l'acció i basades principalment en la repetició i imitació del mestre



- A Educació Primària ja es pot fer una anàlisi d'informacions i relacions entre elles.
- A Educació Secundària hi ha una planificació conscient, un control i regulació de les mateixes.

Per a tal cosa el professorat ha d'estar plenament convençut de la necessitat d'ensenyar les estratègies per a que se sentin més compromesos en la seva pràctica. Aquest tipus de proposta se l'anomena infusió és a dir el programa o iniciativa s'ha de generar des del mateix centre ja que propicia una major col·laboració i motivació per part dels docents. De les dues propostes per ensenyar a aprendre i a pensar (Monereo, 2001, Pg. 15), s'assenyala una com la més adequada en aquesta investigació:

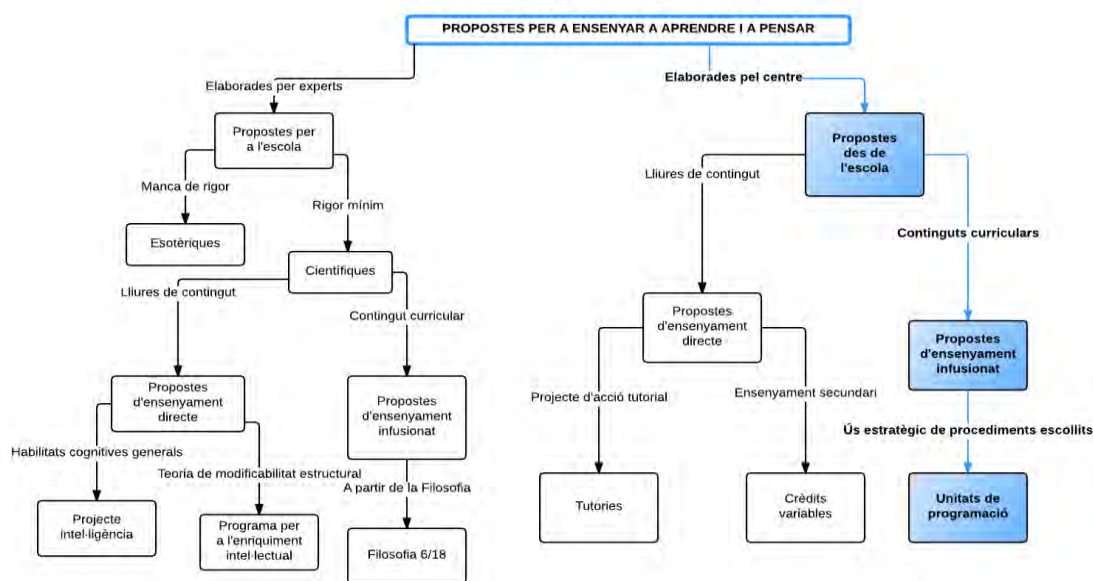


Figura 3.8. Propostes per ensenyar a aprendre i a pensar ( adaptació)

Aquest és un dels resums de les estratègies que es poden desenvolupar a Primària, dividida en dos nivells, els primers cursos i els darrers cursos d'Educació Primària, Israel, (2007) a Gutierrez, y Salmerón, (2012, pg. 191).

Nivell Primària	Tipus	Estratègies	
Primers cursos	Planificació	Activar els coneixements previs Elaborar una visió general del text	
	Monitoreig	Accedir al significat de paraules confoses	
	Avaluació	Fer preguntes	Pensar com l'autor
		Avaluar el text	
Darrers cursos	Planificació	Relació text-text Relació text-lector	
	Monitoreig	Detectar errades de comprensió i aplicar estratègies de correcció	
		Resumir	Detectar informació rellevant
	Avaluació	Anticipar l'ús del coneixement	
		Avaluar el text	

Taula 3.5. Estratègies per desenvolupar a Primària

Per finalitzar aquest apartat, cal apuntar la importància que el Projecte Educatiu reculli alguns dels trets que estan directament associats a l'ensenyament d'estratègies i més concretament del Projecte Curricular de centre.

Així doncs en els documents de referència esmentats anteriorment, és necessari per part del centre fer una gradació o orientacions de com incloure aquests continguts en el seu centre. Respecte a aquest tema s'han fet algunes aportacions recollits a Gutierrez (2011):

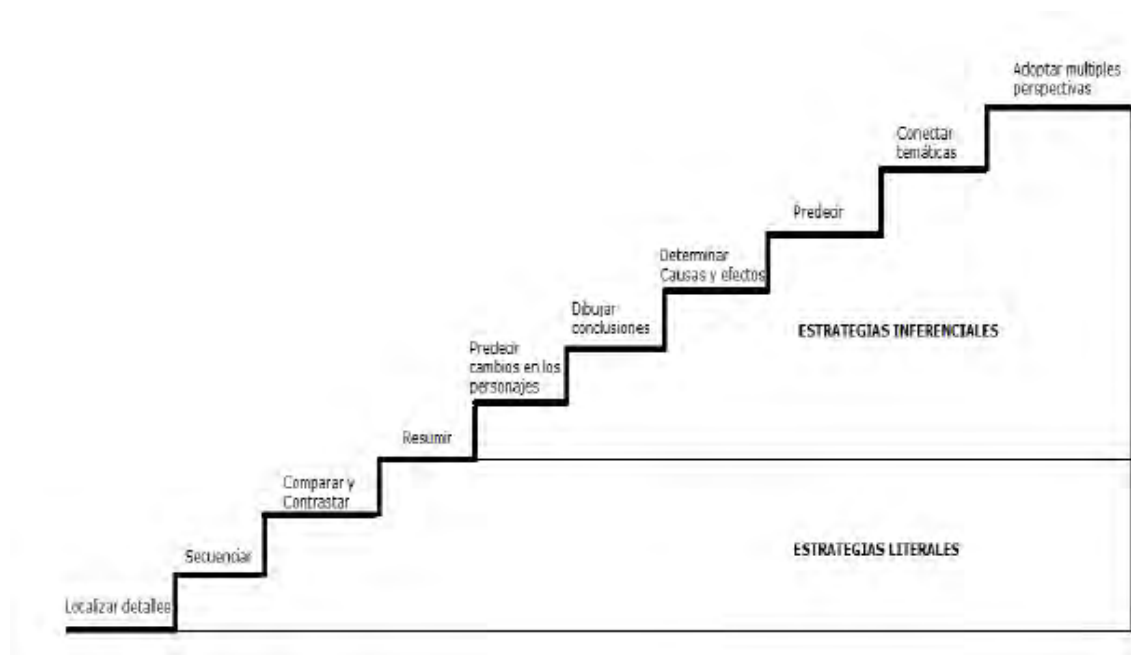


Figura 3.9. Gradació de les estratègies amb continguts (Gutierrez 2011).

És necessari planificar prèviament a l'entrada a l'aula quins seran els procediments o les estratègies que s'ensenyaran. En tota planificació és necessari tenir en compte quina competència cognitiva té l'alumne (edat concreta) i, saber com són aquests procediments per poder seqüenciar-los establint-hi relacions entre ells. És a dir, un procediment o estratègia ha d'evolucionar de manera més complexa en diferents situacions d'aprenentatge però amb uns procediments similars d'una mateixa habilitat com el currículum en espiral (Bruner, 1972).

### 3.6.2. A L'AULA.

Dins l'àmbit procedimental se situen les estratègies d'aprenentatge. Els procediments s'han d'ensenyar des de les diferents àrees però, un cop s'hagin adquirit aquests procediments és l'alumne qui els modifica i se'ls fa propis per tant, cada alumne els utilitzarà de manera diferent depenent de les seves necessites o context.

*"Un procediment (anomenat sovint també regla, tècnica, mètode, destresa o habilitat) és un conjunt d'accions ordenades i finalitzades, és a dir, dirigides a la consecució d'una meta"*

*Coll (1987, Pg. 89).*

L'ús d'estratègies s'ha de planificar i incloure dins la Programació didàctica, és a dir: Què es vol aconseguir? Com es vol aconseguir? De quina manera? Amb quins mitjans? Com es determinarà si s'ha aconseguit o no? D'aquesta manera es pot determinar quines estratègies s'ensenyaran, quin serà l'ordre de dificultat al presentar-les i com es valorarà si s'han adquirit o no i en quin grau.

Tot això implica un canvi de metodologia per part del professorat, ha de reflexionar en veu alta com es pensa quan s'aprèn, d'aquesta manera l'alumne podrà saber l'habilitat bàsica concreta per a que sigui capaç d'aplicar-lo adequadament en funció de l'objectiu fixat.

Pérez Cabaní, (1998) fa una aportació interessant sobre l'actuació del professor explicitant que si aquesta és conscient i el seu objectiu és facilitar la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge per mitjà del diàleg metacognitiu, s'afavoreix l'aprenentatge d'estratègies de manera interrelacionada, contextualitzada i significativa.

L'ensenyament de les estratègies sovint ha quedat com a segon pla en la tasca dels docents o, en el millor dels casos s'han inclòs com a tècniques d'estudi la qual cosa no garanteix el seu aprenentatge estratègic.

És una contradicció pensar que les estratègies han d'estar incloses en una programació però que no cal planificar-les per ensenyar-les en un moment determinat, si bé és cert que s'han d'ensenyar al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i en totes les assignatures.

El que es pretén amb l'ensenyament de les estratègies no és tant que l'alumne adquireixi un gran nombre d'habilitats sinó que en un futur siguin capaços d'optar per la més adequada en cada cas i, que pugui planificar el seu ús adequat.

És de gran importància l'aclariment que fa Monereo en relació a l'ensenyament d'estratègies, una estratègia implica sempre una aproximació generalista a una tasca o problema d'aprenentatge però, en el sí d'un context específic. Pozo (1989) afegeix que qualsevol procés o execució cognitiva es pot comprendre reduint-la a les unitats mínimes de que està composta és a dir, una tasca complexa com el resumir pot descomposar-se i simplificar-se en una sèrie de subtasques més senzilles i que un cop aconseguides comportaran la consecució de la tasca principal.

Garcia y Navarro (2004) puntualitza que per ensenyar com es construeixen les estratègies, el professorat també ha d'usar habilitats i estratègies que hagi planificat prèviament. Monereo i Castelló (1997) conclouen que els aprenents seran aprenents estratègics si els professors també són estratègics.

Per tal que els alumnes siguin estratègics quan estan aprenent, Monereo proposa tres objectius:

1. Millorar el coneixement procedimental de l'alumne respecte a la matèria tractada.
2. Augmentar la consciència de l'alumne sobre les operacions i decisions mentals que fa quan realitza una tasca.
3. Afavorir el coneixement i l'anàlisi de les condicions en que es produeix la resolució d'un determinat tipus de tasques o l'aprenentatge d'un tipus específic de continguts. Es tractaria doncs d'aconseguir una certa transferència de les estratègies emprades a noves situacions d'aprenentatge, mitjançant el reconeixement de condicions similars en la nova situació.

Recentment, s'estan fent investigacions que es basen en comprendre "els processos cognitius i metacognitius que desenvolupen els experts", d'aquesta manera s'entén millor les limitacions que tenen els novells a l'hora de tenir un comportament més estratègic. Els experts, a diferència dels novells, no solament tenen més coneixement sobre una àrea específica sinó que també tenen més coneixement procedimental per realitzar tasques específiques i per la manera com ho apliquen i, generalitzen en tasques més exigents i generals. Els experts fan més èmfasi en la planificació i l'aplicació de les estratègies, distribueixen millor el temps i els recursos, controlen i fan un seguiment del progrés i autoregulen el seu comportament en funció de si aconsegueixen l'èxit o no.

Hi ha diferents opinions al voltant de com incorporar les estratègies dins del context escolar. Paris, aporta que qualsevol instrucció estratègica ha de complir els següents punts:

- *"Les estratègies han de ser funcionals i significatives.*
- *La instrucció ha de mostrar quines estratègies poden ser utilitzades, com poden aplicar-se, quan i per què són útils.*
- *Els alumnes han de creure que les estratègies són útils i necessàries*
- *Ha d'haver una connexió entre l'estratègia ensenyada i les percepcions de l'estudiant sobre el context de la tasca.*
- *Una instrucció eficaç i amb èxit genera confiança i creences d'autoeficàcia*
- *La instrucció ha de ser directa, informativa i explicativa*
- *La responsabilitat per generar, aplicar i controlar estratègies eficaces és transferida de l'instructor a l'estudiant.*
- *Els materials instruccionals han de ser clars, ben elaborats i agradables."*

Paris (1988, Pg. 313)

Pramling, I, proposa per la pràctica de l'ensenyament en les estratègies:

- *Fer parlar i reflexionar als alumnes*
- *Exposar als alumnes la manera en que estan pensant i utilitzar-les com contingut educatiu.*
- *Els alumnes han d'estar implicats en les activitats que influencien directament.*

*Pramling (1993, Pg. 38)*

I afegeix que hi ha una gran diferència entre:

- tenir informació i el ser capaç d'utilitzar-la quan fa falta
- entre saber fer una cosa i saber quan aplicar-la
- la predisposició de fer una cosa i adonar-se que s'ha aconseguit.

En apartats anteriors s'ha posat de relleu les dues visions que hi ha sobre les estratègies d'aprenentatge dins l'àmbit educatiu:

- *La que creu que les estratègies d'aprenentatge són les tècniques d'estudi i que s'han d'ensenyar independentment de les àrees. Amb l'explicació de diverses tècniques els alumnes ja les utilitzaran en contextos i situacions diferents.*
- *La que ho considera assimilable al desenvolupament d'unes habilitats de pensament generals i lliures de contingut. Aquesta opció planteja dur a terme activitats que afavoreixin el desenvolupament d'habilitats generals.*

*Pérez (2001, Pg. 29):*

Segons (Bernard, 2000), les estratègies s'han d'ensenyar en les següents circumstàncies:

- ✓ Ensenyar-les en contextos reals o sigui dins de les aules dels centres educatius
- ✓ No s'han de planificar com una assignatura extra.
- ✓ L'ensenyament de les estratègies ha d'estar dins dels materials i continguts de coneixements específics. S'ha de considerar a les estratègies com eines que utilitzen els alumnes per fer un millor aprenentatge dels continguts curriculars, és a dir, "s'aprenen millor uns continguts específics amb l'ajuda d'estratègies d'aprenentatge."
- ✓ Ajustar-les a les característiques personals de l'alumne. Les estratègies es van adquirint poc a poc i és el seu ús que es constituirà com quelcom intern, passant d'un control extern a l'intern o com concreta Mayor, Suengas y Gonzalez (1993) de l'acció (és una activitat externa) a la cognició (que és una activitat interna).

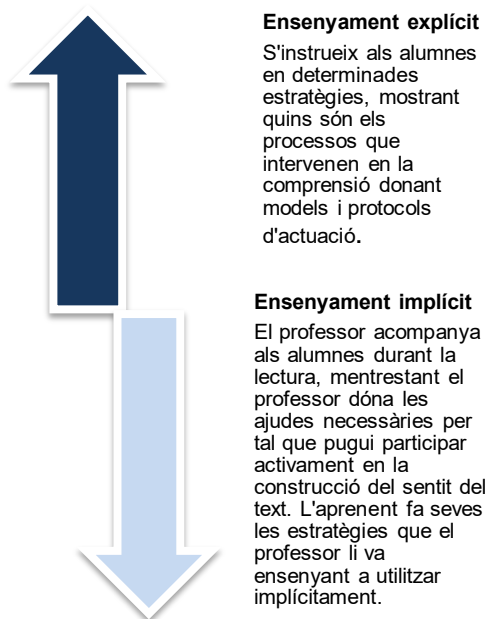
Tal com es pot veure en el quadre següent s'exposen uns principis generals respecte a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge en situacions instruccional interactives. Tal com s'ha comentat anteriorment s'adopta la definició que fa Monereo sobre estratègies motiu pel qual, la línia temporal acaba en el 1995.

Baker y Brown (1984)	Nisbet y Shucksmith (1986)	Rosenshine y Meister (1992)	Pressley et al. (1992)	Beltrán (1993)	Jonassen y Grabowski (1993)	Pozo (1994)	Monereo (1995)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrenar en la pràctica i ús d'estratègies específiques.</li> <li>- Participar en la revisió i supervisió d'aquestes estratègies.</li> <li>- Oferir informació relacionada amb el significat i el resultat d'aquestes activitats així com de la seva utilitat.</li> <li>- Potenciar mitjançant diferents activitats, el desenvolupament d'habilitats que permetin saber als estudiants <b>com, quan i en quines situacions és pertinent l'ús d'estratègies</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ensenyament del control i regulació de l'aprenentatge</b> per a que els alumnes reflexionin sobre el procés d'aprenentatge, enlloc de centrar-se en el producte acabat.</li> <li>- Subratllar els elements estratègics i reforçar el seu <b>ús eficaç en contextos variats</b>.</li> <li>- Assenyalar com <b>les estratègies canvien en funció de les metes</b>, del coneixement i del context.</li> <li>- Generar procediments d'investigació que permetin als alumnes explorar i utilitzar plenament el repertori estratègic del que disposen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar la nova estratègia i <b>modelar la seva utilització</b>.</li> <li>- <b>Pràctica guiada</b> proporcionant ajudes i anticipant les possibles dificultats.</li> <li>- Pràctica de l'estratègia en <b>contextos variats</b>.</li> <li>- <b>Proporcionar feedback</b> i oferir l'ajuda més adequada a les demandes de l'alumne.</li> <li>- <b>Augmentar progressivament la responsabilitat</b> de l'estudiant i disminuir gradualment l'ajuda del professor.</li> <li>- Facilitar la pràctica independent de l'estratègia en tasques posteriors.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensenyar poques estratègies que incloguin diferents procediments que puguin ser <b>utilitzats de manera flexible</b>.</li> <li>- Ensenyar i practicar les estratègies durant un període de temps llarg i en <b>tasques diverses</b>, adaptant els procediments a les noves situacions.</li> <li>- <b>Modelar</b> les estratègies de manera que reflecteixin una adaptació flexible i un ús estratègic.</li> <li>- <b>Explicar el valor</b> de les estratègies i en quina mesura faciliten l'aprenentatge.</li> <li>- <b>Proporcionar feedback</b> i establir diàlegs en els que professors i estudiants col·laborin en determinar l'ús més adequat d'un procediment i de la seva transferència.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Valorar l'ús</b> de l'estratègia utilitzada.</li> <li>- Explicar explícita i detingudament l'estratègia proposada.</li> <li>- Il·lustrar l'estratègia amb alguns exemples.</li> <li>- <b>Modelar</b> l'estratègia executant-la a la vista dels estudiants.</li> <li>- Promoure <b>pràctiques guiades</b> en grups i individualment.</li> <li>- Promoure la pràctica independent</li> <li>- Relacionar l'estratègia amb la motivació.</li> <li>- Provocar el manteniment i la transferència de l'estratègia.</li> <li>- <b>Avaluar el domini</b> aconseguit de l'estratègia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualitzar la instrucció: afavorir l'atenció, explicar els objectius i demanar als alumnes que explicitin els seus, establir els criteris i requeriments de la tasca, presentar organitzadors previs i presentar el contingut de manera estructurada.</li> <li>- <b>Afavorir el control de l'aprenentatge</b> en l'estudiant: enfocament d'aprenentatge, estratègies de record, - Oferir la informació de manera estructurada: apartats, exemples, gràfics, etc. i ajudar als estudiants a integrar la nova informació, identificant les idees principals, organitzant-la, etc.</li> <li>- <b>Avaluar l'aprenentatge</b> en diferents moments, <b>proporcionant feedback i pràctica en diferents situacions</b>.</li> </ul>	<p>(centrat en la solució de problemes)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el plantejament: <b>tasques obertes, contextos diversos</b>, situacions acadèmiques i quotidianes, adequar la definició del problema als objectius de la tasca i utilitzar els problemes amb finalitats diverses.</li> <li>- Durant la solució: habitar a l'alumne a <b>adoptar les seves pròpies decisions</b> sobre el procés de solució, fomentar la cooperació entre alumnes i proporcionar la informació necessària.</li> <li>- En <b>l'avaluació: centrar-se més en els processos</b> que en la solució, valorar la reflexió i profunditat de les solucions aconseguides.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partir d'activitats que s'orientin a la resolució de problemes funcionals, que permetin diferents vies correctes de solució prèviament anticipades i analitzades pel professor, de manera que aquest pugui <b>valorar el procés i oferir ajudes pedagògiques adequades</b>.</li> <li>- Afavorir la utilització de diferents procediments especialment heurístics i interdisciplinars.</li> <li>- <b>Variar les condicions de les activitats</b> de manera que els alumnes puguin establir similituds i prendre decisions.</li> <li>- Propiciar un clima que afavoreixi el <b>debat metacognitiu</b>: la discussió sobre formes de pensament conscientment per aconseguir un objectiu.</li> </ul>

Taula 3.6. Principis generals respecte a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge en situacions instruccionals interactives. ( Pérez, 1997 Pg. 62-63)

Si s'observa el quadre anterior, es pot veure que l'ensenyament d'estratègies es fa dintre del context educatiu i de manera integrada en el currículum ensenyant als alumnes a reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge, així doncs el professor esdevé un professional que ha d'ensenyar als alumnes a actuar estratègicament quan aprenen.

Segons Perez, i Juandó, (2001, pg. 123) *"La comprensió de l'alumne no es produeix en un moment determinat al final del procés, sinó que es va aconseguint al llarg d'ell. Per tant, l'ajuda que proporioni el professor als alumnes durant el procés serà un condicionant important del nivell de comprensió que aconsegueixi. L'alumne, per la seva part, haurà de ser actiu, per relacionar la nova informació amb la que coneix i dotar-la de significat"*.



Sovint, les persones poden guiar els seus processos cognitius però no saben descriure'ls ni reflexionar-hi (Brown, 1987), és cert que hi ha algunes metodologies on l'objectiu final de l'ensinistrament és que s'utilitzin de manera automàtica la qual cosa comporta que no s'aprèn l'estratègia i que serà complicat que pugui transferir-la a d'altres situacions similars. Es parteix de la instrucció explícita en l'elaboració de les estratègies on l'alumne pugui fer un aprenentatge autoregulat i que li impliqui desenvolupar estratègies específiques metacognitives (Symons y cols 1989; Zimmerman 1989).

L'ensenyament de les estratègies es pot fer en base al grau de consciència que es té sobre les estratègies, es podria parlar de tres tipus d'entrenament Buron (1990):

**Figura 3.10.** Ensenyament explícit i ensenyament implícit

- **Entrenament cec-** Es demana una tasca a l'alumnat però no se'ls hi explica la raó del per què han de fer-ho, la qual cosa implica que els alumnes no són conscients de com ho estan fent.
- **Entrenament raonat-** S'explica als alumnes què han de fer i per què han de fer-ho, donant molta importància a la seva utilitat. Els alumnes prenent consciència del seu ús.
- **Entrenament metacognitiu.** Aquí el mestre apart d'explicar la utilitat d'utilitzar una estratègia concreta, els proposa que ho comprovin per prendre consciència de la seva efectivitat. Això implica que els alumnes planifiquen, supervisen i avaluen la seva execució de manera que afavoreix el seu ús autònom en l'ús de les estratègies i poder fer transferència a d'altres situacions similars d'aprenentatge.

Els programes on hi ha un entrenament autoregulat d'estratègies metacognitives tenen com finalitat no que els alumnes aprenguin les estratègies, sinó que sàpiguen quan han d'utilitzar-les la qual cosa implica que:



- Han de planificar el seu ús
- Han de supervisar i fer el seguiment de la seva actuació
- Han d'avaluar el grau d'assoliment de les fites que s'han plantejat i per tant, avaluar la seva pròpia acció.

Són molts els autors que confirmen l'eficàcia de l'estil d'ensenyament denominat "instrucció directa", és a dir, segons el nivell d'ajuda que dóna el mestre o el grau d'autonomia que ofereix als seus alumnes. Entre d'altres Rosenshine (1980); Baumann (1984), on el professor demostra, descriu i ensenya l'habilitat que s'ha d'aprendre. El model d'instrucció directe de Baumann (1984) inclou l'explicació, el modelatge i la pràctica, Mateos (2001) concreta aquesta metodologia de treball en els següents passos:

- *Instrucció explícita*. La mestra proporciona informació de les estratègies que seran practicades.
  - *Explicació de l'estratègia*, on s'informa als alumnes del **què** van a aprendre, la descripció de l'estratègia (saber declaratiu), **com** seran els passos a seguir (saber procedimental), **quan** es pot utilitzar i **per què** cal utilitzar-la (saber condicional).
  - *Modelatge per part del docent*, descriu els seus propis processos mentals quan utilitza les estratègies per fer-ho més accessible als alumnes, és a dir fa un raonament en veu alta i manifesta els passos realitzats per fer una tasca determinada. L'objectiu d'aquest pas és fer palès que sovint els processos mentals es donen de manera encoberta.
- *Participació activa i guiada*. Són molts els estudis que apunten com factor important la interacció entre experts i novells, és quan el novell pot ser guiat i corregit quan fa les seves externalitzacions de les activitats i, que en unes altres situacions faria d'una manera encoberta.
- *Pràctica cooperativa*. És una font addicional a les bastides en l'aprenentatge. El grup d'iguals col·laboren en la tasca.
- *Pràctica individual*. És la correcció i traspàs progressiu de la competència, que d'acord amb una perspectiva constructivista, hi ha traspàs de responsabilitat entre el professor i l'alumne.

Es considera que la manera més eficaç per explicitar-ho és el seguiment de la seqüència metodològica, que és quan el professor explica el propòsit de l'estratègia concreta, després fa un modelatge del seu ús, es fa una àmplia pràctica guiada per comprovar la seva comprensió i ajuda a la pràctica independent i transferència a altres situacions d'aprenentatge i, es basa en una cessió gradual del control de la tasca de l'expert (mestra) al novell (alumne) de manera que aquest darrer assoleixi una autonomia funcional.

Seguidament, es presenta un gràfic on s'indica la seqüència didàctica de l'ús estratègic de procediments. El gràfic següent és una adaptació feta de Monereo.



**PRESENTACIÓ DE L'ESTRATÈGIA**

Entre diferents opcions es destaca la guia del professor mitjançant l'explicació directa i el modelatge. Es considera important i necessari aquest primer pas de fer explícit la utilització de l'estratègia donat que es pretén que l'alumne assoleixi un comportament estratègic similar al d'expert en una àrea de coneixement determinada, explicitant el procés que segueix, que fa amb les dificultats que es troba, com adequa els objectius que s'ha proposat...



**PRÀCTICA GUIADA**

Aquest pas implica donar l'ajuda que necessita l'alumne abans de fer-ho individualment. Per tant, és primordial el diàleg que s'estableix entre alumne i professor de manera que amb el model d'interrogació l'alumne pugui reflexionar sobre el procés cognitiu propi. S'han de tenir presents algunes condicions com: adaptar l'ajuda a les necessitats dels alumnes en un moment determinat, augmentar l'ajuda quan s'incrementa la dificultat de la tasca i a la inversa, disminuir gradualment l'ajuda a mesura que augmenta l'habilitat dels alumnes, orientar l'ajuda a corregir els errors i millorar el nivell de competència.



**ENSENYAMENT RECÍPROC**

Aquesta és una opció metodològica proposada per Palincsar i Brown (1984) amb l'objectiu de millorar les estratègies lectores dels aprenents. El professor i els estudiants s'expliquen uns als altres la utilització de l'estratègia concreta i després per torns es produeix un diàleg.



**PRÀCTICA INDEPENDENT DE L'ÚS ESTRATÈGIC**

A mesura que l'alumne va adquirint experiència mitjançant la pràctica guiada i l'ensenyament recíproc, s'hauran d'anar retirant les ajudes per arribar poc a poc a la pràctica independent.

Figura 3.11. Seqüència didàctica de l'ús estratègic de procediments. Monereo (2001, Pg. 37-51).

Sánchez Miguel (2010) apunta un aspecte rellevant respecte a l'ensenyament-aprenentatge de les estratègies i, és la diferència existent entre l'ensenyament implícit i l'ensenyament explícit, segons aquest autor s'ha d'establir un equilibri entre els dos tipus d'ensenyament. Un emfatitza més la intervenció en el context mentre que l'altre ho fa des de la psicologia cognitiva i sosté que és important fer visibles als alumnes els processos que intervenen en la comprensió.

Els dos tipus d'ensenyament són compatibles, encara que hi ha algunes propostes que reconeixen la importància del context com element fonamental on es llegeix i en les estratègies que es posen en marxa.

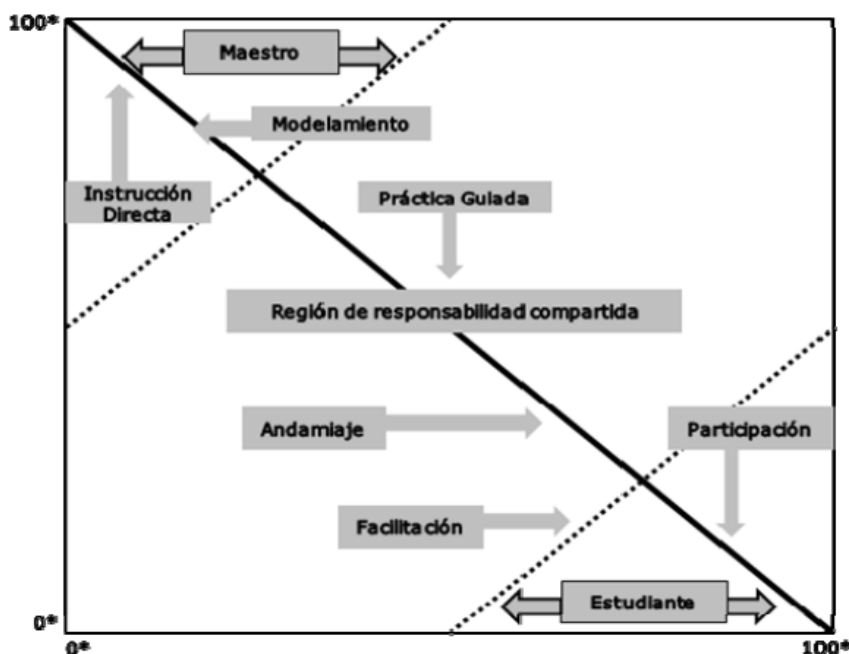


Figura 3.12. Ensenyament-aprenentatge de les estratègies. Model Pearson i Gallagher (1983, a Pearson, 2009)

La idea de la bastida s'ha utilitzat per a diverses propostes metodològiques com:

- el model "d'ensenyament explícit" de Pearson i Gallagher (1983), que posteriorment Wilhem ho va concretar en:

Gallagher i Pearson, 1983	Wilhelm, 2001
1. Demostració	Ho faig, tu mires
2. Pràctica conjunta	Ho faig, tu ajudes
3. Pràctica independent	Ho fas t'ajudo
4. Pràctica autònoma. Aplicació	Per això. T'observo.

Taula 3.7. Model ensenyament explícit

- el model "d'ensenyament recíproc" de Palincsar i Brown (1984)

Es planteja l'ensenyament sistemàtic de quatre estratègies bàsiques de comprensió de textos com: la formulació de prediccions, la formulació de preguntes, l'aclariment de dubtes i el resum de les idees del text. El professor ofereix un model d'expert als alumnes per a que puguin veure com es resolen els problemes. Seguidament centra el treball amb el text aplicant les estratègies que vol ensenyar per posteriorment supervisar i corregir als alumnes fins que adquireixin un control total de l'estratègia.

- el model "d'ensenyament de participació guiada" de Rogoff (1986), segons aquesta autora la participació guiada implica cinc trets generals:
  - o Proporcionen un pont entre les habilitats i/o informacions familiars per al nen i les que són necessàries per resoldre nous problemes que se li plantegen.
  - o Ofereixen una estructura per a organitzar els processos de resolució de problemes
  - o Impliquen la transferència de responsabilitat en la gestió de resolució de problemes, cada cop el nen pren un paper més important en la resolució dels problemes.
  - o Comporta la participació activa de l'aprenent i la de l'expert.
  - o Poden originar formes d'instrucció explícites i tàcites en forma d'ofertament d'ajudes, selecció d'activitats...

*"Els intercanvis comunicatius entre els participants i la seva influència en les representacions que cada un construeix de la tasca en qüestió, permeten la regulació cognitiva i l'autoregulació responsable dels progressos cognitius que s'experimenten en les situacions cooperatives".*

*Coll i Solé (1997, Pg. 251).*

L'ensenyament directe versus ensenyament recíproc. Aquests dos termes s'utilitzen molt en diferents programes de comprensió lectora.

	<b>Recíproca</b>	<b>Directa</b>
<b>Diferències</b>	El professor i l'alumne assumeixen alternativament el rol de professor La bastida i l'autointerrogació, on el professor explicita i modela la conducta i proporciona la pràctica però a mesura que augmenta l'autointerrogació i l'aprenentatge de l'estratègia, el professor es retira gradualment	El professor és el responsable de tots els passos
<b>Semblances</b>	Ajuden a modificar l'estructura que controla el seu processament de textos partint d'una ajuda extern. Hi ha explicació explicitat del procés i aquest és raonat. Hi ha modelat de l'estratègia El professor guia la seva pràctica i dona la retroalimentació adequada.	

**Taula 3.8.** Diferències i semblances en els programes de comprensió lectora

Hi ha d'altres aspectes que cal tenir en compte com per exemple:

- L'elecció del text, per exemple un bon text per fer prediccions serà un text que els alumnes no hagin llegit abans i que hi hagi una cadena d'esdeveniments...
- Les activitats han de ser curtes, els textos no han de ser excessivament llargs
- Es pot utilitzar qualsevol text que s'estigui llegint.

### 3.7. SÍNTESI

Fins ara s'han exposat les diferents aportacions que formen la fonamentació teòrica d'aquesta investigació. En primer lloc i dins del marc teòric conceptual, s'ha analitzat la concepció constructivista. Seguidament, s'ha revisat la competència lingüística i la competència d'aprendre a aprendre donant més èmfasi als conceptes:

- *Estratègia*. És una presa de decisions conscient i intencional que tracta d'adaptar-se el millor possible a unes condicions contextuais per aconseguir de manera eficaç un objectiu, que en entorns educatius podrà afectar a l'aprenentatge (estratègies d'aprenentatge) o a l'ensenyament (estratègies d'ensenyament). (Monereo, 1994).
- *Comprensió lectora*. D'aquest concepte es desprèn que:
  - La comprensió lectora depèn de la capacitat individual de la persona, és un concepte abraçat per un altre més ampli que és la competència lectora que és l'habilitat que té el ser humà en usar la seva comprensió lectora de forma útil en la societat que l'envolta, per tant és la relació de l'individu amb la societat.
  - La comprensió lectora és la interrelació entre el lector, el propòsit i el text. També s'ha vist com el procés de la lectura ve donat per una sèrie molt complexa d'interaccions entre el lector i el text, així com la importància que tenen els processos de naturalesa metacognitiva en la comprensió i representació del text i quina implicació té la metacognició en la comprensió lectora.
  - La comprensió lectora és un procés per tant, hi ha diferents graus de comprensió lectora. El lector és part activa en la seva representació mental.
  - Per tenir una bona comprensió és necessari tenir els tres tipus de comprensió lectora:
    - la comprensió literal on la informació s'extreu del mateix text
    - la comprensió interpretativa, on s'ha de extreure la informació que aporta el text
    - la comprensió reflexiva, quan s'aporten opinions sobre el text

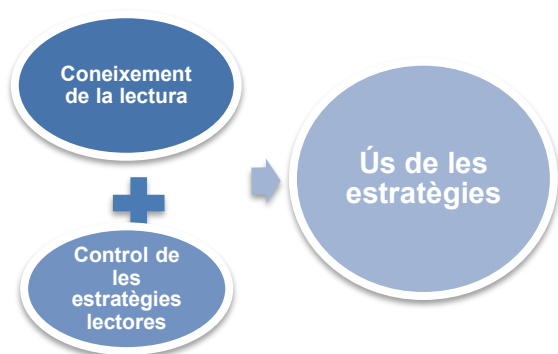
Per fer una comprensió interpretativa o crítica d'un text és necessari utilitzar els coneixements previs del lector, la qual cosa implica que és imprescindible l'ús d'estratègies lectores per arribar a fer aquest tipus de comprensió i no quedar-se únicament en una comprensió literal o superficial.

- La comprensió lectora ve donada per la interpretació que fa el lector del text a partir de:
  - Com sigui el text
  - Coneixements previs del lector
  - Conjunt d'estratègies que tingui el lector

El concepte de la metacognició comporta la necessitat d'ensenyar explícitament tant habilitats cognitives com metacognitives, això permet a l'alumne aconseguir un grau d'autonomia en el seu procés d'aprenentatge regulant-lo i controlant-lo en tot moment.

És necessari l'ús d'estratègies metacognitives per pensar i controlar la seva lectura, per a què estic llegint?, quin control tinc sobre el text?, entenc el que he llegit?.

En una de les reflexions que fa Solé en un assessorament realitzat al 2008, apunta que els alumnes aprenen allò que se'ls hi ensenya però, no aprenen el que no se'ls ensenya per tant, no tenen el mateix èxit davant problemes d'aprenentatge per als qui tenen poca experiència i que haurien d'utilitzar estratègies específiques per intensificar la comprensió.



L'ús d'organitzadors gràfics ajuden als alumnes a centrar-se en els conceptes i com es poden relacionar aquests conceptes entre ells.

Per tenir una bona comprensió lectora els lectors han de saber quan entenen el que llegeixen i quan no ho fan. L'ensenyament de les estratègies o tenir el control de la comprensió pot ajudar a l'alumnat a:

Figura 3.13. Control de la comprensió

Hi ha diferents àmbits on el triangle interactiu adopta diferents formes segons els àmbits identificats en l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars com:

- ✓ el triangle interactiu en l'anàlisi de la ideologia i d'organització social, política i cultural
- ✓ el triangle interactiu en l'àmbit del sistema educatiu
- ✓ el triangle interactiu en l'àmbit de les institucions escolars
- ✓ el triangle interactiu en l'àmbit de l'aula



Figura 3.14. Ús de les estratègies

En aquest cas es fa referència al triangle interactiu en l'àmbit de l'aula on intervenen els continguts escolars, el grup d'alumnes i el professor del grup-classe. A partir d'un esquema sobre l'anàlisi dels processos escolars d'ensenyament-aprenentatge en Coll i Onrubia (2009, pg.19), es fa una adaptació pròpia:

Són molts els estudis sobre el comportament del professor dins l'aula, tant a nivell instructiu com de gestió d'aula i, com aquests comportaments impliquen ser un professor eficaç. En uns treballs realitzats per Montero (1990) en aules de primària i amb alumnes de baix nivell socioeconòmic, recollits per Coll, s'apunten les següents conclusions sobre el tema:

- Les aules amb professors que són eficaços configuren un ambient ordenat en el que dominen els elogis i la motivació positiva més que per les crítiques. Es pressuposa que el temps per a la gestió i el funcionament de l'aula s'ha negociat prèviament.
- Aquests professors eficaços promouen la utilització del temps per part de l'alumne a les activitats en gran grup en detriment de les activitats individuals i en petit grup.
- Els professors eficaços fan servir mètodes d'instrucció caracteritzats per la presència de preguntes de baix nivell. Discuteixen i amplien les respostes dels alumnes, dediquen menys temps al treball independent però el supervisen atentament.

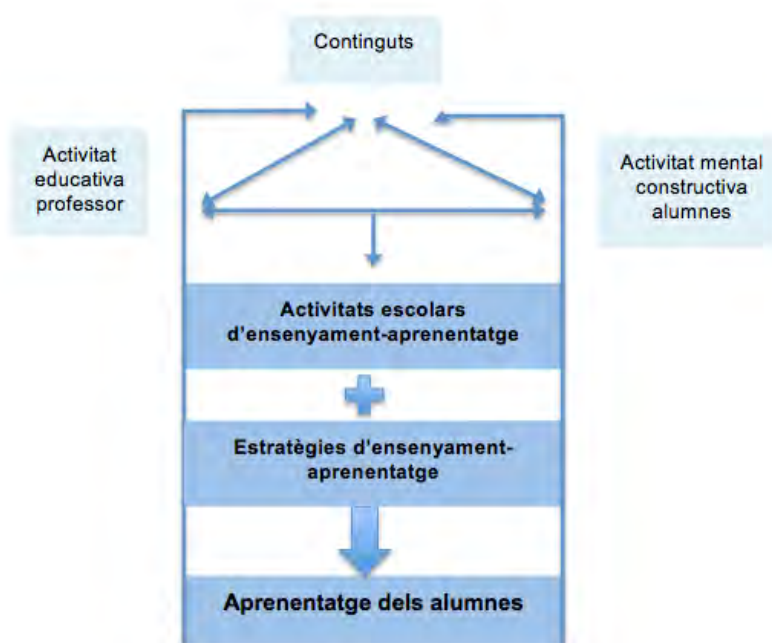


Figura 3.15. Adaptació dels processos d'ensenyament-aprenentatge



### **III. MARC CONTEXTUAL**



La informació que s'exposa a continuació està extreta del:

- [Decret 119/2015](#) de 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Document que va elaborar el Departament on es donen orientacions per abordar les programacions en cada centre ([del currículum a les programacions](#))
- Document que va elaborar el Departament [d'orientacions per a la millora de la comprensió lectora i expressió escrita](#)
- Documents de [PISA](#) i [PIRLS](#)
- [LOE](#)

---

## CAPÍTOL 4. COMPETÈNCIES I SISTEMA EDUCATIU

---

4.1. LOE i les competències

4.2. El decret de primària i les competències

4.2.1. *Competència lingüística*

4.2.2. *Competència aprendre a aprendre*

4.2.3 *Avaluació de la competència lectora. PIRLS i PISA*

4.3. Centre escolar i competències

4.3.1. Al centre

4.3.2. A l'aula.

---

## 4.1. LOE I LES COMPETÈNCIES

Aquest altre eix, té per objectiu situar aquest estudi en el context curricular on es durà a terme la investigació. Amb la LOE s'incorporen les competències bàsiques al currículum de Primària la qual cosa implica un replantejament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Quan es parla de competències dins del món educatiu cal considerar alguns aspectes

- Que el seu desenvolupament és una aprenentatge per a la vida:

*“Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*

MEC, (2006a, anexo I).

- Hi ha uns aprenentatges que es consideren imprescindibles:

*“La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico”*

MEC, (2006a, anexo I).

- S'estableix la lectura com fonamental en l'adquisició de les competències bàsiques i com s'ha d'incloure en les activitats des de totes les àrees.

*“La lectura es uno de los **elementos transversales** que debe trabajarse en todas las áreas. La lectura constituye un **factor fundamental** para el desarrollo de las competencias básicas, los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un **tiempo diario**, no inferior a 30 minutos a lo largo de todos los cursos de la etapa”.*

LOE (2006, Artículo 6)

Un enfocament competencial, segons Escamilla (2008) es basa en fonts sociològiques, psicològiques, epistemològiques i pedagògiques per poder formar part del currículum, més endavant precisa que les exigències socials afavoreixen els canvis en els sabers per tal de transformar la societat de la informació en la societat del coneixement, això traslladat al món educatiu és la capacitat de transferència del saber acadèmic als contextos socials familiars i laborals.

El nous conceptes sobre l'adquisició per competències implica una adaptació del currículum a la manera d'entendre l'educació, segons López (2007), és necessari plantejar el concepte de currículum des d'una perspectiva global. Monereo i Pozo (2001, pg. 50) fan una reflexió molt concreta sobre el tema: “*sovint l'escola ensenya continguts del segle XIX amb professors del segle XX a alumnes del segle XXI*”, més endavant expliquen que si no ens volem quedar endarrerits a nivell de coneixements haurem de convertir-nos i als nostres alumnes en “aprenents permanents” la qual cosa implica que els aprenentatges s'hauran de fer més globals i interdisciplinars.

Les competències impliquen “sabers” i aquests juntament amb els coneixements s'adquireixen a l'escola però, per a tal qüestió es necessari que es produeixi, Perrenoud (2008):

- Movilització, és a dir que hi hagi prou recursos a movilitzar
- Funcionalitat, que quan aquests recursos es movilitzin es faci d'una manera pertinent i en el moment adequat

Hi ha una altre aspecte en el que cal incidir, la selecció que es fa dels continguts curriculars, Monereo i Pozo (2001) proposen seguir els criteris:

- Escollir els continguts que siguin més inclusius i interdisciplinars.
- Incidir en els continguts que afavoreixin un aprenentatge més continuat de nous coneixements (aprendre a aprendre) és a dir habilitats, estratègies, destreses que permetin adaptar-se a noves situacions on aplicar els nous aprenentatges.

Un dels punts claus de la LOE que tenen incidència per aquesta investigació seria:

**La lectura, competència comunicativa i transversal i alhora fonamental en l'adquisició de les competències bàsiques, s'ha d'incloure en les activitats des de totes les àrees.**

## 4.2. EL DECRET DE PRIMÀRIA I LES COMPETÈNCIES

El decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (142/2007, 26 de juny) desplejava el currículum i s'estructurava en competències, la qual cosa va suposar un canvi de paradigma del model que hi havia anteriorment, va ser el referent teòric de les vuit competències que es consideren bàsiques. Actualment, en el nou decret 119/2015 les modificacions realitzades principalment són de caire metodològic i orienten millor el treball per competències. En aquest treball s'han utilitzat les dimensions de la competència aprendre a aprendre del decret 142 (ja que les dimensions del decret 119 encara no estan desplegades).



Figura 4.1. Decret 119/2015

Per currículum de primària s'entén el conjunt de competències bàsiques, objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació. El Decret determina els objectius per a tota l'etapa però, és el centre educatiu qui desenvoluparà i completarà el currículum de primària de manera que el currículum elaborat pel centre passi a formar part del seu Projecte Educatiu.

El fet que la finalitat educativa sigui la millora de les capacitats de les persones ha estat imprescindible per a que el currículum s'hagi centrat en competències. Amb això es vol aconseguir:

- En primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements.
- En segon lloc, centrar-se en les competències per afavorir que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els distints tipus de continguts i utilitzar-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos.
- En tercer lloc, orientar el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació amb caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les distintes decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge. El fet d'estar estructurat per competències, implica incidir en un model pedagògic que prioritza la interrelació dels coneixements que aprèn l'alumne i la seva transferència en el context. Els continguts de les diferents àrees s'han de desenvolupar tenint en compte la funcionalitat i significativitat dels aprenentatges, la seva vinculació amb

l'entorn mediat i immediat, la participació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge i la permanent adequació a les necessitats educatives dels infants.

A més de desenvolupar els coneixements, capacitats, habilitats i actituds (el saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i les noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment.

A la paraula competència, s'afegeixen alguns termes com bàsica o transversal, de manera que es parla de competències bàsiques, competències transversals... Sarramona (2004) planteja que "bàsica" es refereix a que aquestes competències han d'estar a l'abast de tots els alumnes ja que el constructe de "competència bàsica" és una garantia de qualitat i alhora d'equitat.

Perquè el currículum sigui coherent amb els plantejaments que s'acaben de proposar cal contemplar dos grups de competències bàsiques: unes són les més transversals, que són la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement, entre les quals cal considerar les comunicatives per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les relatives al desenvolupament personal. En un segon grup hi ha les més específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels nois i noies siguin cada vegada més reflexives, crítiques i adequades.

Una de les competències transversals i clau en aquesta investigació és la competència lingüística, tal com assenyalava Marco (2008) aquesta competència es refereix a la utilització del llenguatge com instrument de comunicació per excel·lència, tal oral com escrit, de construcció i comunicació del coneixement i d'organització i autoregulació del pensament.

Cada competència fa referència a coneixements diversos (conceptuals, procedimentals, actitudinals) i, a processos que han de mobilitzar-se per fer front de manera eficaç a la resolució de problemes i situacions de diferent complexitat. L'ensenyant, a més de dominar uns sabers, ha de conèixer l'ús d'aquests sabers en contextos reals i ha de construir activitats didàctiques que permetin que l'alumnat els mobilitzi davant de situacions de progressiva complexitat.

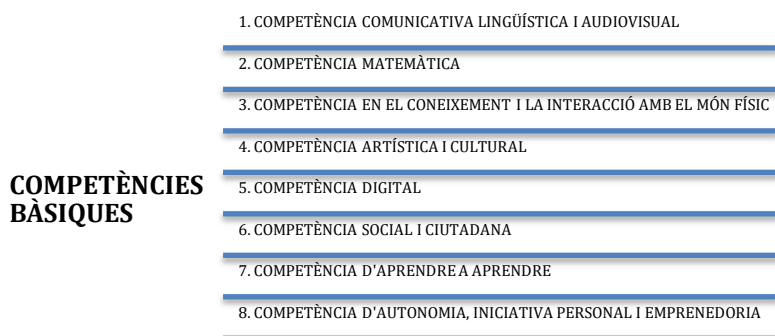


Figura 4.2. Competències bàsiques

El treball que es realitza des de les àrees o matèries curriculars per contribuir al desenvolupament de les CB ha de complementar-se amb diverses mesures organitzatives i de planificació del centre, ja que hi ha aprenentatges que no estan incorporats de forma explícita a les disciplines, però que també són imprescindibles des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. Per tant, també és necessari una reflexió al sí del claustre per tal de fer emergir aquests elements d'organització i funcionament de centre que poden contribuir a l'adquisició de les competències com, per exemple, les normes de règim intern, l'ús de determinats recursos i metodologies didàctics, la gestió i funcionament dels espais i els temps escolars, la relació amb l'entorn i les mesures per a la convivència escolar, la participació de l'alumnat i de les famílies en el centre, l'organització de l'acció tutorial, etc.

Una consideració important en aquest debat pedagògic, és analitzar el suport epistemològic de cada competència, és a dir, els coneixements científics en què es fonamenta. En aquest sentit, podríem distingir tres categories:

- Hi ha competències o components de les competències que tenen un suport disciplinari més evident; és a dir, que la seva atribució està fonamentada en una determinada disciplina com, per exemple, la competència matemàtica.
- Hi ha competències o components de les competències que s'assoleixen clarament amb un treball interdisciplinari i, per tant, es generen amb el suport científic de diverses disciplines alhora com, per exemple, la competència artística i cultural.
- Finalment, n'hi ha d'altres que són metadisciplinàries, és a dir, que no tenen un suport epistemològic en cap disciplina concreta i, per tant, són aparentment més difícils de concretar des de les disciplines com, per exemple, la competència d'autonomia i iniciativa personal o la competència d'aprendre a aprendre.

Segons l'article 6 del Decret 119 és important fer esment als dos següents punts:

- 1. "S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació".**
- 2. "L'adquisició d'una determinada competència se sustenta en experiències d'aprenentatge interdisciplinars en les quals els coneixements i les habilitats interactuen per donar una resposta eficient en la tasca que s'executa. La competència comporta la integració harmònica de coneixements, habilitats i actituds".**

Art. 6. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

Primerament es desplega el currículum actual fins arribar a les mans del mestre:

COMPONENTS CURRICULARS						
Instàncies de decisió	Document	Finalitat i objectius	Continguts	Seqüenciació	Metodologia	Avaluació
Estat Espanyol	LOE	Objectius d'etapa i d'àrea. Competències bàsiques	Continguts per àrees	Distribució dels continguts de les àrees per cicles a primària i per nivells a l'ESO	Orientacions generals	Orientacions generals. Com avaluar i criteris d'aval. Per àrea i cicle a prim. I per nivell a l'ESO.
Generalitat	Article 142 a primària i article 143 a secundària (Actualment 119 a primària)	Objectius d'etapa i d'àrea. Competències bàsiques	Continguts per àrees	Distribució dels continguts de les àrees per cicles a primària i per nivells a l'ESO	Orientacions generals	Orientacions generals. Com avaluar i criteris d'aval. Per àrea i cicle a prim. I per nivell a l'ESO.
Escola	PEC i PCC	Objectius d'etapa i d'àrea i de les competències bàsiques	Continguts per àrees i de les competències bàsiques	Seqüenciació i temporalització dels continguts de les àrees i de les competències bàsiques. Per nivell.	Metodologia pròpia del centre per a cadascuna de les etapes	Aval. Pròpia del centre amb criteris d'aval. Per nivell d'àrees i de les competències bàsiques.
Professorat	PA (Programació d'aula)	Objectius Didàctics de les unitats que incloquin les competències bàsiques.	Continguts de cada unitat didàctica inclosos els de les competències bàsiques	Distribució i seqüenciació dels continguts de les àrees i de les competències En les unitats didàctiques.	Activitats d'ensenyament i aprenentatge en cadascuna de les unitats didàctiques.	Activitats aval. Formativa en relació als objectius didàctics que inclouen les competències Bàsiques.

Taula 4.1. Components curriculars. Adaptació del quadre (Zabala, A.,2011)

#### 4.2.1 COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA

Per competència comunicativa lingüística i audiovisual s'entén com : *“la capacitat d'expressar, interpretar i comunicar conceptes, pensaments, fets i opinions, oralment i per escrit, fent servir diferents suports i formats (escrit, audiovisual, gràfic...) atenent la diversitat de llengües, per interactuar lingüísticament de manera adequada i creativa en diferents contextos socials i culturals”*.

Decret 119 (2015, pg. 12).

En el currículum català, que és el marc de la recerca, s'identifiquen les següents dimensions dins d'aquesta competència:

- Dimensió comunicació oral (comprendre, produir i interactuar oralment)
- Dimensió comprensió lectora
- Dimensió expressió escrita
- Dimensió literària
- Dimensió plurilingüe i intercultural

La present tesi, se centra en la comprensió lectora per la qual cosa, aquesta és la dimensió tinguda en compte. El currículum defineix la comprensió lectora com: ***“La capacitat d'una persona per entendre, valorar i emprar textos escrits, per tal d'assolir objectius personals, desenvolupar el propi coneixement i potenciar-lo, així com també per poder participar en la societat”***.

Ahora, aquesta està integrada per quatre competències:



**Competència 4.** Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats i suports.

**Competència 5.** Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.

**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.

**Competència 7.** Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina d'aprendre a aprendre. Aquesta competència és un factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i ha d'estar inclosa en el desenvolupament de totes les àrees. Els centres, en organitzar la seva pràctica docent, han de garantir una mitjana mínima de 30 minuts diaris destinats a l'hàbit lector. En aquest mateix decret s'afegeix que la lectura, és un factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i que, serà inclosa en les activitats de les diverses àrees.

Els continguts de llengua catalana i literatura de cicle inicial, es despleguen en:

- Comprensió de les informacions escrites en diferents formats més habituals de l'aula i de la vida quotidiana.
- Comprensió de textos escrits en diferents formats i de tipologia diversa, entre els quals els vinculats a continguts curriculars.
- *Estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text).*
- Lectura individual silenciosa o en veu alta.
- Comprensió reflexiva dels textos de tipologia diversa, entre els quals els audiovisuals (publicitat de joguines i de productes d'alimentació, entre altres).
- Utilització dels textos escrits i audiovisuals com a font d'informació i d'aprenentatge i com a mitjà de comunicació.
- Interès i curiositat per mirar o llegir contes o llibres de coneixements.
- Utilització dels recursos de la biblioteca d'aula i del centre, per a la cerca d'informació i adquisició de coneixements.

Finalment en el currículum, es concreten dos criteris d'avaluació que són rellevants per aquest estudi:

- Aplicar tot tipus d'estratègies per comprendre el sentit global i informació específica de textos escrits de tipologia diversa i en diferents formats. Saber elaborar síntesis en forma d'esquema o mapa conceptual. Concretament, a CI: *Aplicar a les lectures individuals algunes estratègies treballades col·lectivament, començant per les més senzilles, com mirar les imatges i llegir el títol per fer hipòtesis*.
- Comprendre autònomament textos escrits (contes, poemes, articles, fullets informatius, entre d'altres) i audiovisuals (pel·lícules, anuncis, informatius). Saber respondre i formular preguntes referides als textos que s'han llegit o mirat. Concretament, a CI: *Comprendre i extreure informacions rellevants de textos escrits i audiovisuals adequats a l'edat i presentats en diferents suports*.

Un dels aspectes en les orientacions metodològiques i d'avaluació reflecteix que:

*“Les competències de la comprensió lectora han de permetre als alumnes adquirir fluïdesa lectora que els faciliti l'adquisició de coneixements i a la vegada fomentar el gust per la lectura. Cal planificar ajudes per aconseguir una autonomia de l'alumne per tal de realitzar activitats abans de llegir un text, mentre s'està llegint i després de la lectura. Les fases d'aquesta planificació haurien de preveure el modelatge (proporcionar bons models), la pràctica guiada i la pràctica independent per tal d'aplicar les estratègies de lectura quan fa lectura autònoma”.* Decret 119, (2015, pg. 58).

I continua:

*“L'avaluació haurà de centrar especialment la seva atenció en les estratègies i els processos que utilitza l'alumne a l'hora d'expressar-se i comprendre i no es pot limitar, per tant, a l'observació i correcció dels resultats”.* Decret 119, (2015, pg. 60).

#### 4.2.2. COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE

La competència d'aprendre a aprendre forma part, juntament amb la competència matemàtica, la competència del tractament de la informació i la competència digital, de les anomenades competències metodològiques. Les competències metodològiques focalitzen determinats aspectes que són comuns a la competència comunicativa. Fan referència a desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions escolars i a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la resolució de problemes que es plantegin en diferents situacions i entorns. Es tracta, en essència, de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions per tant, amb el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines i també amb determinades actituds com el sentit de la responsabilitat i la disciplina la perseverança i el rigor en la realització dels treballs. Amb això es potencia l'interès i el plaer pel treball realitzat, cosa que posa les bases per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre al llarg de la vida.

Es defineix la competència d'aprendre a aprendre com:

***“la capacitat d'emprendre, organitzar i conduir un aprenentatge individualment o en grup, en funció dels objectius i necessitats, així com dominar els diferents mètodes i estratègies d'aprenentatges”***

***Decret 119 (2015 Pg. 13).***

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per a conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que d'alguna manera guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques. Aquesta competència té dues dimensions fonamentals, (Decret 142):

- D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos.
- D'altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals, Bara (2001) utilitza el sinònim d'aprendre a pensar amb el d'aprendre a aprendre.

Per això, comporta tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la comprensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases

d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajuda de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva. Inclou, a més, habilitats per obtenir informació –tant individualment com en col·laboració – molt especialment per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i, saber aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

**Aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitja d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.**

### 4.2.3. AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA LECTORA. PIRLS I PISA

Segons la OCDE, és amb l'avaluació de la competència lectora que es pot valorar com funcionen els sistemes educatius en general per tant, atès que aquesta investigació es realitza dins del context escolar, és considera rellevant fer referència als instruments que s'utilitzen per valorar-la. Actualment hi ha dos instruments per avaluar-les PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) i PISA (Programme International Student Assessment).

#### PIRLS

(Extret de PIRLS 2006, 2011). És una avaluació internacional per a l'Educació Primària, concretament, Estudi Internacional sobre el Progrés en Comprensió lectora (Progress in International Reading Literacy Study), la seva funció és avaluar el rendiment de l'alumnat de quart curs d'educació primària en tres competències fonamentals: la comprensió lectora, les matemàtiques i les ciències.

La IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Associació Internacional per a l'avaluació del progrés en l'educació, diu que *“la comprensió lectora és una de les habilitats més importants que l'alumnat pot adquirir a mesura que progressa en els primers anys d'escolarització. És la base per adquirir tots els altres coneixements i pot servir tant per a propòsits lúdics com per a l'enriquiment personal, ja que proporciona des de la infància la capacitat de participar de ple en la pròpia comunitat i, per extensió, en la societat en general.”*

Ja l'any 1991 la IEA, va unir els termes *reading* i *literacy* per definir l'ampli significat de l'habilitat de llegir. Aquest concepte comprèn el fet de saber reflexionar sobre allò que s'ha llegit, així com el fet que propicia l'adquisició d'objectius individuals i socials.

PIRLS defineix la competència lectora com: *“la capacitat/aptitud de comprendre i utilitzar les formes del llenguatge escrit requerides per la societat i/o valorades per les persones. Els lectors joves poden construir significats mitjançant varietat de textos, llegeixen per aprendre (per participar en comunitats alfabetitzades a l'escola i a la vida diària) i també per plaer.”*

Aquest punt de vista, aglutina diverses teories sobre la lectura:

- La lectura és un procés constructiu i interactiu.
- Es valora la participació activa en la construcció del significat i el coneixement d'estratègies efectives de lectura i de reflexió sobre la lectura.
- Es tenen en consideració les actituds positives envers la lectura i el llegir per plaer. Es valora la lectura per aprendre (sobre el món i/o ells mateixos) i per plaer amb diferents tipus de textos.
- Es tenen en compte formes escrites tradicionals com llibres, revistes, documents i diaris, i també formes escrites en suport digital, com ara textos a internet, correus electrònics, o bé textos integrats en mitjans audiovisuals.

- El significat es construeix a través de la interacció entre el lector i el text en el context d'una experiència de lectura en particular.
- Abans, durant i després de la lectura, el lector utilitza un repertori d'habilitats lingüístiques, cognitives i estratègies metacognitives, així com coneixements previs.
- Les interaccions socials sobre la lectura poden ser instrumentals a l'hora d'ajudar els estudiants en el desenvolupament de la comprensió lectora.

Val la pena fer esment en els aspectes que se centra PIRLS en l'anàlisi de la competència lectora:

1. Els propòsits per a la lectura on el contingut, l'organització i l'estil d'un tipus de text té implicacions per a la comprensió lectora. El següent quadre és el percentatge d'ítems que es van dedicar a avaluar els propòsits i els processos lectors.

Propòsits per a la lectura	Processos de comprensió lectora
Experiència lectora (50%)	Concentració i recuperació d'informació explícita (20%)
Adquisició i ús de la informació (50%)	Fer inferències directes (30%)
	Interpretar i integrar idees i informació (30%)
	Examinar i avaluar el contingut, llenguatge i elements contextuals (20%)

Taula 4.2. Propòsits per a la lectura

2. Els components i les actituds envers la lectura. La comprensió lectora no comporta únicament l'habilitat de construir significats a partir d'una varietat de textos, sinó també la de desenvolupar unes conductes i actituds que permetin l'assoliment total del potencial individual dins l'àmbit d'una societat lletrada.
3. Els processos de comprensió lectora en que la naturalesa del text pot tenir un impacte substancial en la dificultat de la pregunta que es planteja. En el següent quadre es tenen en compte els processos de comprensió i les tasques que exemplifiquen el tipus de processament dels textos.

Processos de C.L.	Tasques que exemplifiquen el tipus de processament de textos
<b>Identificar i recuperar informació explícita</b>	- Identificar informació que és rellevant per a l'objectiu específic de la lectura. - Buscar idees específiques. - Buscar definicions de paraules o frases. - Identificar el context d'una història (per exemple, l'hora i el lloc). - Trobar la frase del tema o la idea principal (explícita).
<b>Fer inferències directes</b>	- Inferir que un esdeveniment causa un altre esdeveniment. - Concloure quin és el punt principal d'una sèrie d'arguments. - Determinar el referent d'un pronom. - Fer generalitzacions que identifiquen fets en el text. - Descriure la relació entre dos personatges.
<b>Interpretar i integrar idees i informació</b>	- Distingir el missatge general o el tema d'un text - Considerar una alternativa a les accions dels personatges. - Comparar i contrastar la informació del text. - Inferir l'estat d'ànim d'un personatge o el to d'una història. - Interpretar una aplicació real de la informació del text
<b>Examinar i avaluar el contingut, el llenguatge i els elements textuals</b>	- Avaluar la probabilitat que els fets descrits puguin succeir realment. - Descriure com l'autor va idear un final sorprenent. - Jutjar la integritat o la claredat de la informació del text. - Determinar la perspectiva de l'autor sobre el tema central.

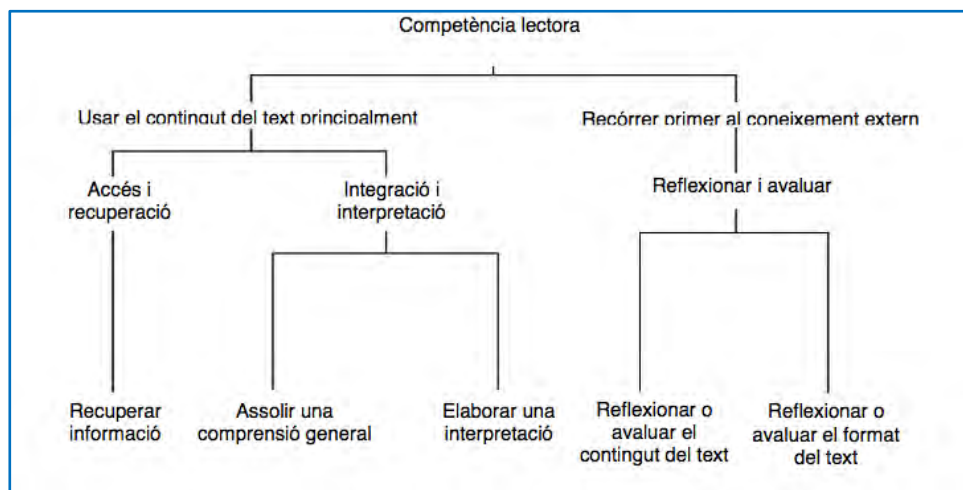
Taula 4.3. Processos de comprensió lectora

## PISA

Segons l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), entitat responsable dels Informes PISA, la competència lectora és: **“la capacitat individual per comprendre, utilitzar i analitzar textos escrits amb la finalitat d'aconseguir els seus objectius personals, desenvolupar els seus coneixements i possibilitats i participar plenament de la societat.”**

És important remarcar que en la versió 2009, en la definició de la competència lectora expliquen com diversos estudis han mostrat una relació entre la comprensió lectora i la metacognició. Durant molt de temps s'ha considerat que la metacognició i el rendiment lector estaven relacionats (Brown, 1983). Es creu que l'ensenyament formal o explícit d'aquestes estratègies comporta una millora de la comprensió de text i de l'ús de la informació. El debat sobre la metacognició dins del marc de referència posa de relleu la importància a nivell estratègic que aquesta té en la lectura, i proposa un enfocament per incorporar una anàlisi de la metacognició a PISA 2009, centrada en el coneixement estratègic de l'alumnat sobre la lectura. Ja en la primera edició de PISA es volia recollir informació sobre la metacognició però no va ser possible donat que no hi havia un instrument adequat per aplicar-lo en un estudi a gran escala, a partir del 2009 i amb l'aportació de la instrumentació de Artelt i al., 2001; Schlagmüller i Schneider, (2006), s'ha inclòs una enquesta sobre la metacognició dins del procés de lectura.

El següent quadre mostra la relació entre els cinc aspectes que són objectiu de l'elaboració dels exercicis i les tres categories més àmplies d'aquests aspectes:



**Figura 4.3.**  
Aspectes de la competència lectora

S'ha demostrat que les habilitats relacionades amb la implicació i la metacognició es poden ensenyar i aprendre. Per tant, l'interès per analitzar la metacognició i la implicació com a part de PISA 2009 es fonamenta en la creença que els resultats poden proporcionar informació que serà molt important per als responsables polítics i que pot influenciar la pràctica de la lectura i l'aprenentatge i, en última instància, els nivells de competència lectora.

En aquest mateix informe s'exposa que: *“la metacognició té una correlació significativa amb la competència lectora i és receptiva a l'ensenyament i l'aprenentatge. Es creu que l'ensenyament formal o explícit d'aquestes estratègies comporta una millora de la comprensió de text i de l'ús de la informació. En termes més específics, s'assumeix que el lector s'independitza del professor un cop ha adquirit aquestes estratègies de processament del text i les aplica sense gaire esforç. Fent ús d'aquestes estratègies, el lector pot interactuar de manera efectiva amb el text, entenent la lectura com un exercici de resolució de problemes que implica l'ús del pensament estratègic i pensant estratègicament com resoldre els problemes de comprensió lectora”*. I continua amb la definició de la metacognició en el procés de lectura: *“La metacognició en el procés de lectura fa referència a la consciència i la capacitat d'utilitzar diverses estratègies adequades a l'hora de processar textos d'una manera orientada a l'objectiu que es persegueix. Per aprendre dels textos, el lector ha d'adoptar un paper actiu en la lectura, fent-hi inferències omplint buits i generant macroestructures i elaboracions. La implicació en aquestes activitats estratègiques implica tenir consciència de l'estructura del text i de com això en facilita la comprensió”*.

**“El plantejament per mesurar la metacognició a PISA 2009 s'ha centrat en el coneixement estratègic dels estudiants sobre la lectura. Una persona que utilitza una estratègia concreta de manera intel·ligent sol tenir un cert coneixement metacognitiu d'aquesta estratègia i, en canvi, algú que no la utilitza, probablement no tindrà aquest coneixement. Dit d'una altra manera, hi ha una correlació entre els fragments adequats del coneixement metacognitiu i l'ús efectiu de les estratègies. El coneixement metacognitiu és un requisit previ per a l'aprenentatge reflectiu i estratègic. (p. ex. Baker i Brown, 1984; Borkowski i Turner, 1990; Körkel i Schneider, 1992)”**



### 4.3. CENTRE ESCOLAR I COMPETÈNCIES

El currículum, tal com s'ha vist anteriorment, estableix que s'ha de formar als alumnes en habilitats i estratègies que els capaciti per planificar i regular el propi aprenentatge però de fet, no hi ha una concreció pràctica en les programacions didàctiques del professor i menys encara en l'organització a nivell de centre de l'ensenyament d'aquestes habilitats.

L'article 2 de l'ordre EDU 296/2008 referent als criteris generals indica que *“En el projecte educatiu, els centres docents han de desenvolupar i concretar el currículum i els criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació per a tota l'etapa i fixar les mesures necessàries per atendre la diversitat de l'alumnat”*.

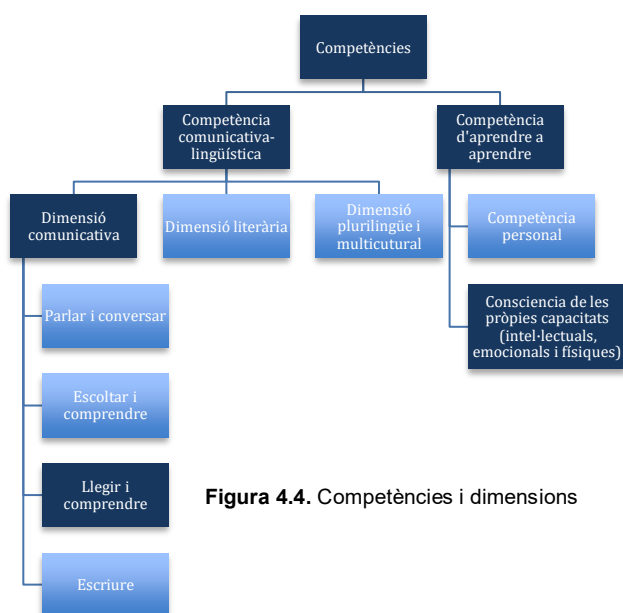


Figura 4.4. Competències i dimensions

L'ordenació curricular de l'etapa de l'educació primària integra el concepte de competències bàsiques dins els components del currículum i fixa que l'adquisició de les competències per part de l'alumnat és el referent bàsic de l'acció educativa de cada equip docent de l'etapa. La consideració de les competències bàsiques com a eix del procés educatiu implica canvis metodològics que afecten el rol del professorat i la manera com aprèn l'alumnat. Això comporta la necessitat de fer algunes modificacions en les programacions

dels centres, per tal que recullin com es treballen aquestes competències bàsiques per mitjà dels continguts de les àrees o matèries i d'altres espais i temps escolars.

També dota de més autonomia els centres educatius per concretar, dins el seu projecte educatiu els elements bàsics que orienten el desenvolupament curricular i, que permeten l'adequació dels ensenyaments al seu alumnat i a l'entorn, tot implementant si escau, projectes propis. El desplegament del currículum s'ha de veure com una oportunitat per revisar el projecte educatiu i actualitzar el desplegament curricular del centre i si cal, millorar les propostes, les activitats i les estratègies didàctiques que serveixen a l'alumnat per aprendre i gaudir amb aquests aprenentatges.

El Projecte educatiu de centre (PEC) constitueix el document més rellevant de l'acció d'una comunitat educativa concreta. Conté les decisions adoptades pel centre, partint d'uns referents legals, en relació amb les finalitats educatives i els trets d'identitat del centre, així com el

desplegament curricular i la concreció dels diferents projectes i programes segons el context socioeconòmic i cultural del centre i les característiques de l'alumnat.

Segons els decrets d'ordenació del currículum de l'educació obligatòria, les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius i, les orientacions que es donen en el document sobre el desplegament del currículum, els centres d'educació primària (EP) i d'educació secundària obligatòria (ESO) han de prendre decisions sobre els següents aspectes del seu desplegament curricular, que han de constar dins el PEC: la concreció dels criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació, l'organització de les hores dedicades a cada àrea o matèria, la distribució dels continguts de cada àrea o matèria al llarg del curs o cicle, les mesures adequades d'atenció a la diversitat, l'organització de l'acció tutorial, l'oferta de matèries optatives i la definició, si és el cas, de matèries optatives dissenyades pel centre (ESO), la creació d'àmbits de coneixement o agrupacions de matèries (ESO), l'organització o disseny dels projectes interdisciplinaris (EP), del treball de síntesi i del projecte de recerca (ESO), la implementació, si escau, de projectes didàctics propis.

Com s'ha dit, aquest procés de revisió del desenvolupament curricular s'ha d'aprofitar per iniciar un debat al sí del claustre amb referència als canvis que planteja un currículum orientat a l'adquisició de competències. S'haurà de comptar amb una organització de centre que faciliti la trobada dels equips docents i dels departaments didàctics per reflexionar i debatre sobre els aspectes de la proposta curricular competencial. Caldrà conèixer els documents de referència i consensuar les fites que el centre preveu assolir i els terminis que s'imposa per assolir-les.



Figura 4.5. Projecte educatiu de centres, programació anual i unitats didàctiques

La concreció del currículum escolar es realitza a diversos nivells. En primer lloc, el centre s'ha de plantejar quines són les grans línies del seu desplegament curricular que han de contemplar-se en el PEC. En segon lloc, s'han d'elaborar les programacions anuals és a dir, la planificació de la tasca educativa adreçada a l'alumnat de cada cicle o curs de l'etapa i per a cada àrea, matèria o àmbit, mantenint una coherència interna i entre les diferents matèries de l'etapa. En tercer lloc, un cop establerta la programació anual, els departaments didàctics i els equips docents han de prendre decisions sobre les unitats didàctiques en què es concreta l'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

Per tant, per ensenyar adequadament llengües i la comunicació cal dissenyar situacions d'aprenentatge globals en què l'ús motivat i reflexiu de les estratègies lingüístiques i comunicatives porti a la solució dels problemes que s'hi plantegen.

En la identificació i desplegament a l'educació primària de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic es classifiquen les estratègies que aplica un lector i, que es recullen en la competència 5:

Concretament en el Cicle Inicial, s'expliciten els següents continguts a treballar:

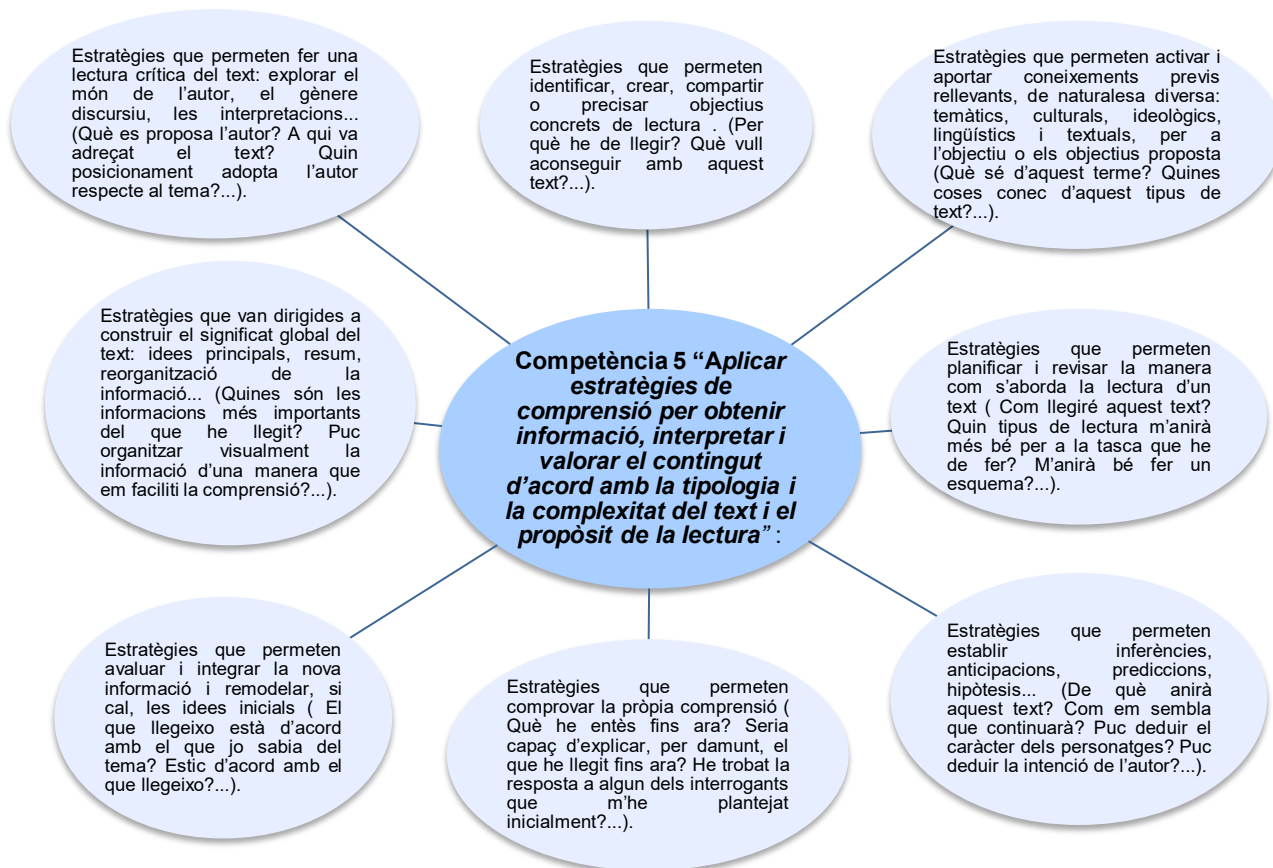


Figura 4.6. Competència 5 de l'àmbit lingüístic

A nivell d'avaluació també es marquen uns ítems relatius a les estratègies lectores:

- **Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text).**
- **Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.**

## CAPÍTOL 5. CONTEXT. CENTRE ESCOLAR

### 5.1. Antecedents

### 5.2. Descripció de:

5.2.1. *la població a Lloret de Mar*

5.2.2. *l'escola Esteve Carles*

5.2.3. *l'aula de 1r de primària*

Seguidament, es descriu el context on s'ha desenvolupat aquest treball i les seves condicions estructurals, així com la justificació de la mostra seleccionada.

## 5.1. ANTECEDENTS

Amb la finalitat de contextualitzar el treball de camp, ha estat necessari trobar un entorn concret on:

- En primer lloc, les persones interessades havien d'estar d'acord en aquesta temàtica de recerca ja que això facilitaria la implicació i la disponibilitat del projecte.
- Hi hagués una formació prèvia referent a l'ensenyament en estratègies d'aprenentatge.
- La durada de la investigació no fos un obstacle per al normal desenvolupament de l'activitat escolar dels participants i que per tant, les estratègies es poguessin incloure dins de la programació d'aula per no allunyar-se dels objectius i continguts propis del curs.
- Es valorés la seva viabilitat i posteriorment es fes un programa vertical en el centre en la incorporació d'estratègies d'aprenentatge.

Per totes aquestes raons la present investigació s'ha dut a terme en un centre on s'ha realitzat formació del [Pla d'Impuls de la lectura](#), això ha implicat que al llarg d'aquests tres anys s'han creat unes condicions d'ensenyament-aprenentatge adequades per a ser observables els aprenentatges investigats en el present estudi. Per una qüestió de logística, el centre escollit és una escola de primària.

L'elecció del centre com s'ha comentat anteriorment ha estat per l'ILEC (Impuls de la lectura), per coneixença amb el director i mestres i el fet que són persones implicades en la innovació educativa, es pot parlar doncs de mestres estratègics que analitzen la seva acció educativa i fan extensives les seves opinions a l'alumnat amb la finalitat d'anar compartint progressivament la responsabilitat del treball a l'aula.

L'equip directiu del centre i la coordinadora de primària, van mostrar la seva disposició en la participació d'aquest estudi. Quan es va decidir el curs es va optar per fer-ho a primer de primària on ella és la tutora i té una àmplia experiència en la docència, així com en la implementació de pràctiques innovadores en l'ensenyament de les llengües. Es va concretar fer 8 observacions ( en aquest cas, fetes per la mateixa persona que fa la investigació) a l'aula amb una durada de 90 minuts i recollides mitjançant gravacions de vídeo i d'àudio així com una compilació dels materials utilitzats en les sessions.

## 5.2. DESCRIPCIÓ DE LA POBLACIÓ, L'ESCOLA I L'AULA

Les següents dades estan extretes del PEC (Projecte Educatiu de Centre):

### 5.2.1. DESCRIPCIÓ DE LA POBLACIÓ DE LLORET DE MAR.



Figura 5.1. Mapa de la Selva Marítima

Lloret de Mar, a la Comarca de La Selva, situat a la Costa Brava, entre Tossa de Mar i Blanes, és una població eminentment turística, de 43.000 habitants, que arran de la seva especialització en els serveis, ha vist un increment espectacular de la població durant els darrers anys.

Les dades actuals del total de l'alumnat d'Ed. Infantil i d'Ed. Primària escolaritzat a Lloret de Mar, és de 2.900 alumnes, adscrits a 6 Escoles Públiques: Esteve Carles (1 línia), Pere Torrent (3 línies), Pompeu Fabra (3 línies), Àngels Alemany (3 línies) Institut-Escola de Lloret (2 línies) i un Centre Concertat: Escola Immaculada Concepció (2 línies). Lloret també compta amb 3 Instituts Públics d'Ed. Secundària i Batxillerat: Institut-Escola de Lloret (2 línies), IES R. Coll i Rodés (3-4 línies) i IES Rocagrossa (3-4 línies) i un Centre Concertat: Escola Immaculada Concepció (2 línies).

### 5.2.2. DESCRIPCIÓ DE L'ESCOLA ESTEVE CARLES

L'Escola Esteve Carles, és l'escola més antiga de Lloret de Mar (any 1964), situada al centre i, distribuïda en dues plantes. Compta amb un pati amb pista poliesportiva exterior i un mòdul de joc, un gimnàs cobert amb vestidors i dutxes i els espais diferenciats de: Biblioteca, Aula de Música, Aula d'Informàtica, Aula d'Educació Especial, Aula d'Acollida, Aula de suport d'Ed. Infantil, Sala de Professors, Servei de Menjador Escolar amb "office" (gestionat pel Consell Comarcal de la Selva) i quatre espais-despatxos corresponents a Consergeria, Auxiliari Administrativa, Secretaria-Cap d'estudis i Direcció.



Figura 5.2. Situació del municipi, escola i l'aula.

Durant el present curs acadèmic, el nombre total de mestres del centre -en aplicació del corresponent barem- és de 18 (16,875), dels quals, 11 són Propietaris Definitius, 3 ocupen plaça en Comissió de Serveis i 4 són interins o substituïts.

El centre és d'una línia educativa d'Ed. Infantil i Ed. Primària. La mitjana aproximada d'alumnes matriculats és de 25 per aula = 250, amb importants fluctuacions degudes a la temporalitat (curs 2013-14 aproximadament 230 alumnes).

Encara que abans el centre escolaritzava una part molt important de l'alumnat de Lloret, durant els darrers cursos acadèmics –igual que la resta de centres, ha acollit una part molt important dels fills dels treballadors temporers o immigrants. L'escola Esteve Carles té doncs, una llarga experiència en l'acolliment d'alumnes procedents d'altres comunitats, llengües i religions.

Molts d'aquests treballadors es veuen obligats a freqüents canvis de domicili, el que comporta un elevat nombre d'altres i baixes escolars d'alumnes en funció del treball. Aquests canvis de domicili fan que aquests alumnes pateixin una dificultat afegida en el seu procés d'aprenentatge i de relació, que es veu actualment més agreujada per la diversitat geogràfica de la procedència de les famílies, que venen d'arreu del món. La procedència de l'alumnat del centre és:

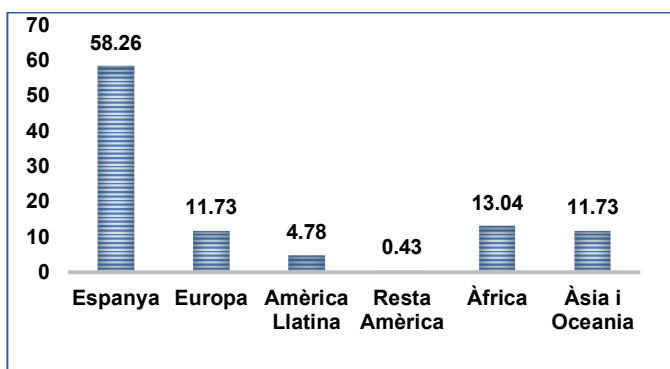


Figura 5.3. Procedència de l'alumnat per països

Espanya	58.26%
Europa	11.73%
Amèrica Llatina	4.78%
Resta Amèrica	0.43%
Àfrica	13.04%
Àsia i Oceania	11.73%

Taula 5.1. Percentatge país procedència

La llengua majoritària dins l'àmbit familiar és el castellà, ja que hi ha una gran quantitat de famílies procedents de Sud Amèrica i de la resta de l'Estat Espanyol, així com molts alumnes nascuts aquí i que en el seu àmbit familiar mantenen la seva llengua materna.

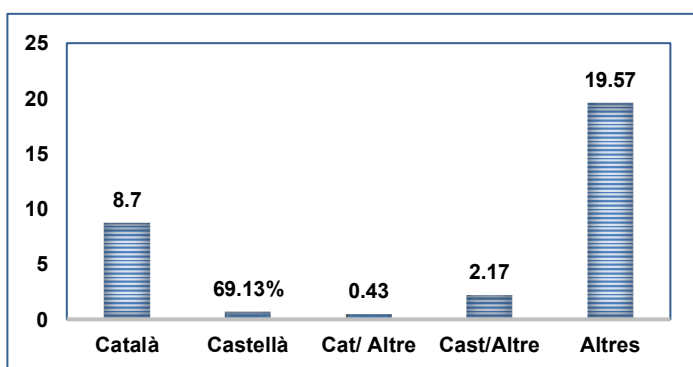


Figura 5.4. Llengua dins l'àmbit familiar

Català	8.7%
Castellà	69.13%
Cat/Altre	0.43%
Cast/Altre	2.17%
Altres	19.57%

Taula 5.2. Percentatge llengua dins l'àmbit familiar

Pel que fa a l'ús comunicatiu de la llengua catalana dins l'àmbit escolar, el recent estudi elaborat per la Comissió Lingüística del centre, aporta que els alumnes usen la llengua catalana:

Dins l'aula en la relació amb els mestres..... 98 %

Fora de l'aula (passadissos, esbarjo, entrades i sortides)..... 20 %

Aquestes dades indiquen que, si bé l'ús comunicatiu de la llengua catalana en la relació alumne-mestre està totalment normalitzat, és en la relació entre iguals fora de l'àmbit estricte de l'aula, on és molt reduït, malgrat disposar tots els alumnes de la suficient competència comunicativa .

El nivell socioeconòmic i cultural és molt divers, encara que sovint és mitjà-baix, fet més accentuat per l'actual crisi econòmica. Moltes famílies necessiten temporalment complir amb uns horaris laborals que no permeten una atenció horària constant als seus fills, encomanant la cura a familiars, mainaderes, veïns, o als propis germans més grans -molts d'ells menors d'edat encara-.

D'altra banda, el nivell d'estudis dels pares sovint no els permet donar suport a les necessitats educatives dels seus fills, fet que els dificulta enormement poder donar-los-hi l'ajuda adequat a les necessitats acadèmiques.

El 34,7 % de l'alumnat (80 alumnes) del centre té unes característiques que requereixen una atenció específica:

#### NEE SOCIALS

83 alumnes (el 27,3%) tenen informe de l'EAP Social

(el 16%) amb seguiment de Benestar i Família.

#### NEE d'ALUMNAT NOUINGUT

17 alumnes (el 6,3 %)

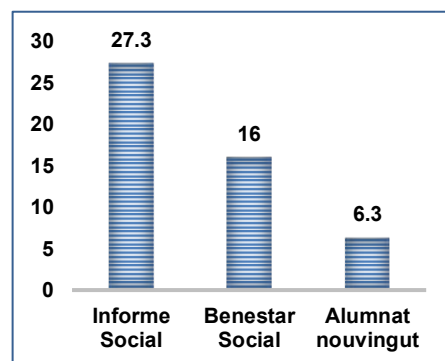


Figura 5.5. Alumnat nouvingut, ordinari i de nivell socioeconòmic baix

Durant els darrers anys el centre ha participat en els següents projectes:

- Projecte d'Autonomia de Centre 2010-14
- Formació Punt Edu, Biblioteca Escolar
- Programa d'immersió lingüística
- Lectoescriptura a Educació Infantil i Cicle Inicial (Nivells I, II i III)
- Transmissió de valors i models de comunicació (Nivells I , II)
- Aplicació del les TIC per a l'assoliment de les Competències bàsiques
- Competències Bàsiques i Intel·ligències Múltiples
- Pla de Formació ILEC (Nivells I, II i III)



### 5.2.3. DESCRIPCIÓ DE L'AULA DE 1R DE PRIMÀRIA

El grup-classe on s'ha fet la investigació és el de 1r de primària el qual està constituït per 25 alumnes ( 12 nenes i 13 nens). A la figura 5.6. apareix la procedència per països d'aquests 25 alumnes, mentre que a la figura 5.7. es mostren les llengües que es parlen a l'aula.

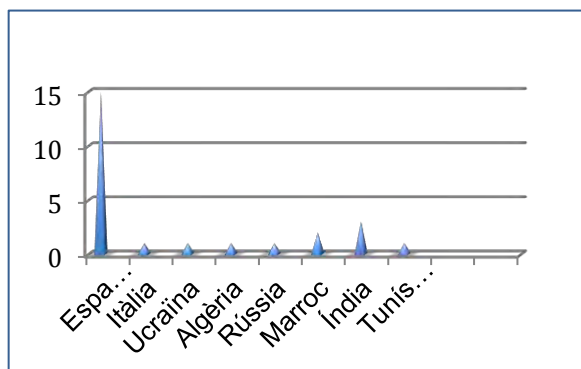


Figura 5.6. Procedència per països dels alumnes de l'aula

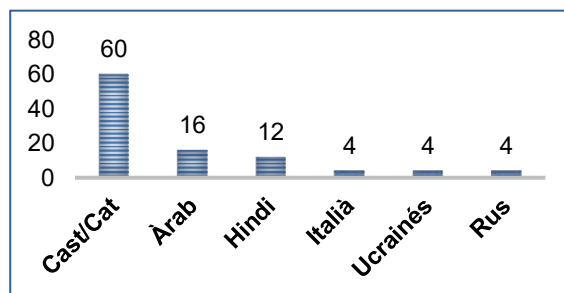


Figura 5.7. Llengües que es parlen a l'aula.

De les dades anteriors es pot veure que el 40% de les llengües de l'aula no són ni català ni castellà i, d'aquest 40% el 21,6% parlen llengües romàniques i el 18,4% parlen llengües no romàniques.

Referent a les característiques dels participants d'aquesta investigació, es tracta d'un grup cohesionat, amb un bon perfil d'aprenentatge, bona motivació per la feina i bons hàbits de treball.

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especial (alumnat NEE), la distribució és de:

- 5 alumnes amb informe social ( amb resolució dels Serveis Territorials de Girona)
- 1 dictamen (diagnòstic TEA i amb resolució dels Serveis Territorials de Girona)
- 3 alumnes que tenen seguiment per part de Benestar Social de l'Ajuntament
- 3 alumnes d'altres capacitats detectats per l'EAP (se'ls hi fa un enriquitament en algunes àrees).

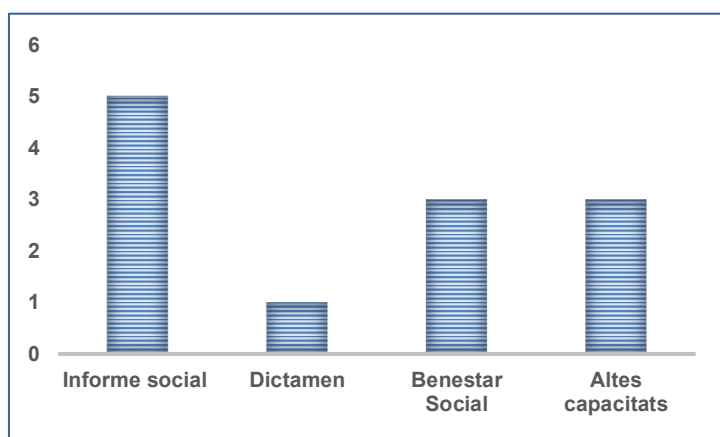


Figura 5.8. Alumnes amb seguiment

L'espai utilitzat pel grup de 1r, és una aula gran amb tota una paret de finestral que dóna directament al pati.

Es podia haver optat per una mostra representativa de l'aula però, s'ha decidit observar tot el grup-classe atès que:

- És l'inici de curs d'un grup de primer i, per les característiques dels alumnes d'aquesta edat els nivells de lectoescriptura poden variar molt al llarg de tot el curs.
- És el primer curs que la mestra té aquest grup d'alumnes per tant no té prou coneixement del grup-classe.
- Les interaccions que es volen analitzar es produeixen a l'aula i amb tots els alumnes per tant, s'ha cregut que seria més enriquidor les aportacions dels alumnes de tot el grup-classe.
- A nivell tècnic era complicat aïllar fragments d'alumnes concrets, perquè la mestra fa canvis d'alumnes de lloc i, algunes parts de l'aula són inaudibles.

### 5.3. SÍNTESI DEL MARC CONTEXTUAL

A partir de la LOE, s'ha fet una reflexió del currículum actual així com de les competències que intervenen i, com les estratègies d'aprenentatge formen part d'aquestes competències esmentades. El Decret 119 de Primària ens aporta aquesta informació respecte a les dues competències:

APORTACIONS A LA INVESTIGACIÓ	
COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La competència comunicativa lingüística és l'eina vehicular de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum.</li> <li>• És essencial en la construcció dels coneixements i pensament social crític: en el tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc.)</li> <li>• Una de les quatre habilitats lingüístiques (parlar, escoltar, llegir i escriure) la lectura, és fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i ha d'estar inclosa en totes les àrees.</li> <li>• Els centres, han de garantir una mitjana mínima de 30 minuts diaris destinats a l'hàbit lector.</li> </ul>
COMPETÈNCIA APRENDRE A APRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La competència d'aprendre a aprendre forma part de les anomenades competències metodològiques, focalitzen determinats aspectes que són comuns a la competència comunicativa,</li> <li>• Es tracta de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions.</li> <li>• Aquesta competència té dues dimensions fonamentals:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos.</li> <li>- D'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.</li> </ul> </li> </ul>

Taula 5.3. Aportacions de les Competències a la investigació.

També s'ha fet referència als instruments d'avaluació de la competència lectora:

PIRLS	<p>Aquests són els aspectes on PIRLS se centra en l'anàlisi de la competència lectora:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Els <u>propòsits per a la lectura</u> el contingut, l'organització i l'estil d'un tipus de text tenen implicacions per a la comprensió lectora.</li> <li>2. Els <u>processos de comprensió lectora</u> la naturalesa del text pot tenir un impacte substancial en la dificultat de la pregunta que es planteja.</li> <li>3. <u>Els components i les actituds envers la lectura.</u></li> </ol>
PISA	<p>L'informe DESECO (2003) fa referència a dues competències que són rellevants per aquests estudi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPETÈNCIA 1A. Habilitat per usar el llenguatge, els símbols i el text de manera interactiva.</li> <li>• COMPETÈNCIA 1B. Capacitat d'usar aquest coneixement i informació de manera interactiva.</li> </ul> <p>El següent quadre mostra la relació entre els cinc aspectes que són objectiu de l'elaboració dels exercicis i les tres categories més àmplies d'aquests aspectes:</p> <p>"El plantejament per mesurar la metacognició a PISA 2009 s'ha centrat en el coneixement estratègic dels estudiants sobre la lectura. Hi ha una correlació entre els fragments adequats del <b>coneixement metacognitiu i l'ús efectiu de les estratègies</b>. (p. Ex. Baker i Brown, 1984; Borkowski i Turner, 1990; Körkel i Schneider, 1992)".</p>

Taula 5.4. Comparativa PISA i PIRLS

L'ensenyament de les estratègies lectores a l'escola passa per fer una gradació i planificació al llarg dels cursos. Quan s'ensenyava una estratègia prèviament planificada, s'ha de fer una pràctica guiada per a que l'alumne poc a poc assoleixi el 100% d'autonomia en la pràctica d'aquesta estratègia.

Seguidament, s'ha relacionat el centre escolar i com es poden desplegar les competències, concretament, s'han especificat les relatives a la competència comunicativa lingüística i audiovisual a Cicle inicial.

En relació al context escollit s'ha fet una radiografia en que es descriuen les següents característiques:

- La formació prèvia del professorat en l'ús d'estratègies lectores.
- La descripció de la localitat
- La descripció del centre escolar
- La descripció de l'aula

Finalment, s'ha elaborat una figura on se situa aquest estudi dins del marc contextual i alhora, emmarcat dins la perspectiva constructivista.

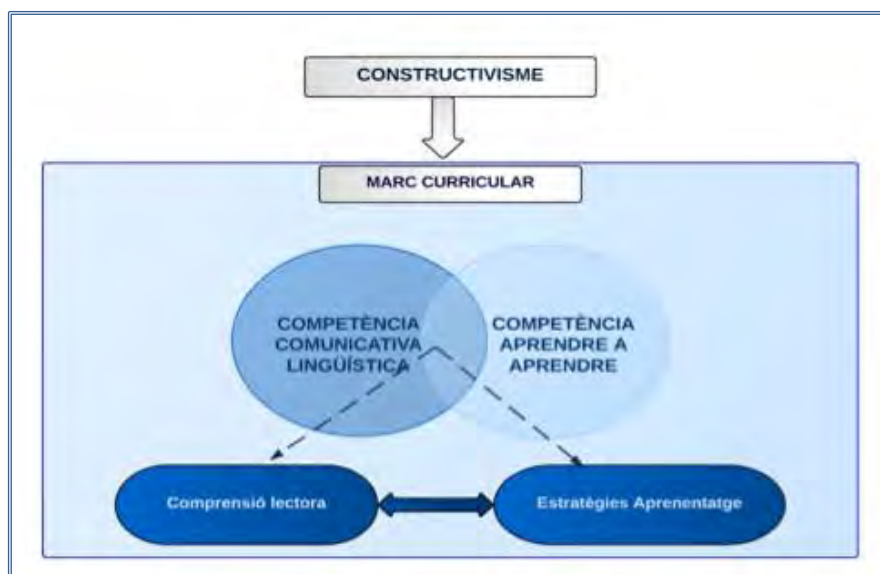


Figura 5.9. Triangle resum fonamentació teòrica



## **IV. MARC METODOLÒGIC**

Aquest bloc conforma l'estudi empíric d'aquesta investigació. En un primer moment i, a partir del problema exposat, *en el capítol 6* es defineixen els objectius i les preguntes directrius que s'enuncien dins del marc on s'enquadra aquesta recerca i es concreten les competències que es tractaran, és una conseqüència dels supòsits plantejats en la fonamentació teòrica i els postulats que la conformen.

En el punt següent s'explica el disseny utilitzat en aquesta recerca. Abans d'exposar-lo, es fa esment de les consideracions metodològiques que s'han tingut en compte i s'analitza el tipus d'investigació triat així com la justificació de la seva elecció, d'aquí es valora com serà l'estudi de cas.

Seguidament, es desenvolupa quin és el procediment i l'estructura del treball de camp el qual, s'ha orientat en el procés d'elaboració de la seqüència didàctica. Per finalitzar aquest apartat, es concreta com es realitza l'observació a partir de la planificació i elaboració dels instruments de recollida i anàlisi de les dades.

L'estructura del *capítol set* gira entorn als resultats obtinguts seguint els paràmetres d'unes categories preestablertes a partir dels instruments elaborats.

En primer lloc es presenten els resultats de les categories de les entrevistes realitzades al director i a la mestra. Tot seguit, es mostren les dades obtingudes de les observacions realitzades al llarg de totes les sessions i a continuació, s'identifiquen i expliquen els segments d'interactivitat. Seguidament, es presenta l'evolució general de l'estructura de l'activitat conjunta a partir dels segments d'interactivitat i de l'evolució dels patrons d'actuació en els quals s'aprofundeix en els comportaments d'interacció verbal produïts.

En relació amb aquesta qüestió s'ofereix les valoracions exposades al final de cada sessió les quals han servit per millorar aspectes de la següent activitat. A continuació, s'interpreten els documents escrits elaborats pels alumnes en les diferents sessions.

Finalment, es presenten les avaluacions de les estratègies exposades al llarg del temps. Aquestes dades es presenten al finalitzar el curs ( juny-2015), a l'inici del curs següent (octubre-2015) una tercera a mitjans de curs (gener-2016) i, una darrera a meitat del curs actual (abril-2017).

Per facilitar la lectura s'ha elaborat una síntesi dels resultats. Les reflexions fetes de cadascun dels diferents apartats serviran per fer la discussió i conclusions d'aquesta recerca.

---

## CAPÍTOL 6. ESTUDI EMPÍRIC

---

- 6.1. Objectius de la investigació. Preguntes directrius.
  - 6.2. Taula de competències
  - 6.3. Disseny de la investigació
    - 6.3.1. *Consideracions metodològiques generals*
    - 6.3.2. *Tipus d'investigació*
    - 6.3.3. *Estudi de cas*
  - 6.4. Procediment i estructura del treball de camp
    - 6.4.1. *Planificació i elaboració d'una seqüència didàctica*
    - 6.4.2. *Planificació i elaboració dels instruments*
-



## 6.1. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ. PREGUNTES DIRECTRIUS

<b>OBJECTIU GENERAL</b>		
<b>ANALITZAR I DESCRIBIR COM ES POT OPTIMITZAR L'ÚS EXPLÍCIT I SISTEMÀTIC DE LES ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE EN L'ENSENYAMENT DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA, CONCRETAMENT EN LA COMPRESIÓ LECTORA I, LA COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.</b>		
	<b>PREGUNTES DIRECTRIUS</b>	<b>FASES DE LA RECERCA</b>
<b>O1. Analitzar les teories constructivistes que fonamenten la redacció dels currículums educatius oficials</b>	1.1. Quina és la funcionalitat de les estratègies de comprensió lectora des d'un enfocament competencial? 1.2. Quines són les característiques i idees clau que fonamenten l'ensenyament explícit i sistemàtic de les estratègies bàsiques lectores? 1.3. Quina relació existeix entre el procés d'ensenyament-aprenentatge d'estratègies i el marc curricular existent? Quina relació existeix entre la teoria fonamentada i la pràctica a l'aula de les estratègies bàsiques lectores?	Cercar el marc teòric de referència que fonamenta la funcionalitat de les estratègies de comprensió lectora.
<b>O2. Elaborar un pla d'intervenció estratègic aplicable a alumnes de primer de primària</b>	2.1. Què ha d'incloure el pla d'intervenció? Quines activitats es realitzaran per introduir estratègies bàsiques lectores? 2.2. Com s'implementarà el pla d'intervenció? Quin procediment se seguirà? 2.3. Com es preveu en el pla d'intervenció la diversitat existent a l'aula? Quines ajudes es preveuen? 2.4. Quan s'introduiran aquestes activitats de comprensió lectora? Quina serà la temporalització? 2.5. Com s'han d'incloure les competències, continguts, activitats i la seva seqüenciació en l'elaboració del pla?	Dissenyar un pla d'intervenció que inclogui estratègies d'aprenentatge en les activitats de comprensió lectora.
<b>O3. Configurar, aplicar i contrastar un model d'establiment d'estratègies lectores basat en les accions de la intervenció docent, recollits mitjançant registres obtinguts de l'activitat de l'alumnat.</b>	3.1. Com evoluciona el grau d'autonomia per part dels alumnes en les diferents activitats? 3.2. Com es duu a terme el que s'ha planificat prèviament de manera explícita en el desenvolupament de la competència lingüística? 3.3. Quins alumnes dins la seqüència didàctica estudiada obtenen resultats satisfactoris?	Executar el pla d'intervenció on estiguin incloses les estratègies d'aprenentatge en les activitats de comprensió lectora.
<b>O4. Identificar les interaccions que es produeixen entre mestra i alumnat en la seqüència didàctica.</b>	4.1. Quin grau d'adequació existeix entre el pla d'intervenció amb l'ús que fan els alumnes? 4.2. Com es relaciona el pla d'intervenció amb la diversitat existent a l'aula? 4.3. Com es distribueixen entre l'alumnat i mestra la durada dins la seqüència didàctica?	Analitzar les dades mitjançant els instruments elaborats
<b>O5. Avaluar l'efectivitat del model proposat comparant el rendiment dels alumnes i el desenvolupament del pla d'intervenció.</b>	5.1. Com es relaciona el pla d'intervenció global amb els resultats de l'avaluació sumativa? 5.2. Quines són les dificultats percebudes durant la implementació del pla d'intervenció? 5.3. Quina repercussió té aquest pla d'intervenció en el curs posterior? Com es poden sistematitzar les estratègies al llarg dels cursos escolars mitjançant el Pla Educatiu de Centre?	Avaluar el pla d'intervenció establert i planificar la intervenció pel següent curs.



Taula 6.1. Objectius de la investigació. Preguntes directrius

## 6.2. TAULA DE COMPETÈNCIES

En la següent taula es mostren les competències tractades i, s'analitza la relació existent de les dues competències, comunicativa-lingüística i aprendre a aprendre respecte a l'objectiu d'aquesta investigació per la qual cosa, s'han desenvolupat les dimensions de cadascuna d'elles. És necessari comentar que un apartat de la fonamentació teòrica d'aquesta recerca és el marc curricular existent, en el darrer any s'ha modificat el decret de currículum de primària. En el moment de l'elaboració d'aquesta tesis no s'han desplegat les dimensions de la competència d'aprendre a aprendre del Decret 119 motiu pel qual, es decideix exposar les dimensions d'aquesta competència existent en l'anterior currículum de primària (Decret 142/2007. Annex 1).

També s'especifiquen les subcompetències i s'acoten els continguts adequats al nivell dels alumnes. Les activitats que es realitzaran s'aborden des de les dues dimensions assenyalades que són el nucli d'aquesta investigació. Per a fer el pla d'intervenció es dissenyarà una seqüència didàctica on es treballen les estratègies per afavorir el desenvolupament de les subcompetències d'ambdues dimensions.

Un cop exposada la finalitat de la recerca i concretat què es vol investigar, es procedeix al pas següent que és concretar els objectius i definir les preguntes directrius.

DIMENSIONS	COMPETÈNCIES	CONTINGUTS CLAU	ACTIVITATS	CONTINGUTS CLAU	COMPETÈNCIES	DIMENSIONS		
<b>COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA</b>	Comprensió lectora	C4. Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats i suports.		-Destreses cognitives: -Habilitats de procés de la informació.	Desenvolupar capacitats cognitives bàsiques.	<b>COMPETÈNCIA APRENDRE A APRENDRE</b>		
		<b>C5. Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.</b>	-Lectura silenciosa -Textos digitals <b>-Estratègies per la comprensió.</b> -Tema, idees principals i rellevants -Hàbit lector <b>-Estratègies de cerca</b> -Fonts d'informació: paper i suport digital	<b>Ensenyament /aprenentatge de 7 estratègies bàsiques lectores:</b> <b>-Fer hipòtesis</b> <b>-Fer visualitzacions</b> <b>-Control i revisió del text (Paraules derivades)</b> <b>-Fer-se preguntes</b> <b>-Fer inferències</b> <b>-Fer connexions</b> <b>-Determinar la importància/ Síntesi (Paraules clau)</b>	<b>-Estratègies d'aprenentatge:</b>		<b>Conèixer estratègies a utilitzar i el procés que s'ha de seguir.</b>	Consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les.
		C6. Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i les estructures morfosintàctiques més habituals.		-Interacció entre iguals -Presca de decisions col·laborativa	Aprendre amb els altres, escoltar els arguments exposats i defensar els propis.			
		C7. Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.					Competència Personal	
Exp. escrita								
Com. oral								
Literària								
Plurilingüe i intercultural								

Taula 6.2. Taula de competències

## 6.3. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

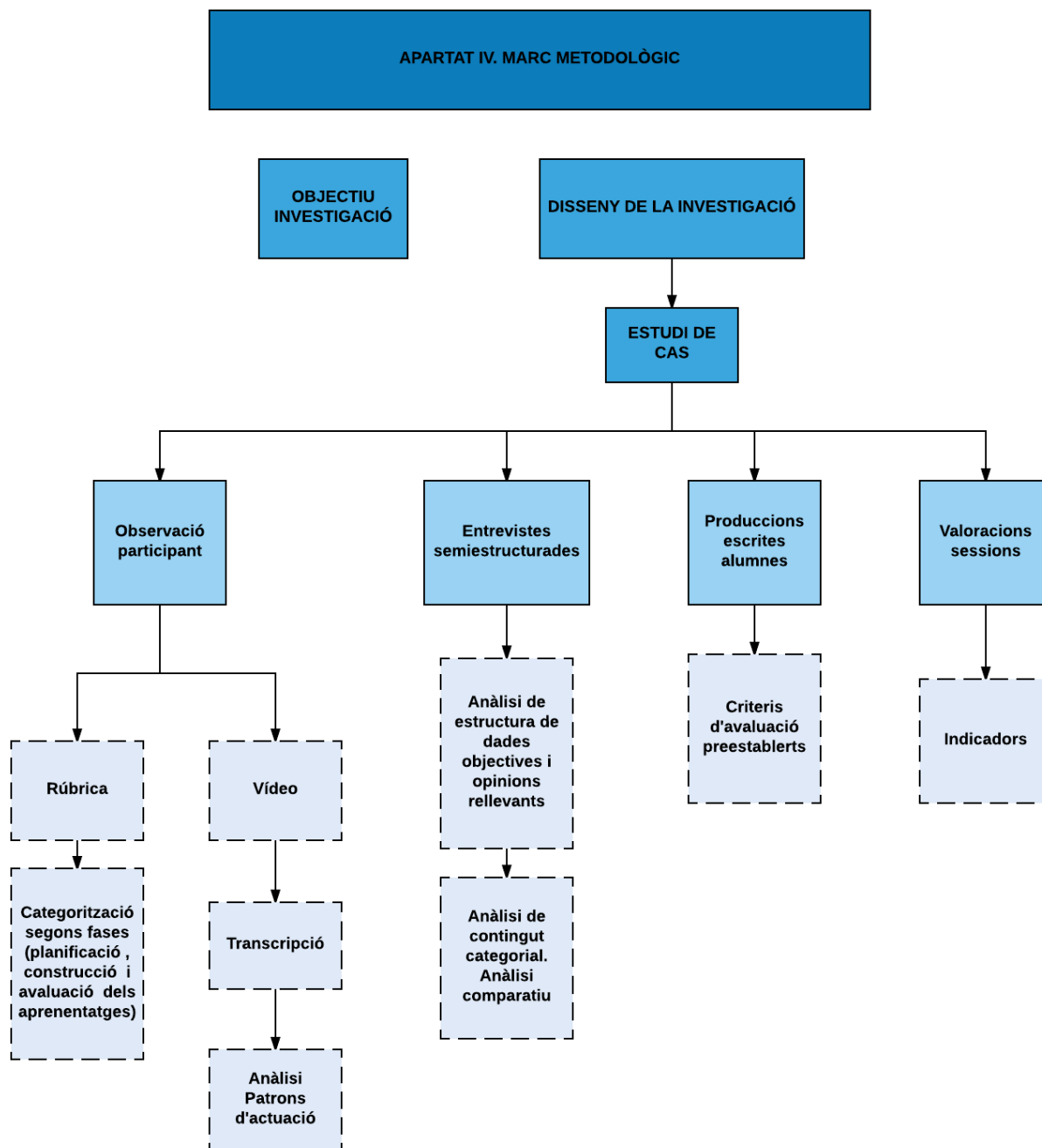


Figura 6.1. Disseny de la investigació

### 6.3.1. CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES GENERALS

Amb la finalitat d'abordar coherentment els objectius de la investigació descrits anteriorment, s'ha tingut en compte les següents consideracions metodològiques les quals, són pròpies d'una línia d'investigació desenvolupada des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.

- La primera d'elles és que les situacions d'ensenyament aprenentatge s'analitzaran des d'un context natural, les observacions es fan en situacions reals d'interacció, això implica que les actuacions d'alumnat i professor en la construcció de l'activitat conjunta no es poden entendre de manera aïllada i/o deslligada de la resta dels elements.
- En segon lloc, es considera necessari analitzar l'evolució de la mestra i de l'alumnat a partir d'una seqüència didàctica sencera en que estigui descrit tot el procés d'ensenyament-aprenentatge complet: les diferents unitats (llicions) on constin objectius i continguts d'aprenentatge, acció docent, materials, avaluació i referents d'aula.
- Per poder fer una anàlisi més acurada i concreta i, com tercera consideració metodològica general a partir d'aquestes unitats que es desprenen de la seqüència didàctica, es definiran unes unitats d'anàlisi on s'especifiquin els segments d'interactivitat, patrons d'actuació i els missatges que es produeixin.
- Una de les dades principals que s'analitzarà és l'activitat discursiva en les actuacions del professor i dels alumnes però, es tindran en compte altres activitats no discursives que es produeixen. Així doncs, una quarta consideració és prendre aquesta activitat discursiva com eix principal per poder analitzar el procés d'organització i construcció de l'activitat conjunta.
- Un cinquè aspecte que es vol tenir en compte és el pensament que té el professorat i la direcció del centre respecte la utilització sistemàtica i explícita d'estratègies de comprensió lectora. Amb aquest propòsit es realitzaran dues entrevistes semiestructurades per poder analitzar posteriorment el seu plantejament sobre el tema.

### 6.3.2. TIPUS D'INVESTIGACIÓ

Per concretar la metodologia de treball s'ha definit **el tipus d'investigació** que es volia realitzar escollint el més adequat per donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades, ja que això determinava els passos a seguir, les tècniques i els mètodes a utilitzar. Bisquerra (1989) es basa en uns criteris per organitzar els tipus d'investigació. A continuació i, tenint en compte aquesta organització, s'exposen les reflexions de l'opció escollida:

Components del procés d'investigació	Opció escollida
<b>Procés formal</b> (mètode que s'utilitza en l'estudi que pot ser inductiu o hipotètic-deductiu)	<b>Hipotètic-deductiu.</b> Es parteix d'unes observacions realitzades per extraure conclusions de caràcter general. A partir d'aquestes observacions sistemàtiques es poden traslladar a un fet o teoria.
<b>Grau d'abstracció</b> (investigació pura i investigació aplicada).	Està centrada en <b>les aplicacions aplicades o pràctiques</b> però, que poden fer referència a les anàlisis des d'un punt de vista teòric.
<b>Naturalesa de les dades</b> (quantitativa i qualitativa)	Es presenta un llistat on es mostra el per què s'ha optat pel <b>plantejament qualitatiu</b> . (extret de Hernández, Fernández y Baptista, (2006) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oberts</li> <li>• Expansius que paulatinament es van enfocant en conceptes rellevants d'acord amb l'evolució de l'estudi</li> <li>• No direccionals en el seu inici</li> <li>• Fonamentats en l'experiència i intuïció</li> <li>• S'apliquen a un menor nombre de casos</li> <li>• El fenomen és en totes les seves dimensions, internes i externes, passades y presents</li> <li>• S'orienten a aprendre d'experiències i punts de vista dels individus, valorar processos i generar teories fonamentades en las perspectives de los participants</li> </ul>
<b>L'orientació</b> (conclusions o decisions)	Està centrada a buscar <b>solucions o aclariments</b> als problemes plantejats.
<b>Manipulació de variables</b> (descriptiva, experimental, ex post facto)	La investigació és <b>descriptiva</b> , s'observen i es descriuen accions.
<b>Naturalesa dels objectius</b> (exploratòria, descriptiva, correlacional, explicativa, experimental, predicativa)	És <b>explicativa</b> ja que té una relació causal, no només es vol descriure un problema sinó que es vol donar explicació del mateix.
<b>Temps</b> (sincròniques i diacròniques)	És una investigació <b>diacrònica</b> , s'estudien fenòmens en un període llarg de temps
<b>Naturalesa de la informació</b> (qualitativa, participativa)	És <b>qualitativa</b> ja que descriu successos amb informació qualitativa.
<b>Lloc</b> (laboratori i de camp)	És una <b>investigació de camp</b> , es fa dins l'aula del centre escolar
<b>Mostra</b> (de grup, de subjecte únic)	Es farà l'observació en <b>un grup-classe sencer</b>
<b>Temporalització</b> (transversal, longitudinal)	La investigació és <b>transversal</b> al llarg del temps

Taula 6.3. Quadre adaptat del tipus d'investigació ( Bisquerra).

### 6.3.3. ESTUDI DE CAS

Un cop definit el tipus d'investigació, s'ha concretat la metodologia d'aquesta recerca centrada en l'estudi de casos donat que segons les opcions revisades era la més idònia per aquest treball. Aquest, implica un procés d'indagació que es caracteritza per l'examen detallat, comprensiu, sistemàtic i en profunditat del cas objecte d'interès (Rodríguez, Gil y Garcia 1996). La finalitat de l'estudi de casos s'orienta a la comprensió d'una realitat singular: individu, grup, institució social o comunitat sempre i quan tingui algun límit que li doni una identitat concreta.

Mitjançant aquest mètode es recullen de manera descriptiva diferents tipus d'informacions qualitatives, que no queden reflectides en números sinó en paraules. El que és essencial en aquesta metodologia és posar de relleu incidents clau, en termes descriptius, mitjançant l'ús d'entrevistes, notes de camp, observacions, gravacions de vídeo, documents (Cebreiro López y Fernández Morante, 2004). L'estudi de casos, com en tota investigació educativa, es planifica, es recull informació, s'analitza i interpreta i s'elaboren unes conclusions. La peculiaritat és doncs, que el propòsit de la investigació és l'estudi intensiu o profund d'un cas de la utilització d'estratègies d'aprenentatge.

Bogdan i Biklein a Albert, (2009, Pg. 217 ), presenten una classificació entre l'estudi de casos únic i casos múltiples. En aquesta investigació el cas és un grup-classe on s'aplica una metodologia concreta de treball.

TIPUS	MODALITATS	DESCRIPCIÓ
Estudi de cas únic	Històric-organitzatiu	S'ocupa de l'evolució d'una institució
	Observacional	Es recolza en l'observació participant com principal tècnica de recollida de dades.
	Biografia	Busquen, mitjançant entrevistes amb una persona, una narració en primera persona.
	Comunitari	Se centren en l'estudi d'un barri o comunitat de veïns.
	Situacional	Estudien un esdeveniment des de la perspectiva dels que han participat en el mateix
	Microetnografia	S'ocupen de petites unitats o activitats específiques dins d'una organització
	Comparació constant	Generar teoria contrastant hipòtesis extretes d'un context dins de contextos diversos.

Taula 6.4. Estudi de cas

Finalment, i per comprovar la conveniència o no d'utilitzar l'estudi de casos en aquesta investigació, es verifiquen una sèrie de condicions que marquen Kenny i Grotelensh (1980) a Latorre, (1996), per a la utilització o no de l'estudi de casos en una investigació.

CONDICIONS	CONTEXT DE LA RECERCA	COMPROVACIÓ
Els objectius desitjats se centren en resultats humanístics i no són diferències individuals	Estan centrats en la intervenció d'un pla d'intervenció estratègic aplicable a alumnes d'educació primària.	✓
La informació obtinguda es pot sotmetre a examen pel que fa a la credibilitat.	Els instruments de recollida i anàlisi de la informació han estat validats per experts.	✓
La singularitat de la situació porta a aprofundir en el cas.	L'estudi s'ha centrat a primer de primària i es fa un estudi profund i intensiu durant un període de temps.	✓
Desenvolupar una millor comprensió d'un programa	Es desenvolupa la implementació de les set estratègies d'aprenentatge bàsiques de lectura.	✓
El problema implica una nova línia d'investigació	En la revisió dels antecedents sobre el tema s'ha comprovat la poca existència d'estudis de cas amb les característiques d'aquesta investigació.	✓

Taula 6.5. Condicions de l'estudi de cas.

Per precisar l'evolució de l'estudi de cas en aquesta investigació cal fer esment a la concreció en la validació de la codificació de les dades qualitatives ( Vegeu, 6.4.2.), primerament delimitant els segments d'interactivitat i posteriorment desglossant els patrons d'actuació que es produeixen tant per part de la mestra com per part dels alumnes. Alhora cal afegir que s'ha establert uns criteris per analitzar les produccions escrites dels alumnes.

## 6.4. PROCEDIMENT I ESTRUCTURA DEL TREBALL DE CAMP

El disseny del treball de camp ha seguit un itinerari que es pot veure reflectit a la figura 6.1.

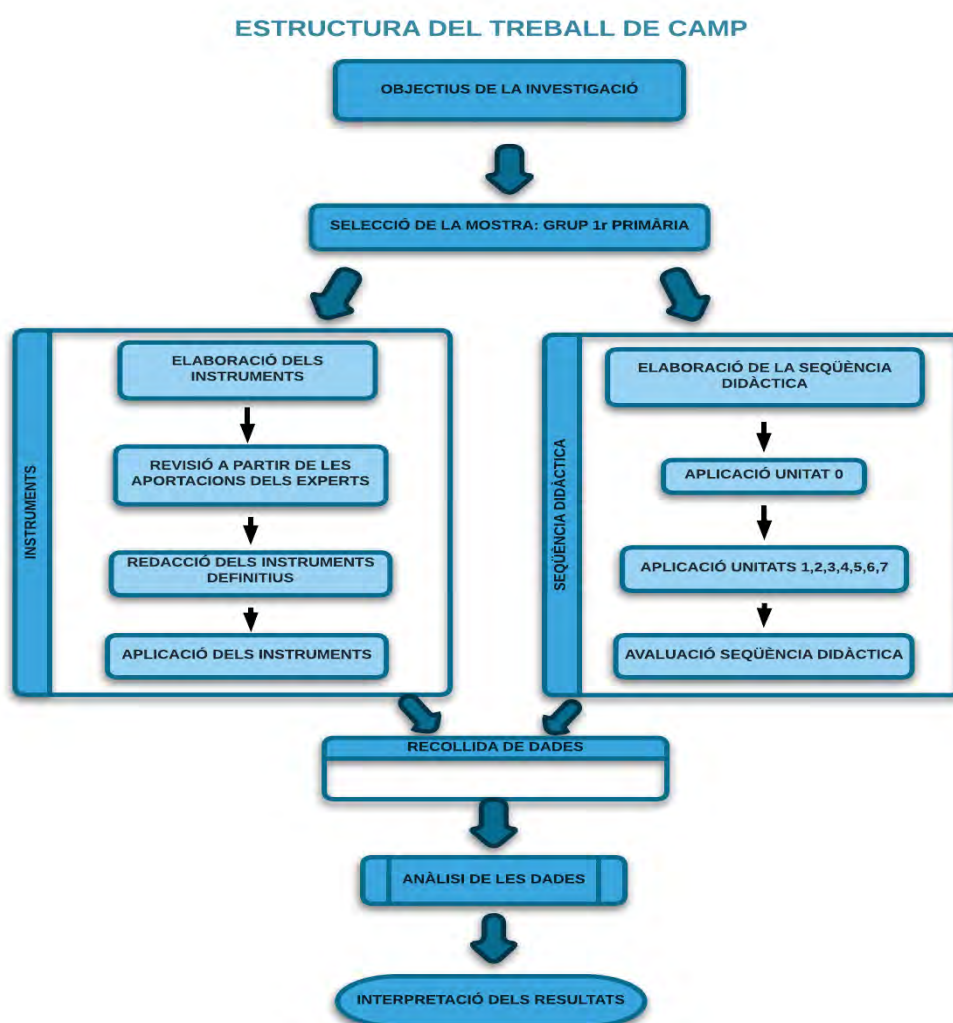


Figura 6.2. Estructura del treball de camp



Com es pot veure en el gràfic anterior, el treball de camp s'ha planificat entorn a:

- *L'elaboració de la seqüència didàctica* que és l'estructura que marca la coherència metodològica entesa com a línia vertebradora del treball amb els infants.
  - Les estratègies s'introdueixen en les sessions on es fa l'observació però és necessari precisar, que posteriorment a la presentació de l'estratègia la mestra utilitza les estratègies treballades en situacions habituals d'aula en que si bé no es fan registres d'observacions, sí que queda reflectida la seva aplicació en algunes converses que es produeixen en les posteriors filmacions.
  - Un període suficientment llarg per assegurar un canvi d'hàbits de treballs en els alumnes. D'acord amb la mestra es va pensar en tot el curs escolar per desenvolupar la seqüència proposada.
  - L'organització del pla d'intervenció i, si s'ha vist necessari modificar l'activitat prevista s'ha realitzat amb l'ajuda de l'instrument de les valoracions de les sessions de treball.

S'han seguit diferents fases en el treball de camp encara que de vegades no s'han ajustat a les previsions temporals però s'han aproximat molt, aquest desajustament ha estat a conseqüència d'altres activitats del centre com Nadal, carnaval o el final de curs.

- *L'elaboració dels instruments*. En el context on es fa l'observació, es produeixen moltes interaccions i per tant, és necessari utilitzar diferents eines que ens ajudin a fer una descripció concisa del que succeeix dins l'aula. (S'explica àmpliament en l'apartat següent).

### 6.4.1. L'ELABORACIÓ D'UNA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

El desenvolupament d'aquesta seqüència didàctica es basa en els següents aspectes, en primer lloc, s'ha prioritzat la funcionalitat dels aprenentatges i la necessitat de fer visibles continguts de la competència aprendre a aprendre dins d'una àrea, concretament llengua catalana. S'ha buscat interseccions dels continguts de les dues competències (Competència comunicativa lingüística i Competència d'aprendre a aprendre) i, s'han esglaonat de manera coherent per edat dels alumnes de manera que la funcionalitat d'aquesta seqüència fos introduir paulatinament les diferents estratègies bàsiques lectores.

En segon lloc, fer que l'adquisició d'aquestes estratègies d'aprenentatge provoqués la consciència del seu propi aprenentatge tant individual com col·lectiu.

Per estructurar la distribució i concreció dels objectius, competències desenvolupades, continguts i criteris d'avaluació, s'ha aplicat una sèrie de criteris de manera que permetés un ensenyament més integrat:

- *Adequació*- Els continguts d'aprenentatge estant lligats als coneixements previs de l'alumne.
- *Continuïtat*- Els continguts es van assumint al llarg de tota la seqüència.
- *Integració i equilibri*- Els continguts seleccionats cobreixen totes les capacitats que s'enuncien en els objectius i criteris d'avaluació.
- *Interdisciplinarietat*- Els continguts apresos des d'una àrea serveixen per avançar en unes altres àrees.
- *Interrelació i globalització*- S'han tingut en compte els continguts comuns a dues competències, per obtenir una visió més completa.
- *Progressió*- Els continguts, un cop assimilats, es reprenen per tal que no siguin oblidats.
- *Priorització*- Es parteix d'un contingut que actua com eix organitzador i al voltant d'ell es van integrant tots els continguts.

Les activitats són el reflex dels continguts treballats i estan agrupades per ordre de complexitat atenent als diversos interessos i possibilitats d'aprenentatge de l'alumne. Segons Pérez, i Juandó, (2001, pg. 145) *“les activitats d'aula, dissenyades amb uns determinats criteris metodològics, no solament són una eina per a l'aprenentatge dels continguts; elles mateixes són continguts d'aprenentatge.”*

La investigadora ha elaborat la planificació d'aquesta seqüència didàctica ( Vegeu, ANNEX 3) i, si s'ha vist necessari modificar l'activitat prevista s'ha realitzat amb l'ajuda de l'instrument de les valoracions de les sessions de treball.

Són conegudes les set grans estratègies de comprensió lectora (Vegeu, capítol 3.4) i, és a partir d'aquí que s'elabora la seqüència didàctica. Aquestes estratègies són instruments que donen al lector una sèrie d'eines per a fer front a textos difícils amb una major independència. L'arrel d'aquest agrupament rau en l'obra de David Pearson i els seus col·laboradors que van estudiar els processos dels lectors competents per després buscar maneres d'ensenyar aquests processos sense dificultats. Així doncs, la seqüència didàctica està basada en el conjunt bàsic de set estratègies a introduir:

1. Fer hipòtesis. Aquesta estratègia no és una de les set grans estratègies però donat que s'ha treballat anteriorment dins l'aula, es considera que pot ser un bon inici amb el treball d'estratègies. Cal esmentar que s'anomena hipòtesis enlloc de prediccions, les hipòtesis s'usen més en el camp científic però, ja que sempre l'han dit així es decideix continuar anomenant-la "fer hipòtesis" enlloc de "fer prediccions".
2. Fer visualitzacions, o creació d'imatges mentals. Aquesta estratègia té com objectiu que l'alumne creï les seves pròpies imatges mentals a mesura que va visualitzant l'acció, l'escenari, els personatges o els temes i veure com les paraules que llegeix connecten amb el sentit de la lectura.
3. Actuar davant llacunes de comprensió, o reparar la comprensió. Aquest bloc és tot un conjunt de subestratègies anomenades fix-up que ajuden a reparar la seva comprensió. La relectura és una de les més utilitzades però, en aquest cas s'introduirà una més senzilla: Què fer davant paraules desconegudes, concretament l'ús de les paraules derivades o de la mateixa família.
4. Fer-se preguntes, o qüestionar-se el text. L'objectiu és que es facin preguntes mentre llegeixen i sobretot que es facin preguntes interpretatives (Per què...?)
5. Fer inferències. És una manera de relacionar el que diu un text utilitzant els coneixements previs per comprendre'l millor.
6. Fer connexions. És una manera d'activar els coneixements previs, és a dir fer connexions entre la informació nova i la informació coneguda. Es pot parlar de tres categories de connexió (text amb un mateix, text amb un altre text, text amb el món), en aquesta seqüència s'introduiran les connexions que es fan amb el text i el món i les connexions que es fan amb el text i un mateix.
7. Determinar la importància. Aquesta serveix per classificar i prioritzar la informació. També hi ha moltes subestratègies: text de ficció i no ficció, senyals en un text..., en aquest cas s'introduiran les paraules clau.

La darrera gran estratègia lectora és la síntesi de la informació. És l'estratègia més complexa ja que combina elements de connexió, fer-se preguntes, fer inferències..., és passar de tenir sentit un text

a la integració dels nous coneixements en la seva vida i manera de veure el món. La seva introducció es farà en posteriors sessions a aquesta investigació.

Per concloure totes les sessions es va elaborar un punt de llibre com recordatori de les set estratègies bàsiques de lectura (Vegeu, ANNEX 4)

GRUP-CLASSE	DURADA	PERÍODE	CURS-ESCOLAR	MESTRA
1r de primària	9 sessions d'hora i mitja	Tot el curs	2014-2015	Maribel Almagro
ÀREES		TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA SEQÜÈNCIA		
Llengua catalana i literatura				
OBJECTIUS GENERALS DE L'ÀREA DE LLENGUA CATALANA I LITERATURA	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolupar la competència comunicativa oral i escrita en totes les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar les opinions i concepcions personals apropiant-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.</li> <li>Desenvolupar la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió, i per a la seva participació en les creacions culturals.</li> <li>Comprendre textos escrits que es donen en l'àmbit escolar i en el context social i cultural proper.</li> <li>Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicativa lingüística i audiovisual</li> <li>Aprendre a aprendre</li> </ul>	<p><b>Llegir i comprendre</b> Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.</li> <li>Participació en activitats de lectura per parelles i col·lectiva.</li> </ul> <p><b>Aprendre a aprendre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar el coneixement en diferents situacions i contextos.</li> <li>Utilitzar estratègies pel tractament de la informació.</li> <li>Aplicar els nous coneixements i capacitats a situacions semblants i contextos diversos.</li> <li>Relacionar els continguts que s'han d'aprendre amb els aprenentatges previs i amb l'experiència personal.</li> </ul>		
OBJECTIUS D'APRENENTATGE	CONTINGUTS			
<b>1. Relacionar les estratègies amb els continguts previs. (Què són les estratègies?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepte d'estratègia</li> <li>Utilitat de les estratègies</li> </ul>			
<b>2. Aprendre a fer hipòtesis a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilització de l'estratègia de "fer hipòtesis" abans de la lectura</li> <li>Ús de l'estratègia de "fer hipòtesis" en la lectura individual</li> <li>Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer hipòtesis"</li> <li>Aplicació de l'estratègia de "fer hipòtesis" en situacions semblants</li> <li>Participació en l'activitat de lectura "fer hipòtesis" per parelles i col·lectiva</li> </ul>			
<b>3. Aprendre a fer visualitzacions a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilització de l'estratègia de "fer visualitzacions" durant la lectura</li> <li>Ús de l'estratègia de "fer visualitzacions" en la lectura individual</li> <li>Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer visualitzacions"</li> <li>Aplicació de l'estratègia de "fer visualitzacions" en situacions semblants</li> <li>Participació en l'activitat de lectura "fer visualitzacions" per parelles i col·lectiva</li> </ul>			

<b>4. Aprendre a trobar paraules derivades en un text (Control i revisió del text)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "trobar paraules derivades" durant la lectura</li> <li>• Ús de l'estratègia de "trobar paraules derivades" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "trobar paraules derivades"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "trobar paraules derivades" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "trobar paraules derivades" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>5. Aprendre a fer-se preguntes a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer-se preguntes" abans, durant i després la lectura</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer-se preguntes" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer-se preguntes"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer-se preguntes" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer-se preguntes" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>6. Aprendre a fer inferències a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer inferències" durant la lectura</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer inferències" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer inferències"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer inferències" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer inferències" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>7. Aprendre a fer connexions a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer connexions" durant la lectura</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer connexions" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer connexions"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer connexions" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer connexions" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>8. Aprendre a trobar les paraules clau d'un text (Determinar la importància/síntesi)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "trobar paraules clau" després de la lectura</li> <li>• Ús de l'estratègia de "trobar paraules clau" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "trobar paraules clau"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "trobar paraules clau" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "trobar paraules clau" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>9. Què són les estratègies i com les utilitzo?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicació individual de les diferents estratègies apreses en un text concret</li> <li>• Revisió de les estratègies treballades</li> </ul>

**METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA**

L'organització social de les activitats en cadascuna de les sessions serà en gran grup, parelles i individual.

	Descripció de les activitats	Materials/ recursos	Temporalització
<b>INICIALS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicació dels objectius de la seqüència</li> <li>• Activitat introductòria: Què vol dir estratègia?. Reflexió col·lectiva a partir de la pregunta plantejada.</li> <li>• Plantejament del vocabulari bàsic</li> </ul>	Presentació digital	1 sessió d'una hora i mitja
<b>DESENVOLUPAMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció de l'estratègia, " Fer hipòtesis"</li> <li>• Introducció de l'estratègia, " Fer visualitzacions"</li> <li>• Introducció de l'estratègia, " Control i revisió del text (Paraules derivades)"</li> <li>• Introducció de l'estratègia " Fer-se preguntes"</li> <li>• Introducció de l'estratègia, "Fer inferències"</li> <li>• Introducció de l'estratègia, "Fer connexions"</li> </ul>	Programació de cadascuna de les sessions	1 sessió per a cada estratègia d'una hora i mitja

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció de l'estratègia "Determinar la importància (Paraules clau)"</li> </ul>		
<b>SÍNTESI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què hem après?</li> <li>• Com s'utilitzen les estratègies?</li> <li>• Quines estratègies es poden fer servir en un text concret?</li> </ul>	Presentació digital Text amb qüestionari	1 sessió d'una hora i mitja
<b>AVALUACIÓ</b>			
<b>Tipus</b>	<b>Objectius/Criteris</b>	<b>Indicadors</b>	<b>Instruments</b>
<b>Avaluació prèvia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber el coneixement previ que tenen sobre les estratègies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploració dels continguts previs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluja d'idees a la pissarra.</li> </ul>
<b>Avaluació formativa i formadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre i extreure informacions rellevants de textos escrits i audiovisuals adequats a l'edat utilitzant les estratègies proposades.</li> <li>• Participar de forma adequada en les situacions comunicatives habituals en el context escolar i social, respectant les normes d'interacció oral i mostrar interès i respecte quan parlen els altres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificació dels elements propis de cadascuna de les estratègies (detallats en cadascuna de les activitats.</li> <li>• Col·laboració durant la pràctica guiada en el treball de parella.</li> </ul>	Documents sessions: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fer hipòtesis</li> <li>• Fer visualitzacions</li> <li>• Paraules derivades</li> <li>• Fer-se preguntes</li> <li>• Fer inferències</li> <li>• Fer connexions</li> <li>• Paraules clau</li> </ul>
<b>Avaluació sumativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar a les lectures individuals algunes estratègies treballades col·lectivament, començant per les més senzilles, com mirar les imatges i llegir el títol per fer hipòtesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realització d'una lectura amb l'aplicació de les estratègies apreses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari de l'alumne</li> <li>• Text annex</li> </ul>

Taula 6.6. Seqüència didàctica

## 6.4.2. L'ELABORACIÓ DELS INSTRUMENTS

Amb anterioritat s'ha definit el marc metodològic general, concretament l'estudi de casos, les dades recollides solen procedir de diferents fonts: observacions, entrevistes, documents escrits..., atès que són les més adequades per a la investigació qualitativa dins d'una aula i, això implica que al llarg del temps es recull gran quantitat d'informació. Obtenir una visió àmplia i aprofundida sobre la situació didàctica que es vol estudiar, provoca que aquests fets educatius siguin estudiats des de diferents angles i amb diversitat d'instruments (Vegeu, ANNEX 2).

El disseny d'aquesta investigació combina diferents procediments en la recollida i obtenció de dades. Amb el propòsit de donar resposta als objectius O2, O3 i O4, s'ha confeccionat uns instruments de recollida i anàlisi de les dades i un darrer de valoració personal (Check-list):

### RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ

- Entrevistes amb el director del centre i la mestra-tutora
- Guia d'observació durant la sessió
- Valoracions sessions de treball

### ANÀLISIS DE LA INFORMACIÓ

- Categories utilitzades en les transcripcions ( àudio i vídeo)
- Guia d'anàlisi de les produccions escrites dels alumnes

### VALORACIÓ PERSONAL

- Check-list

El darrer instrument d'avaluació que s'ha elaborat és una check-list o una llista de tasques preestablertes per a cadascuna de les fases. L'objectiu d'aquest instrument, és la comprovació personal que s'hagin executat els requisits en la recollida i anàlisi de les dades d'una forma organitzada i sistemàtica, d'aquesta manera es redueixen el possibles errors que se'n derivin per la manca d'exhaustivitat en la realització de les tasques.

	RECOLLIDA INFORMACIÓ	ANÀLISIS DE LA INFORMACIÓ	
QUÈ S'ANALITZARÀ Objectius (analitzar)	COM ES FARÀ? Tècniques per obtenir la informació	AMB QUÈ ES RECOLLIRÀ? Instruments d'anàlisi de dades	QUAN ES FARÀ? Temporalitat
Les interaccions produïdes durant l'ensenyament-aprenentatge de les estratègies	Observació Vídeo	Guia d'observació durant la sessió Anàlisi de contingut categorial	Durant i després de les observacions
Les anotacions produïdes pels alumnes en els fulls de treball	Revisió produccions escrites (Cada sessió i avaluacions)	Anàlisi de contingut categorial	Després de les sessions amb alumnes
La informació obtinguda a les entrevistes a la mestra i al director	Entrevista semi-estructurada. Àudio	Anàlisi del contingut	Entremig de les sessions
Valoracions que fan la mestra i els alumnes després de cada sessió	Preguntes orals Àudio	Indicadors de valoracions/sessions.	Després de la sessió mestra i alumnes

Taula 6.7. Instruments de recollida i anàlisi d'informació

Com a conseqüència del disseny establert, l'anàlisi de les dades es basa en elements com els següents, extret de Coll, Onrubia (1999, pg. 40):

- *“Recerca de patrons en el conjunt de dades registrades, d'acord amb categories més o menys establertes.*
- *L'exploració detallada de les diverses ocurrencies d'aquests patrons o regularitats, de la seva consistència i de la seva recurrència.*
- *La recerca sistemàtica, la identificació i l'explicació d'inconsistències o desviacions respecte dels patrons esmentats, o de casos en què la presència d'un patró és esperable però no es produeix.*
- *L'establiment de “vincles clau” entre les diferents dades, és a dir, la identificació de certes dades com a exemples o proves d'un mateix fenomen i el fet de relacionar-les amb els constructes i les relacions teòriques que es volen demostrar”.*

L'elaboració dels diferents instruments de recollida i d'anàlisi de les dades comporten que per tenir una major validesa s'hagi considerat imprescindible obtenir la perspectiva de persones expertes en el tema. Aquesta és una estratègia metodològica que pretén la triangulació de la recollida i anàlisi de dades. Per aquesta raó, el perfil professional ha estat:

- Experts professionals. Persones experimentades professionalment en assessorar sobre el tema de la investigació ( EAPs i Assessors LIC).
- Experts acadèmics. Persones amb el perfil de doctors i competents sobre el tema de la investigació (Professors d'Universitat).

Se'ls hi ha fet arribar el document de recollida i anàlisi de les dades amb la finalitat que puguin aportar sabers i consideracions complementàries a les dissenyades.

Les aportacions recollides han estat de gran vàlua per aquesta recerca i, han provocat que es facin modificacions per millorar-los, a partir d'aquí s'han elaborat els instruments definitius.

Tots els ítems s'han considerat adequats i rellevants per a la investigació exceptuant l'ítem nº 19 que s'ha considerat irrellevant per un dels experts.



## RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ.

### Entrevistes amb el director i la mestra-tutora

L'entrevista semiestructurada és una molt bona opció per veure quines són les representacions psicopedagògiques que tenen els docents. S'han realitzat dues entrevistes per obtenir informacions generals sobre el centre i l'aula amb la finalitat de complementar la investigació.

La primera d'elles s'ha efectuat amb el director del centre, s'ha obtingut informació rellevant sobre el centre com dades de la població escolar, projectes realitzats, posicionament de l'equip directiu respecte al tema, etc. L'altra entrevista s'ha realitzat amb la mestra de l'aula de primer i, s'han obtingut dades sobre el pensament de l'acció docent, l'ús que fa de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula i sobre les sessions de treball establertes.

És sabut que el pensament del professorat contribueix a les decisions que es prenen a l'escola i a l'aula. Marrero, teòric de les teories implícites, sintetitza la importància que té l'estudi de les concepcions del professorat i ho especifica de la següent manera:

*“Les concepcions del professorat sobre l'educació, sobre el valor dels continguts i processos proposats pel currículum i, de les seves condicions laborals, portaran a aquests a interpretar, decidir i actuar en la pràctica, és a dir, seleccionar llibres de text, prendre decisions, adoptar estratègies d'ensenyament, avaluar el procés d'ensenyament- aprenentatge, etc.”.*

Marrero (1993. Pg. 244).

Així doncs i, com complement d'aquesta investigació es transcriuran les verbalitzacions de l'entrevistadora i la mestra o, l'entrevistadora i el director de manera que es podran determinar segments d'anàlisi de les entrevistes per poder identificar i classificar els missatges de les entrevistes.

A diferència del que succeeix en les sessions d'activitat conjunta, hi ha alguns segments que no aporten una informació molt rellevant així que, per poder fer un tractament més acurat, s'identificaran els missatges extrets de les entrevistes com unitats mínimes de significats per poder analitzar-los posteriorment.

COM SERÀ L'ENTREVISTA	
<b>Finalitat</b>	Es tracta d'una entrevista d'investigació, el seu propòsit és recollir dades entre persones que es consideren rellevants per aquesta recerca i que puguin aportar dades que siguin útils.
<b>Destinatari</b>	Els destinataris són professionals de l'educació: director de l'escola i mestra del grup-classe on es duu a terme l'observació.
<b>Disseny</b>	És una entrevista semiestructurada. Es parteix d'un guió elaborat per determinar la informació que es consideri més rellevant. Les preguntes són obertes de manera que l'entrevistador pugui afegir matisos en les seves respostes
<b>Moment</b>	Aquestes es duran a terme al final de les observacions ja que, l'objectiu és concloure aspectes de la investigació i contrastar-les amb la informació recollida.
<b>Manera</b>	Individualment en un espai lliure d'interferències
<b>Recursos</b>	L'eina utilitzada serà una gravadora (àudio)

Taula 6.8. Aspectes de com serà l'entrevista

S'analitzen les entrevistes realitzades a la mestra i al director amb la intenció de conèixer quin és el seu pensament respecte les estratègies lectores i alhora, interpretar quin és el seu posicionament en relació a la pròpia acció docent i/o directiva per poder complementar-ho amb les situacions d'interactivitat que s'analitzaran posteriorment. Aquestes, s'han organitzat entorn a tres eixos:

- Coneixement i experiència adquirits. Aquest apartat fa referència a l'experiència docent i a la participació en projectes d'escola.
- Competències professionals i canvis socio-culturals. Tenen com objectiu la postura del director i de la mestra sobre la interacció entre mestra i alumne i, l'acció del mestre en el món actual.
- Opinió sobre lectura i estratègies lectores. Es concreta el seu pensament envers la lectura i estratègies, la seva planificació a nivell d'escola i la necessitat d'avaluar-les.

### Guia d'observació durant la sessió

LA PREPARACIÓ DE L'OBSERVACIÓ	
<b>Determinar l'objecte o situació</b>	La conducta verbal emprada, referent al contingut del missatge parlat o escrit en la utilització d'estratègies d'aprenentatge en la C. lingüística concretament, en lectura.
<b>Determinar objectius de l'observació</b>	Es vol relacionar la importància de fer explícites aquestes estratègies amb les teories i hipòtesis exposades anteriorment.
<b>On es farà aquesta observació</b>	En el primer curs de primària de l'Escola Esteve Carles de Lloret de Mar.
<b>Determinar qui farà les observacions?</b>	Durant vuit sessions i d'acord amb el centre es farà l'entrada a l'aula per fer l'observació, aquesta consistirà en la filmació i la gravació durant una hora. La persona que farà les observacions i les gravacions serà sempre la mateixa. Prèviament i d'acord amb la mestra es planificaran les sessions de treball.
<b>A quines persones s'ha d'observar</b>	Les observacions que es realitzaran seran les manifestacions verbals i interaccions entre la mestra i els alumnes.
<b>Registrar les dades observades</b>	L'instrument de registre un cop es tinguin les gravacions realitzades, seran guies que es presenten en els annexes. Es classificaran per categories (qualitatiu) i, alhora es farà un recompte de les mateixes (quantitatiu)
<b>Analitzar i interpretar les dades</b>	Les dades seran recollides a nivell quantitatiu i a nivell qualitatiu. A partir d'aquí s'extrauran i es farà la interpretació d'aquestes dades.
<b>Elaborar conclusions a partir d l'anàlisi</b>	<u>Validesa.</u> A partir dels resultats obtinguts se seguirà un sistema de validació entre les observacions realitzades i les implicacions derivades de la teoria sobre el tema, és a dir, trobar diferents relacions entre la teoria i les observacions fetes. <u>Fiabilitat.</u> En aquest cas la fiabilitat de les observacions similars és estable atès que sempre es fa en el mateix hora i lloc, per la mateixa observadora i pel mateix grup d'alumnes. S'utilitza la triangulació tenint consideració l'opinió dels experts professionals i acadèmics.
<b>Elaborar l'informe d'observació</b>	Un cop finalitzades les observacions es redactaran els darrers capítols amb els ítems més rellevants i les conclusions extretes.

Taula 6.9. La preparació de l'observació

Abans de l'observació, s'ha pres tota una sèrie de decisions (Anguera, 1988, Croll, 1995, Colas 1998, Gomez 1998):

ELEMENTS DE COM ES FA L'OBSERVACIÓ	
<b>Directa</b>	S'observa directament el FET. Les eines utilitzades són una gravadora (àudio) i una càmera digital (vídeo), paral·lelament es faran anotacions de camp.
<b>Participant</b>	Les dades es recullen amb observacions a l'aula. L'observadora proporciona el material a utilitzar i l'assessorament a la mestra. Això comporta avantatges com: <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observadora té més accés al que s'observa i més llibertat de moviments</li> <li>• L'observadora té la possibilitat d'obtenir una major informació</li> <li>• Les interpretacions estan encarades a entendre les relacions entre els membres de l'aula</li> </ul> Però també inconvenients com,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les dades que s'obtinguin es consideraran en el context on es recullen</li> <li>• S'ha de fer observacions continuades</li> <li>• Hi ha un intercanvi entre les dades de l'observador i el nivell de confidencialitat.</li> </ul>
<b>Estructurada i sistemàtica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observació es fa amb l'ajuda de guies d'observació</li> <li>• Periodicitat- vuit sessions (dijous) distribuïdes al llarg del curs 2014-15</li> <li>• Durada- una hora (9,15 h a 10,15 h) pel matí</li> <li>• Elements- es té en compte mestra i alumnat</li> </ul>
<b>De camp</b>	L'observació es fa a l'aula on el grup-classe treballa habitualment. L'ambient és adequat, és una aula ampla i lluminosa. No se senten sorolls externs,
<b>Individual</b>	L'observació l'ha fet una única persona (la mateixa que realitza la investigació), ha fet les anotacions de camp i, amb l'ajuda de gravacions en vídeo i àudio ha fet les transcripcions i buidatges escaients, es pressuposa que no hi haurà variables en aquest sentit que alterin els resultats de les observacions.

Taula 6.10. Elements de com es fa l'observació.

Aquesta investigació es basa en una observació participant com instrument de recollida de dades la qual cosa, implica una immersió en la vida de grup combinant simultàniament la producció i anàlisi de documents, l'entrevista amb persones en la situació d'informants específics, la participació directa, la observació i la introspecció Patton (1990) així doncs, no es tracta d'una mera contemplació sinó que es manté un rol actiu i una reflexió permanent en quan als detalls, successos, esdeveniments i de les interaccions. En l'observació participant s'ha de tenir en compte tres aspectes importants:

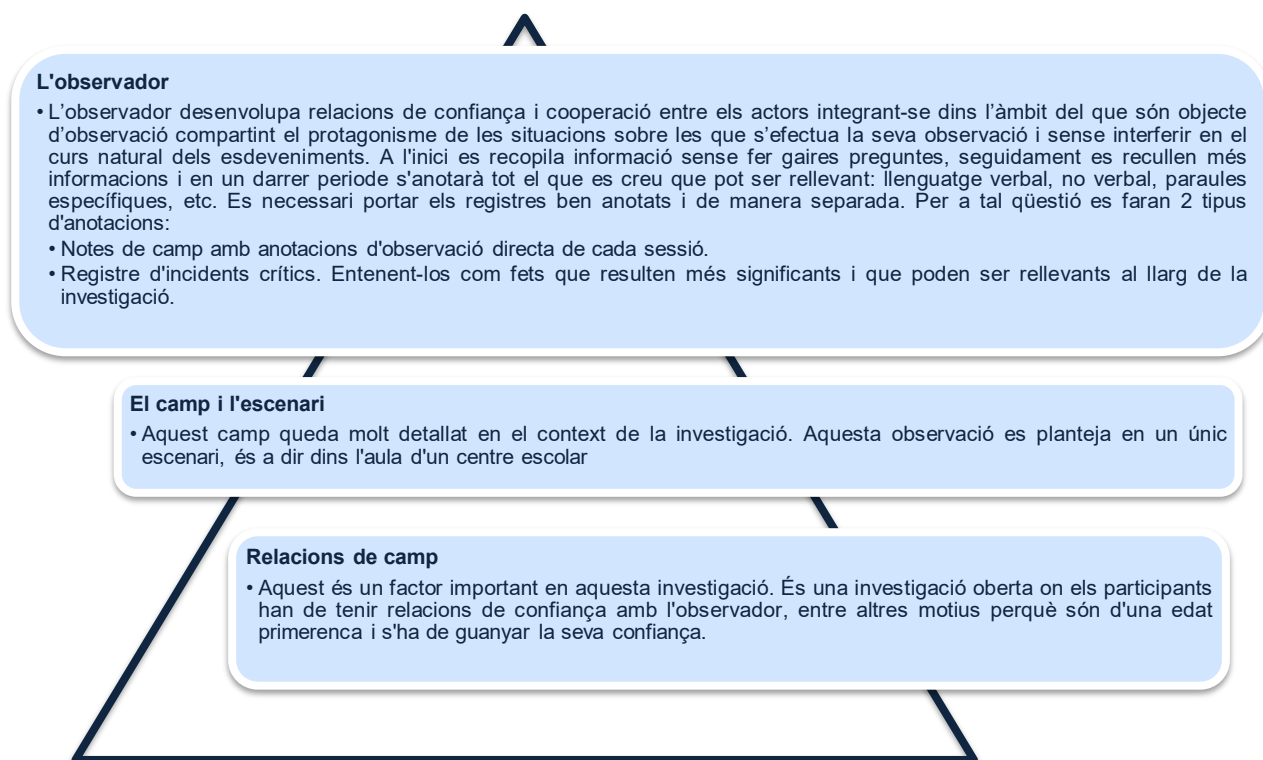


Figura 6.3. Aspectes de l'observació participant.

Les gravacions es fan durant el curs escolar 2014-15 per espai d'una hora i mitja a la classe de 1r de primària. Es va considerar que no era necessari fer simulacions en el grup-classe atès que sempre era la mateixa observadora.

Referent al mètode de registres de classe, es compon de:

- Live observation (observació en viu), es registra en cada sessió anotacions de camp, aquí el moment d'observació i de registre és simultani i s'anoten aspectes que poden passar desapercebuts en les filmacions.
- Utilització d'una càmera de vídeo (Go Pro Hero 4 Silver) i d'una gravadora (Sony ICD- P630F) per gravar el que succeeix a classe, d'aquesta manera es poden recuperar les observacions fer les transcripcions i poder analitzar les interaccions que s'han produït en cada sessió. Durant la filmació es va ubicar l'atenció en tot el grup-classe (mestra i alumnat) deixant la càmera fixa en un angle de l'aula.
- Paral·lelament es fa la gravació en àudio per poder fer la transcripció i no perdre paraules i/o frases importants.

El tipus de registre que es produeix és el d'un registre continu en que, aquest suposa moltes avantatges:

- La freqüència de cadascuna de les categories és una mesura exacta
- El percentatge de temps ocupa una activitat determinada
- L'ordre que segueixen les activitats
- És possible que una activitat es produeixi més en unes condicions que en unes altres.

Per construir el sistema d'observació s'han establert tres grans categories les quals, s'ha subdividit en diferents subcategories específiques per a cadascuna d'elles:

- Planificació de l'aprenentatge
- Construcció de l'aprenentatge
- Integració i avaluació de l'aprenentatge

Al començament s'havien codificat en una escala valorativa (excel·lent, molt bé, bé, a millorar, no observat) però, a partir dels suggeriments aportats pels experts es fan varies modificacions d'aquesta guia. Una d'aquestes aportacions és la necessitat de concretar els indicadors (excel·lent, molt bé, bé, a millorar) motiu pel qual, es defineixen les subcategories dissenyant un model de rúbrica. També s'ha afegir un valor numèric per a cada indicador (Excel·lent- 4/ Molt bé- 3/ Bé- 2/ A millorar- 1/ No observat).

A partir de les observacions dins l'aula, es van anar omplint les rúbriques (Vegeu, ANNEX 6) seguidament, es va atorgar un valor numèric i un valor percentual per posteriorment, fer la mitjana numèrica i la mitjana percentuals.

En l'elaboració de la seqüència didàctica es va reflexionar sobre els aspectes relatius a la planificació dels aprenentatges ja que es considerava imprescindible en la investigació.

## Valoracions de les sessions

Al finalitzar cada sessió s'ha fet preguntes a l'alumnat i a la mestra per poder valorar els punts forts i els punts febles i els aspectes a tenir en compte en la següent sessió. Les aportacions dels experts han considerat tots els ítems adequats i rellevants i s'han fet dues aportacions (Ítem 10.- Definir què s'entendrà per participació/ Ítem 13.- Prendre nota sobre com es fa la valoració) a les que s'han donat resposta. Tanmateix, es tenen en compte les anotacions fetes en cada observació (Vegeu ANNEX 11).

Amb les respostes dels alumnes i la mestra més les anotacions realitzades, s'han utilitzat els següents indicadors per fer la valoració de les sessions.

INDICADORS			Molt be	Bé	Una mica	Gens
1	TEXT	Dificultat del text (molt bastant, poc gens)				
2		Registre adequat pels alumnes				
3		Incorpora elements visuals (fotografies, il·lustracions...)				
4		Organització dels paràgrafs				
5	MESTRA	Satisfacció pels resultats d'aprenentatge que assolixen els alumnes				
6		Satisfacció per com es resolen els conflictes cognitius, conductuals...				
7		Satisfacció en el desenvolupament de la sessió				
8	ALUMNAT	Satisfacció per l'activitat realitzada				
9		Satisfacció de en la resolució dels seus dubtes.				
10		Grau de participació* en les activitats realitzades				
11	PROPÒSIT	Utilitat del material preparat per a les sessions (seguiment mestra)				
12		Utilitat del material preparat per a les sessions (material alumnat)				
13		Valoració de la sessió				

\* El grau de participació és valora si hi ha intervencions iguals o superiors al 50% dels alumnes de l'aula.

Taula 6.11. Anotacions que es fan en les observacions

## ANÀLISI DE LES DADES

### Categories utilitzades en les transcripcions

Primerament, es presenta la concreció de la seqüència didàctica, sessions observades, segments d'interactivitat i patrons d'actuació produïts per posteriorment, fer la descripció dels resultats. Seguidament, es mostren els criteris utilitzats en la transcripció dels àudios i vídeos i, finalment s'explica com s'han dut a terme les anàlisis tant a nivell quantitatiu com a nivell qualitatiu.

L'anàlisi estudiat és la interactivitat d'una relació seqüencial entre successos de l'alumnat i la mestra o entre els propis alumnes en que:

- La conducta o conductes a observar havien de ser precises per poder valorar si s'havien produït o no,
- Les influències podien ser bidireccionals entre mestra i alumnat o, entre els alumnes,
- L'observació d'aquestes interaccions es manifestava en un període de temps determinat.

En aquest tipus de categorització s'ha tingut en compte el tipus d'intervenció que ha fet la mestra i

com ha respòs l'alumnat tant a nivell de classe com de petit grup o individual, s'ha establert les següents categories per a cadascuna de les estratègies observades. A l'hora de fer el buidatge s'ha tingut en compte les respostes a nivell quantitatiu i a nivell qualitatiu.

Anteriorment, s'ha exposat el motiu pel qual es va optar per observar tota l'activitat del grup-classe per la qual cosa, es fa l'anàlisi de les transcripcions de tot l'alumnat del grup de primer de primària, assignant unes abreviatures a cadascun d'ells.

Seguidament, s'especifiquen les diferents formes d'activitat conjunta. Es pren com patró d'organització les aportacions que fan Onrubia i Coll sobre la seqüència didàctica com unitat bàsica d'observació i d'anàlisi on segons Coll Coll i Onrubia (2009, Pg. 35):

*“ Si definim una Seqüència Didàctica com un procés d'ensenyament-aprenentatge en miniatura, això implica la necessitat d'identificar o d'inferir els principals components d'un procés d'ensenyament-aprenentatge (...): objectius educatius concrets, utilització d'un determinat material, determinades actuacions de l'ensenyant en qui el destinatari és l'alumne, determinades actuacions de l'alumnat sobre el material entorn als objectius i continguts proposats per l'ensenyant, determinades expectatives de l'ensenyant, possibilitat de procedir a una avaluació de les activitats de l'alumne en funció de les expectatives de l'ensenyant. Així doncs, per poder parlar d'una Seqüència Didàctica haurem d'identificar inequívocament el seu inici, desenvolupament i el seu final. .”*

Aquesta **seqüència didàctica** s'ha dut a terme durant un període de temps en un espai horari dedicat al desenvolupament de les diferents estratègies. L'observació s'ha fet de la seqüència didàctica complerta, és a dir, des de la planificació fins a la seva avaluació de manera que ha implicat situar uns indicadors concrets per veure la seva evolució.

I. Les **unitats d'anàlisi**, són parts de la seqüència didàctica, enteses com una activitat conjunta entorn d'uns continguts que són objecte d'ensenyament-aprenentatge, les 7 unitats d'anàlisi analitzades han estat:

- *Unitat 0. què són les estratègies?* (l'objectiu era fer la presentació del que es realitzarà en aquests mesos i fer les proves de gravació pertinents).
- **Unitat 1. fer hipòtesis**
- **Unitat 2. fer visualitzacions**
- **Unitat 3. control de la comprensió**
- **Unitat 4. fer-se preguntes**
- **Unitat 5. fer inferències**
- **Unitat 6. fer connexions**
- **Unitat 7. paraules clau**

Val a dir que les sessions són per introduir l'estratègia concreta. Posteriorment, en d'altres ocasions la mestra-tutora les ha anat recordant. Les dates de les observacions figuren en l'ANNEX 7.

- II. Els **segments d'interactivitat** que *“impliquen un o diversos patrons específics d'actuació típiques i dominants dels participants, els quals reflecteixen, en últim terme, una estructura de tasca acadèmica i una estructura de participació social subjacents”* Onrubia, Coll (2009, Pg. 39). Sistemàticament l'estructura d'aquests segments d'interactivitat ha anat apareixent en les diferents sessions i els alumnes els han pogut reconèixer clarament. Aquesta estructura de la segmentació respon a un criteri d'ordre metodològic i correspon a cada fase de l'ensenyament-aprenentatge de l'estratègia. S'ha identificat cinc segments d'interactivitat que han marcat els fragments de la funció instruccional especificada en capítols anteriors (connexió, modelatge, pràctica conjunta, pràctica independent, avaluació). Aquests, tenen tota una sèrie de característiques pròpies:

<b>Segment de connexió</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspon a moments preparatoris que estan orientats a la realització de les tasques.</li> <li>• S'informa explícitament als alumnes sobre el que s'aprendrà ( definició i/o descripció de l'estratègia, com es farà...).</li> </ul>
<b>Segment de modelatge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es mostra a l'alumnat pas a pas el procediment a seguir quan s'aplica una estratègia.</li> <li>• Es fa visible el pensament que normalment es fa de manera implícita durant la lectura manifestant-lo en veu alta.</li> </ul>
<b>Segment de pràctica conjunta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fomenta la participació de l'alumnat per a que usi i practiqui el procés observat.</li> <li>• Són tasques obertes que ajuden a reflexionar en veu alta per a que pugui ser guiat o si cal corregit per part de la mestra.</li> </ul>
<b>Segment de lectura independent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es realitzen activitats on l'alumne utilitza les indicacions apreses o donades amb materials diferents dels utilitzats en la pràctica conjunta.</li> <li>• La mestra retira les ajudes poc a poc.</li> </ul>
<b>Segment d'avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es té en compte la diversitat d'opinions en funció dels alumnes.</li> <li>• L'alumnat és un element clau en el procés avaluatiu.</li> <li>• Hi ha un retorn a l'alumnat de com s'ha fet aquest procés de forma interactiva.</li> </ul>

Taula 6.12. Característiques de les sessions d'interactivitat.

- III. **Patrons d'actuació.** Són els comportaments que ha tingut mestra i alumnes els quals han permès una anàlisi més profund i detallat de l'activitat conjunta.

S'han fet algunes modificacions dels patrons d'actuació a partir de revisions realitzades i de les aportacions fetes pels experts, tot tenint en compte que:

- Les categories d'anàlisi dels vídeos no podien ser les mateixes que les de les observacions a l'aula atès que, en el primer s'han analitzat els segments d'interactivitat amb els patrons d'actuació.
- S'ha fet un suggeriment de fer l'observació a un grup reduït d'alumnes enlloc de tot el grup classe però, s'ha decidit continuar observant tot el grup-classe per diferents motius, cada quinze dies van canviant de lloc als alumnes dins l'aula i costa fer la filmació on entrin tots els alumnes, només amb l'àudio costa discriminar la veu d'alguns alumnes.
- S'ha afegit dues columnes paral·leles a les produccions verbals on s'han anotat els elements del context, és a dir accions que fa l'alumnat o la mestra quan aquests es creien rellevants.



- IV. **Configuració de missatges**, es basa concretament en el missatge en concret i es refereixen a la negociació i construcció de significats. Aquests missatges han estat paraules, frases que es relacionen entre sí i que han aportat significat, més que sumar els missatges sense entendre el global.

### Guia d'anàlisi de les produccions escrites dels alumnes

Un darrer instrument utilitzat és el full de treball utilitzat per cada alumne en l'ensenyament-aprenentatge de cada estratègia, aquests treballs s'han escanejat per analitzar-los més tard. Els criteris d'anàlisi utilitzats han estat els mateixos que s'estableixen per a l'avaluació de cadascuna de les estratègies i s'han recollit com indicadors en el material de cada sessió. Tots els ítems valorats pels experts s'han considerat adequats i rellevants.

	4	3	2	1	Criteri
<b>Fer hipòtesi</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si escriu el que creu que passarà ( la comprovació de la hipòtesis és conjunta, no es valora l' anotació que faci)
<b>Fer visualitzacions</b>	2 i dib.	2 vis.	1 vis.	0 vis.	La resposta és correcta si escriu una o dues visualitzacions. Si el dibuix reflecteix part del poema s'anotà el valor 4.
<b>Paraules derivades</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si de la paraula donada en gran grup (primera columna) troba paraules derivades.
<b>Fer-se preguntes</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una pregunta referent al text i en la segona escriu una resposta rellevant.
<b>Fer Inferències</b>	5/5 4/5	3/5 2/5	1/5	0/5	La resposta és correcta si en la segona columna (la primera es dona escrit ja el text) fa una inferència rellevant al text que hi ha a la primera columna.
<b>Fer connexions</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una paraula o frase del text i en la segona columna la connexió que fa
<b>Paraules clau</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una paraula i en la segona columna escriu per què l'ha escrit

Taula 6.13. Criteris per a les categories de les produccions escrites



## Avaluacions

Amb l'objectiu d'obtenir dades sobre el grau de domini que té l'alumnat en l'ús d'estratègies lectores, s'ha considerat essencial presentar un text a l'alumnat i fer-los reflexionar de forma explícita quines estratègies lectores utilitzaven i per què. L'objectiu d'aquesta prova escrita ha estat avaluar la tasca autònoma dels alumnes per la qual cosa, s'ha demanat fer-la individualment i en silenci.

La periodicitat d'aquestes avaluacions ha estat :

- Juny 2015- Final de curs
- Octubre 2015- Primera avaluació retardada
- Gener 2016- Segona avaluació retardada
- Abril 2017- Tercera avaluació retardada

Els materials emprats han estat textos diferents i adequats a l'edat en els que s'han plantejat una sèrie de preguntes ( vegeu model full d'avaluació ANNEX 12)

Els indicadors de l'activitat d'avaluació que s'han tingut en compte han estat:

INDICADORS DE L'ACTIVITAT D'AVALUACIÓ				
	4 (7/7 o 6/7)	3 (5/7 o 4/7)	2 (3/7 o 2/7)	1 (1/7 o 0/7)
Estratègia 1	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 2	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 3	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 4	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 5	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			

Taula 6.14. Indicadors de l'activitat d'avaluació

Abans de realitzar la primera sessió d'avaluació (juny 2015), era una activitat nova, s'ha decidit presentar-la per parts i guiar-la segons aquests criteris:

DESCRIPCIÓ		TEMPS
1	La mestra llegeix la pregunta 1, es deixa temps per a que la contestin individualment	10 minuts
2	La mestra llegeix la pregunta 2, es deixa temps per a que la contestin individualment	5 minuts
3	La mestra llegeix la pregunta 3, es deixa temps per a que la contestin individualment	5 minuts
4	La mestra modela com s'ha de respondre una de les preguntes formulades sobre l'ús de les estratègies	7 minuts
5	Es pregunta col·lectivament quina altra estratègia recorden i després individualment la utilitzen en el text proposat.	7 minuts
6	Durant 5 vegades es fa el mateix que en el pas 4 fins a completar tots els quadres del qüestionari.	35 min(7x5)
7	Es tanca la unitat per aquest curs.	5 minuts

Taula 6.15. Descripció de com es passa l'avaluació del mes de juny.

## VALORACIÓ PERSONAL

### CHECK-LIST

El darrer instrument d'avaluació que s'ha elaborat és una check-list o una llista de tasques preestablertes per a cadascuna de les fases. L'objectiu d'aquest instrument ha estat la comprovació personal que s'hagin executat els requisits en la recollida i anàlisi de les dades d'una manera organitzada i sistemàtica, d'aquesta manera s'ha intentat reduir els possibles errors que es poguessin derivar per la manca d'exhaustivitat en la realització de les tasques.

	TASCA	Comprovació
1	Identificació del problema	
2	Justificació del problema	
3	Situació dins d'una àrea d'interès	
4	Recerca d'antecedents sobre el tema	
5	Acotació del problema	
6	Previsió de limitacions i aproximacions	

**Taula 6.16.** Resultat de Check-list d'anàlisi i situació del problema plantejat de la investigació

	TASCA	Comprovació
1	Explicitació de la finalitat de l'estudi	
2	Formulació dels objectius específics i de les preguntes directrius	
3	Disseny de l'enfocament teòric	Actualització bibliografia
4		Adequació al focus d'estudi
5		Exactitud de termes tècnics
6		Presentació globalitzada i sistemàtica
7	Disseny de la metodologia de treball	
8	Disseny del tipus d'observació i interaccions que es produiran a l'aula	
9	Disseny de la Seqüència Didàctica i de les activitats	
10	Disseny dels instruments de recollida de la informació	Descripció de l'escenari
11		Descripció dels participants
12		Obtenció de les dades mitjançant triangulació
13		Informació de termes representatius
14	Disseny dels instruments d'anàlisi de les dades	Categorització, codificació i agrupament de les dades
15		Disposició de les dades mitjançant gràfics, taules, models, matrius, etc.
16		Transport de les dades a un llenguatge interpretatiu
17		Interrelació d'interpretacions obtingudes i de models teòrics que la sustenten
18		Definició i descripció ajustades de la interpretació
19	Contextualització històrica i social	
21	Disseny de l'avaluació de la proposta formativa	

**Taula 6.17.** Resultat de Check-list del disseny de la investigació

		TASCA	Comprovació
1	Elaboració d'un pla d'intervenció (seqüència didàctica)	Contextualització del pla	
2		Claredat en el tema i els objectius d'aprenentatge, l'usuari pot entendre de què tracta aquest pla.	
3		Desglossament de les competències i els continguts que se'n deriven	
4		Inclusió en totes les activitats de subtítols i apartats que clarifiquen el seu contingut (introducció, planificació, mini-l·liçó, text modelatge, text de lectura individual, full de treball de l'alumne, avaluació activitat i referent d'aula).	
5		Utilitat de la informació aportada per a l'usuari	
6		Avaluació de les diferents activitats (inicials, desenvolupament i sumatives)	
7		Correcció en l'ortografia i la gramàtica	
8		Claredat en el llenguatge utilitzat per exposar les idees	
9	Anàlisi de la investigació	Anàlisi de les dades	
10		Valoracions i interpretacions de les dades	
11		Enunciació dels resultats amb rigor científic	

Taula 6.18. Resultat de Check-list de desenvolupament de la investigació

		TASCA	Comprovació
1	Avaluació de les diferents fases		
2	Conclusions de la investigació		
3	Generalització dels resultats a la millora de la pràctica educativa		
4	Lectura de la tesi amena i justificada		
5	Redacció de la tesi ajustada a algun manual d'estil		

Taula 6.19. Resultat de Check-list de l'avaluació de la investigació

## CAPÍTOL 7. RESULTATS

7.1. Resultats de les entrevistes al director i a la mestra

7.2. Resultats de les observacions realitzades

7.3. Resultats de l'activitat conjunta en les sessions de la seqüència didàctica.

*7.3.1. Anàlisi quantitatiu*

*7.3.2. Anàlisi qualitatiu*

7.4. Resultats de les valoracions de les sessions

7.5. Resultats de les produccions escrites

7.6. Resultats de les avaluacions

*7.6.1. Avaluació juny-2015*

*7.6.2. Avaluació retardada octubre-2016*

*7.6.3. Avaluació retardada gener-2016*

*7.6.4. Avaluació retardada abril-2017*

## 7.1. RESULTATS DE LES ENTREVISTES AL DIRECTOR I A LA MESTRA

A partir de les idees aportades en les entrevistes (Vegeu, ANNEX 5), s'han extret les idees principals coincidents i divergents entre la mestra i el director de l'escola i, per tenir una visió general s'ha elaborat un mapa conceptual on es mostren els resultats d'aquestes entrevistes.

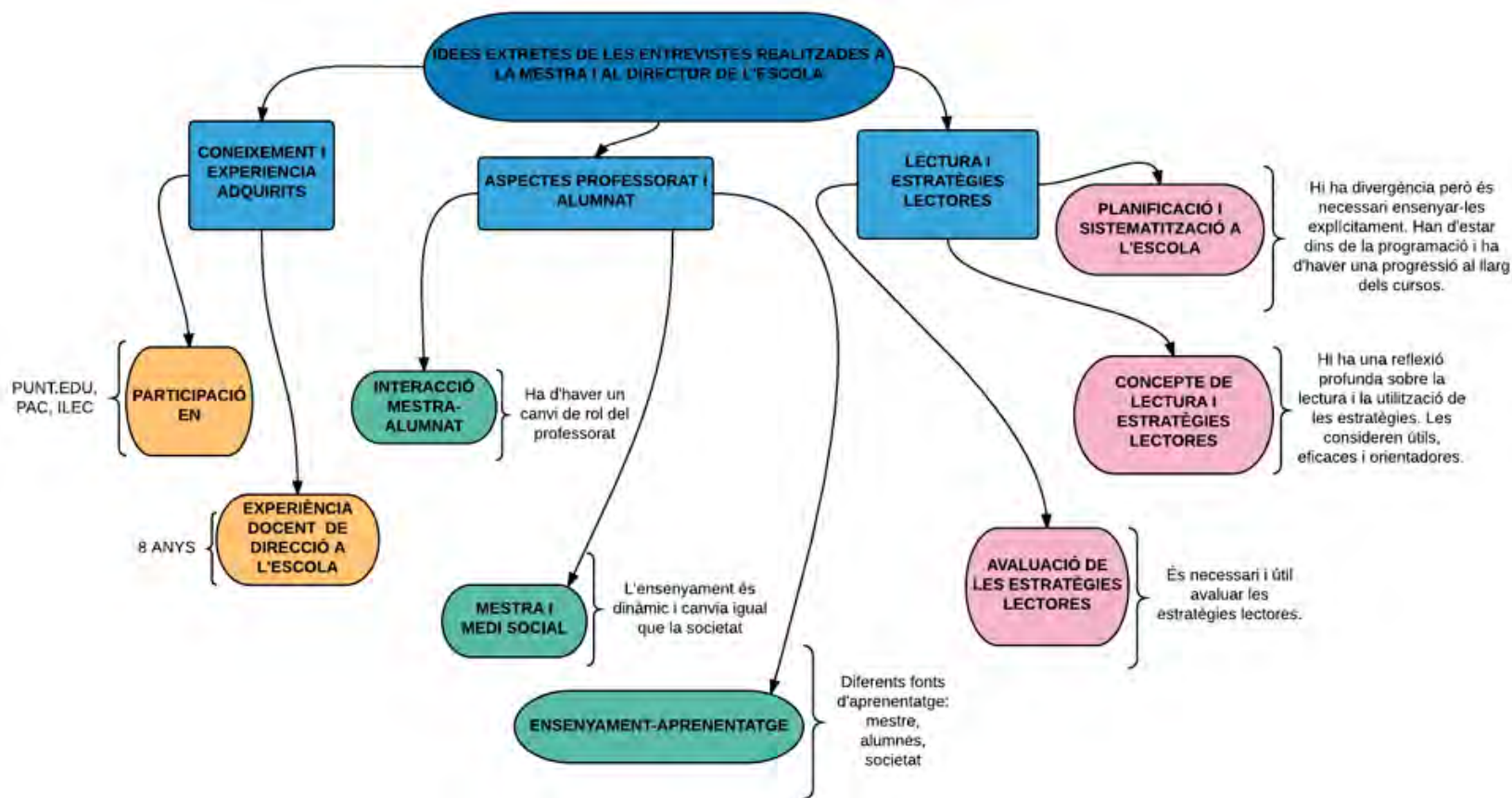


Figura 7.1. Resultats de les entrevistes per categories

## 7.2. RESULTATS DE LES GUIES D'OBSERVACIÓ

A partir de les aportacions fetes pels experts s'ha dissenyat una rúbrica per fer les observacions dins l'aula.

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	N.O	Pun
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENENTATGE</b>							
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		
8	<b>Hi ha indicades les fases del treball a fer.</b>	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge però l'avaluació és molt resumida.		

DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENTATGE							
9	La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		
10	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		
11	El contingut és adequat al nivell de l'alumnat	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de complexitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està sobre o per sota de les dificultats cognitives.		
12	Els recursos i materials són atractius i adequats	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		
13	Les activitats són adequades als objectius i continguts	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		
14	L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		
15	L'alumnat mostra consciència obre les dificultats i facilitats de la tasca	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		
16	L'alumnat utilitza procediments per aprendre	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		
17	La mestra presenta varietat de recursos i tècniques	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra proporciona bastantes tècniques i recursos	Durant el modelatge la mestra va mostrant les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		
18	La mestra està atenta a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		
19	La mestra avalua durant tot el procés,	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de		



	<b>l'evidència de l'assoliment</b>	l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	presentació de l'estratègia		
<b>20</b>	<b>La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes</b>	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>							
<b>21</b>	<b>Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació</b>	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resol els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		
<b>22</b>	<b>La mestra ofereix comentaris positius a les donades</b>	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		
<b>23</b>	<b>L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals</b>	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		
<b>24</b>	<b>La mestra utilitza preguntes metacognitives</b>	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge: com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge: com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge: com ho saps? Com ho has pensat? Per què?		
<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		

Taula 7.1. Rúbrica guia d'observació.



En la taula següent es presenten els resultats de les observacions de cadascuna de les tres fases:

Nº	ÍTEMS	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	TOT.
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENENTATGE</b>									
1	La sessió està planificada prèviament	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
2	S'inicia la sessió en el temps establert	75 (3)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	<b>89 (3,6)</b>
3	Clima amb que s'inaugura la classe	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
4	Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge	75 (3)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>93 (3,7)</b>
5	Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran	25 (1)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	<b>82 (3,3)</b>
6	S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase	75 (3)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>93 (3,7)</b>
7	El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
8	Hi ha indicades les fases del treball a fer.	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENENTATGE</b>									
9	La mestra respecta els moments d'aprenentatge i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>96 (3,8)</b>
10	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	<b>96 (3,8)</b>
11	El contingut és adequat al nivell de l'alumnat	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
12	Els recursos i materials són atractius i adequats	100 (4)	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>96 (3,8)</b>
13	Les activitats són adequades als objectius i continguts	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
14	L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada	25 (1)	50 (2)	75 (3)	75 (3)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	<b>71,4 (2,8)</b>
15	L'alumnat mostra consciència obre les dificultats i facilitats de la tasca	75 (3)	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>92,8 (3,7)</b>
16	L'alumnat utilitza procediments per aprendre	50 (2)	50 (2)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>85,7 (3,4)</b>
17	La mestra presenta varietat de recursos i tècniques	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
18	La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.	75 (3)	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>92,8 (3,7)</b>
19	La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>96 (3,8)</b>
20	La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>									
21	Es genera comunicació explícita entre l'alumnat, els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació	75 (3)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>92,9 (3,7)</b>
22	La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
23	L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals	50 (2)	75 (3)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>85,7 (3,4)</b>
24	La mestra utilitza preguntes metacognitives	50 (2)	75 (3)	50 (2)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>82,1 (3,3)</b>
25	La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>100 (4)</b>
26	La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació	100 (4)	100 (4)	75 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	100 (4)	<b>96,4 (3,8)</b>

Taula 7.2. Resultats de les guies d'observació

## 7.2.1. PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE

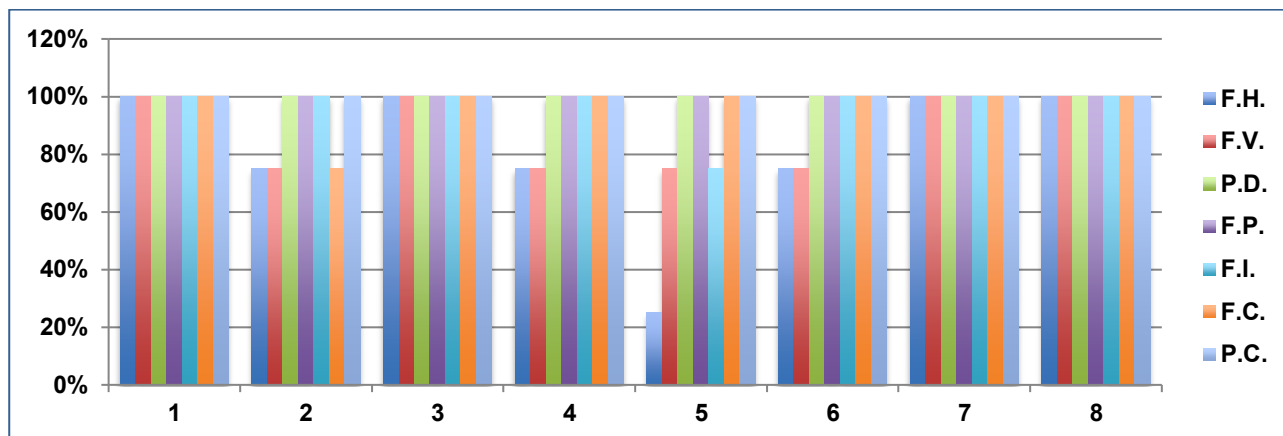


Figura 7.2. Resultats de les dades obtingudes a la guia d'observació de la planificació dels aprenentatges.

Dedicar temps a la planificació dels aprenentatges reflecteix el resultat assolit, el **95%**, malgrat que és elevat s'ha estimat necessari fer algunes observacions sobre les dades obtingudes.

- *Ítem 2. S'inicia la sessió en el temps establert.* (vegeu rúbrica Pg. 137). Quatre de les sessions (FP, PD, FI, PC) van començar amb un marge de 5 minuts del temps establert (100%) i, en les altres tres sessions (FH, FV, FC) es van iniciar amb un marge de 10 minuts del temps establert (75%). Aquestes començaven a les nou de matí i això implicava que les entrades, rutines... s'haguessin de solucionar en aquest moment (són alumnes de primer de primària).
- *Ítem 5. Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran* (vegeu rúbrica Pg. 137). En la majoria de les sessions es van recordar estratègies anteriors i es van posar exemples on els alumnes participaven i es presentava la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat (100%) exceptuant la primera sessió FH que es va presentar la nova estratègia i es va explicar la seva utilitat però, no es va posar exemples (25%) donat que, la gran majoria d'alumnat ja coneixia aquesta estratègia.
- *Ítem 6. S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase* (vegeu rúbrica pg. 137). En les dues primeres sessions FH i FV es va tenir en compte la diversitat existent a l'aula i es va orientar a tots els alumnes però, malgrat haver elaborat el material adaptat no es va preparar tot el necessari (75%), aquest aspecte es va solucionar en posteriors sessions.

## 7.2.2. CONSTRUCCIÓ DELS APRENTATGES

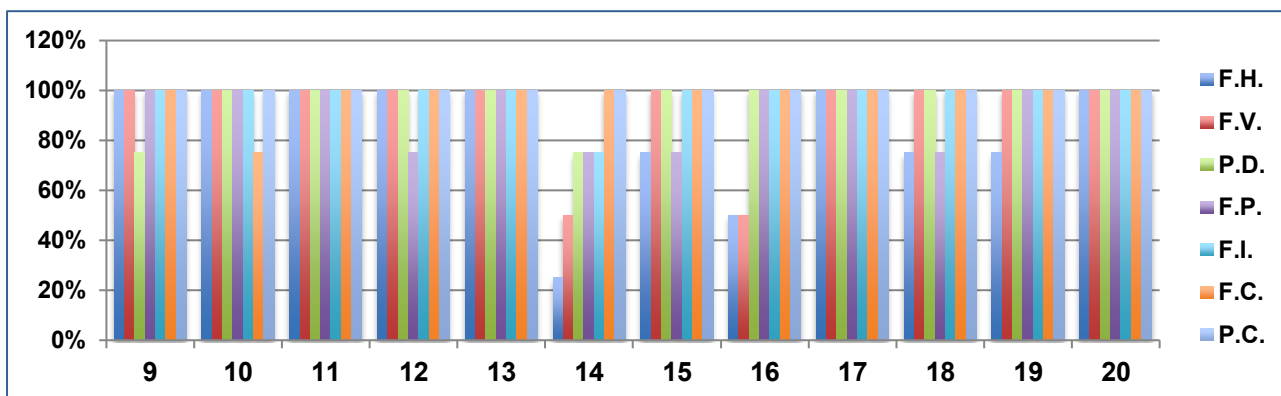


Figura 7.3. Resultats de les dades obtingudes a la guia d'observació de la construcció dels aprenentatges

En l'anterior gràfic la mitjana percentual dels ítems és del **94%**, es fa esment a les següents consideracions:

- *Ítem 14. L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada* (vegeu rúbrica Pg. 138). En la primera sessió FH, l'alumnat dubtava sobre el que havia de fer i necessitava ajuda addicional, el percentatge va ser baix (25%), en la sessió FV en molts moments l'alumnat sabia què havia de fer i només algunes vegades necessitava ajuda addicional (50%), en les tres sessions següents PD, FP i FI, l'alumnat gairebé sempre sabia el que havia de fer i feia la tasca sense ajuda addicional (75%) i les dues finals FC i PC l'alumnat sabia en tot moment què havia de fer i no necessitava ajuda addicional (100%). La complexitat del treball cada vegada ha estat més alta i els alumnes han fet més preguntes sobre l'ús de les estratègies.
- *Ítem 16. L'alumnat utilitza procediments per aprendre* (vegeu rúbrica Pg. 138). En les dues primeres sessions FH i FV l'alumne ha utilitzat alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió (50%) mentre que, en posteriors sessions l'alumnat ha utilitzat estratègies treballades o recursos per resoldre aquests conflictes (100%).

### 7.2.3. INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENTATGES

Aquesta fase, al igual que en les anteriors, s'ha seguit el mateix procediment per l'obtenció de les dades.

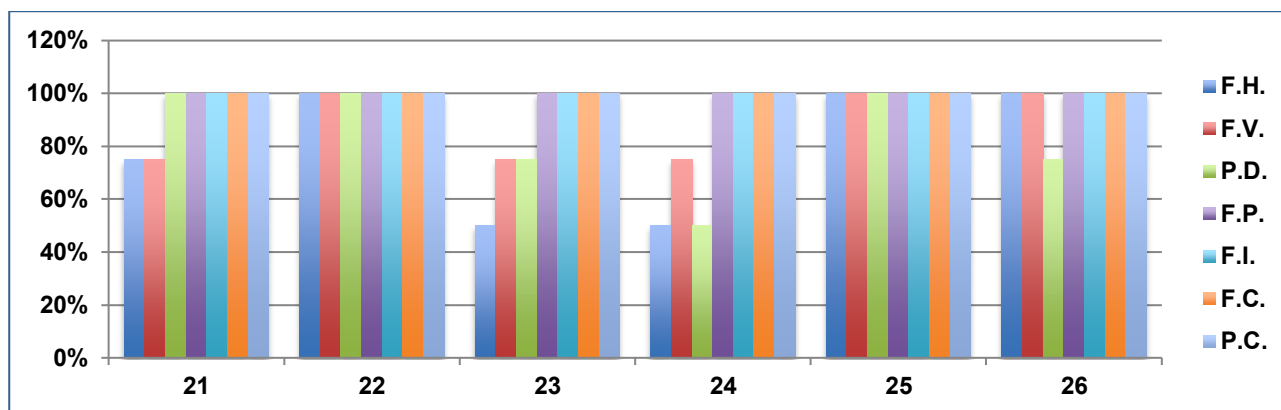


Figura 7.4. Resultats de les dades obtingudes a la guia d'observació de la integració i avaluació dels aprenentatges.

La mitjana percentual ens aquests ítems és del **93%**.

- *Ítem 23. L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals* (vegeu rúbrica Pg. 139). En la primera sessió FH en veu alta, l'alumnat expressava en veu alta però no mostrava els processos ni les produccions mentals que estava fent (50%), en dues sessions posteriors FV i PD, l'alumnat també expressava en veu alta els seus processos i mostrava una mica com ho feia i quins processos havia seguit (75%) però, és en les darreres sessions on l'alumnat ja mostrava com feia el procés i les produccions mentals que havia seguit. (100%).
- *Ítem 24. La mestra utilitza preguntes metacognitives tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?* (vegeu rúbrica Pg. 139). Aquest ítem és bastant similar a l'anterior pel que fa a l'augment en el percentatge, en dues de les primeres sessions es van fer algunes preguntes metacognitives tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què? (50%) i, en una sessió següent es feien bastantes preguntes d'aquest tipus (75%), però és en les quatre sessions darreres on es van fer moltes preguntes metacognitives (100%).

## 7.2.4. ANÀLISI GLOBAL

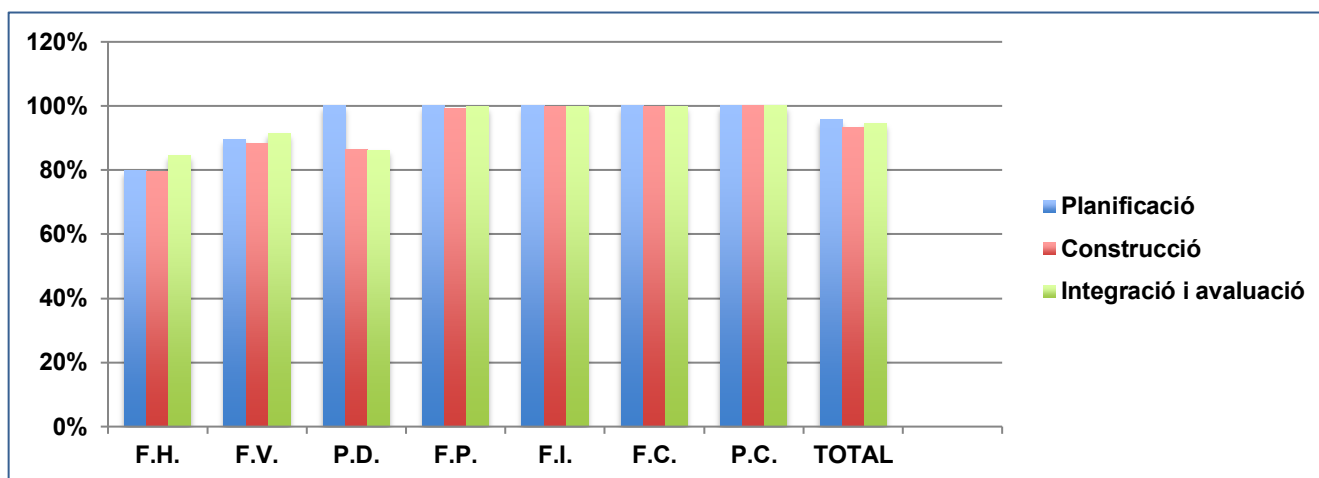


Figura 7.5. Resultats de les dades obtingudes a la guia d'observació de l'anàlisi global dels aprenentatges .

Fent una anàlisi global es pot concloure que hi ha hagut una bona planificació, construcció, integració i avaluació dels aprenentatges, si bé en les primeres sessions s'ha fet alguns ajustaments de la tasca a realitzar.

## 7.3. RESULTATS DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LES SESSIONS DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA: ESTRATÈGIES LECTORES						
UNITATS D'ANÀLISI						
Fer hipòtesis	Fer visualitzacions	Paraules derivades	Fer-se preguntes	Fer inferències	Fer connexions	Paraules clau
SEGMENTS INTERACTIVITAT	ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ ( Patrons d'actuació dels participants)					
	MESTRA		EXEMPLE MISSATGE	ALUMNAT		EXEMPLE MISSATGE
CONNEXIÓ	1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat			1A. Segueixen les instruccions per la mestra		
	2M. Motiva en la presentació de l'estratègia			2A. Escolten les explicacions i si cal actua		
	3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia			3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes		
	4M. Observa les característiques que té l'estratègia			4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari		
	5M. Activa els coneixements previs			5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica		
MODELATGE	6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar			6A. Presten atenció a les explicacions donades		
	7M. Modela l'estratègia			7A. Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge		
	8M. Recupera idees presentades anteriorment			8A. Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica		
	9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes			9A. Segueixen amb atenció les explicacions		
PRÀCTICA GUIADA	10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...			10A. Completen les diferents bastides de suport		
	11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia			11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca		
	12M. Comprova la comprensió de l'estratègia			12A. Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.		
PRÀCTICA INDEPENDENT	13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució			13A. Fa comentaris pertinents sobre dubtes que es presenten		
	14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada			14A. S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada		
	15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte			15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari.		
AVALUACIÓ	16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia			16A. Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia		
	17M. Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat			17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació		
	18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia			18A. Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir		

Taula 7.3. Seqüència didàctica, unitats d'anàlisi, segments d'interactivitat i patrons d'actuació.

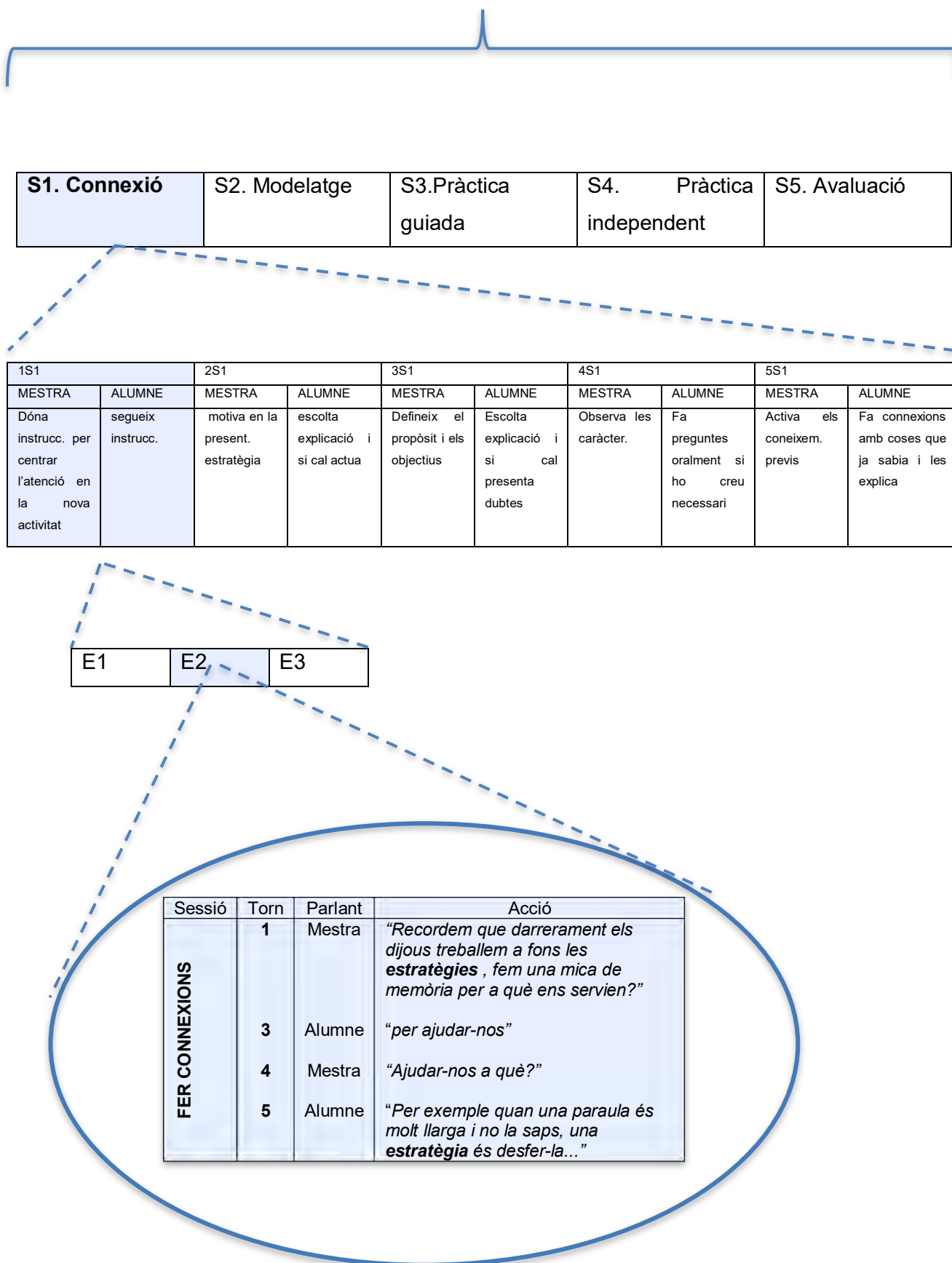


Figura 7.6. Exemple seqüència didàctica, unitats d'anàlisi, segments d'interactivitat i patrons d'actuació.

### 7.3.1. RESULTATS OBTINGUTS DE L'ANÀLISI DE L'ACTIVITAT CONJUNTA

Aquesta anàlisi quantitativa és la que ens definirà el mapa d'organització i construcció de l'activitat conjunta al llarg de les sessions. S'ha realitzat sobre:

- Temps utilitzat en cada segment d'interactivitat per a cadascuna de les sessions observades
- Mitjana dels 90 minuts de filmació pels segments d'interactivitat
- Mitjana dels 90 minuts dedicats als segments d'interactivitat
- Resultats del % de temps dedicat a cadascun dels segments
- Mapa d'interactivitat. Percentatge d'intervenció docent.
- Percentatge dels patrons d'actuació dins de cada segment d'interactivitat
- Gràfica dels patrons d'actuació

### SESSIONS OBSERVADES

En aquesta secció s'analitza com està organitzat el nombre de sessions i, la seva distribució temporal i percentual

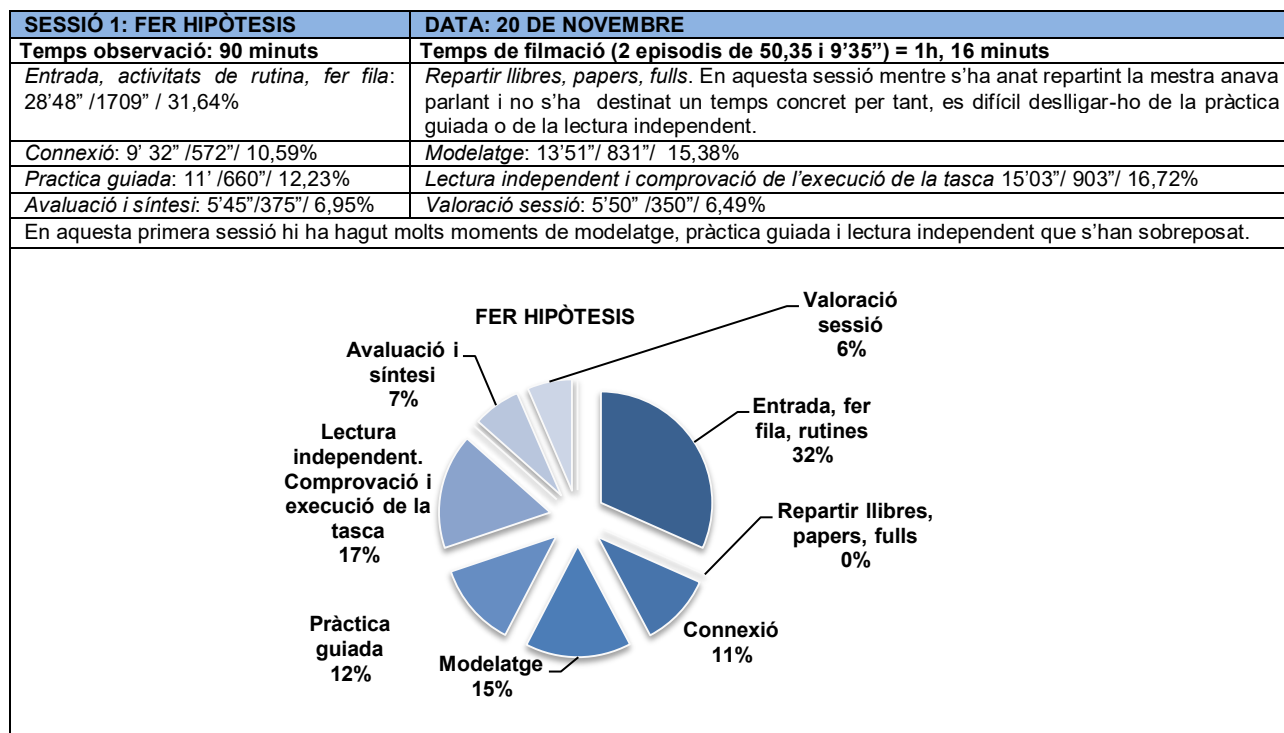


Figura 7.7. Resultats d'observació de la sessió "fer hipòtesis".



SESSIÓ 2: FER VISUALITZACIONS		DATA: 27 DE NOVEMBRE
<b>Temps observació: 100 minuts</b>	<b>Temps de filmació (2 episodis de 50,33 i 30'49") = 1h, 21 minuts, 22 segons</b>	
<i>Entrada, activitats de rutina, fer fila:</i> 13' 36"/ 778"/12,96%	<i>Repartir llibres, papers, fulls.</i> En aquesta sessió mentre s'ha anat repartint la mestra anava parlant i no s'ha destinat un temps concret per tant, es difícil deslligar-ho de la pràctica guiada o de la lectura independent.	
<i>Connexió:</i> 12'40"/760"/12,66%	<i>Modelatge:</i> 18'15"/1095"/18,25%	
<i>Practica guiada:</i> 21'03"/1263"/21,05%	<i>Lectura independent i comprovació de l'execució de la tasca</i> 31'15"/1875"/31,25%	
<i>Avaluació i síntesi:</i> L'avaluació s'ha fet durant la pràctica guiada i no es pot calcular el temps utilitzat.	<i>Valoració sessió:</i> 3'50" /230"/ 3,83%	

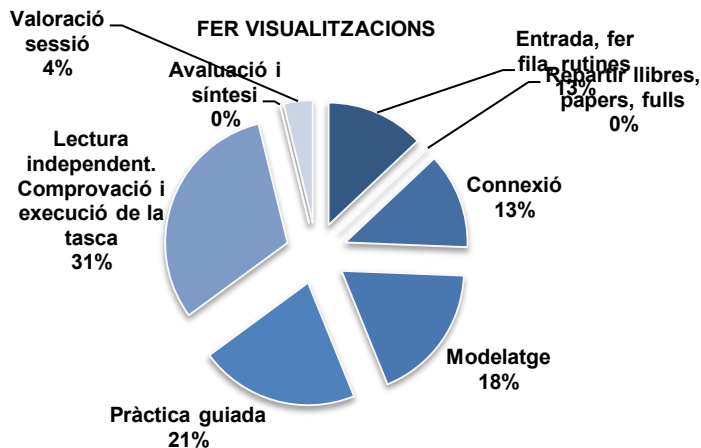


Figura 7.8. Resultats d'observació de la sessió "fer visualitzacions"

SESSIÓ 3: ACTUAR DAVANT LLACUNES DE COMPENSIÓ. PARAULES DERIVADES		DATA: 15 DE GENER DE 2015
<b>Temps observació: 90 minuts</b>	<b>Temps de filmació (3 episodis de 50'39"/ 14'30"/8'39") = 1h, 14 minuts i 20 segons</b>	
<i>Entrada, activitats de rutina, fer fila:</i> 11'30" /690" / 12,77%	<i>Repartir llibres, papers, fulls</i> 5'50" /350"/ 6,48%	
<i>Connexió:</i> 13'27" /807"/ 14,94%	<i>Modelatge:</i> 16'02"/ 962"/ 17,81%	
<i>Practica guiada:</i> 23'12" /1392"/ 25,77%	<i>Lectura independent i comprovació de l'execució de la tasca</i> 6'37"/ 397"/ 7,35%	
<i>Avaluació i síntesi:</i> 7'14" /434"/ 8,03%	<i>Valoració sessió:</i> 6'30" /390"/ 7,22%	

**OBSERVACIONS:** Recuperar idees d'estratègies treballades anteriorment s'han produït en la fase de connexió

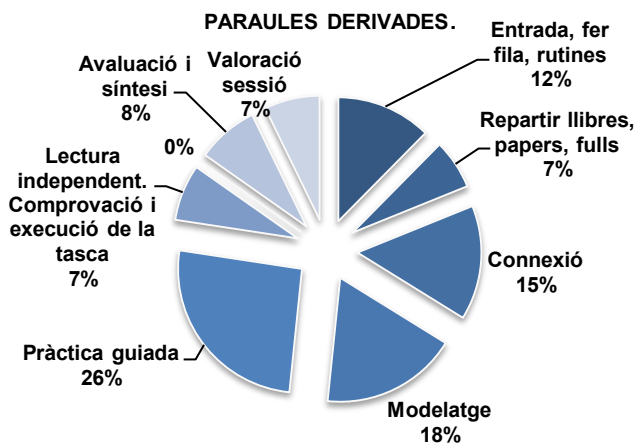


Figura 7.9. Resultats d'observació de la sessió "Paraules derivades"

SESSIÓ 4: FER-SE PREGUNTES		DATA: 29 DE GENER
Temps observació: 90 minuts	Temps de filmació (2 episodis de 50,36 i 18'18") = 1h, 8 minuts i 4 segons	
Entrada, activitats de rutina, fer fila: 19'54" /1194" / 22,11%	Repartir llibres, papers, fulls 7'59" /455" / 8,44%	
Connexió: 2' 49" /169" / 3,12%	Modelatge: 3'07" / 181" / 3,35%	
Practica guiada: 24'09" /1440" / 26,60%	Lectura independent i comprovació de l'execució de la tasca 16'18" / 975" / 18,05%	
Avaluació i síntesi: 11'03" / 660" /12,22%	Valoració sessió: 5'30" /330" / 6,11%	

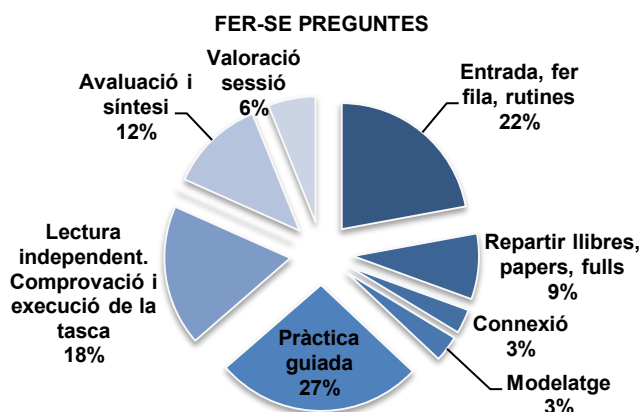


Figura 7.10. Resultats d'observació de la sessió "Fer-se preguntes"

SESSIÓ 5: FER INFERÈNCIES		DATA: 12 DE FEBRER
Temps observació: 90 minuts	Temps de filmació (4 episodis de 17'23" i un de 13'23") = 1h 22' i 15"	
Entrada, activitats de rutina, fer fila: 23'09" /1392/25,7%	Repartir llibres, papers, fulls. Mentre s'ha anat repartint la mestra anava parlant i no s'ha destinat un temps concret per tant, es difícil deslligar-ho de la pràctica guiada o de la lectura independent.	
Connexió: 16'23" /983" /18,20%	Modelatge: 13'43" / 823" /15,24%	
Practica guiada: 8'46" /526" /9,74%	Lectura independent i comprovació de l'execució de la tasca 12'50" /770" /14,25%	
Avaluació i síntesi: 9'40" /600" /11,11%	Valoració sessió: 4'40" /280" /5,1%	

En aquesta sessió hi ha hagut molts moments d'avaluació i pràctica guiada que s'han sobreposat.

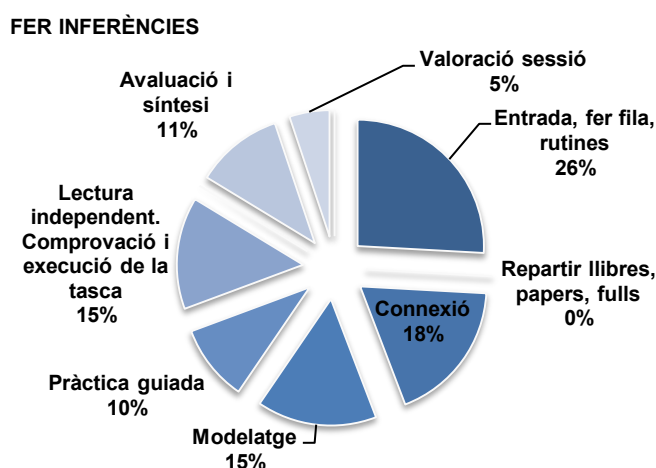


Figura 7.11. Resultats d'observació de la sessió "Fer inferències"

SESSIÓ 6: FER CONNEXIONS		DATA: 12 DE MARÇ
<b>Temps observació: 90 minuts</b>	<b>Temps de filmació (3 episodis de 17'23" i un de 13'53") = 1h 05' i 26"</b>	
<i>Entrada, activitats de rutina, fer fila:</i> 11' 5"/691"/17,61%		
<i>Connexió:</i> 6'20"/380"/9,67%	<i>Modelatge:</i> 3'50"/230"/5,85%	
<i>Practica guiada:</i> 15'46"/946"/24,09%	<i>Lectura independent i comprovació de l'execució de la tasca</i> 11'/660"/16,81%	
<i>Avaluació i síntesi:</i> 12'/720"/18,33%	<i>Valoració sessió:</i> 5'/300"/7,64%	

En aquesta sessió es dedica molta estona a l'entrada perquè es tracten temes del dia anterior (missatges que ha deixat una fada).

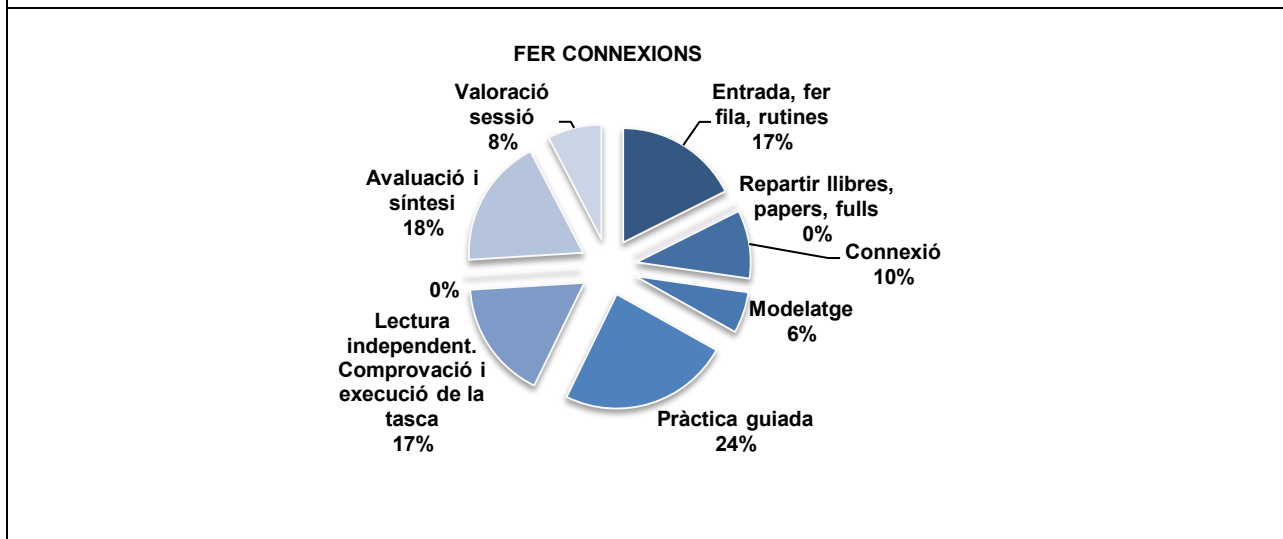


Figura 7.12. Resultats d'observació de la sessió "Fer connexions"

SESSIÓ 7: PARAULES CLAU		DATA: 16 D'ABRIL
<b>Temps observació: 90 minuts</b>	<b>Temps de filmació (3 episodis de 17'43" i un de 13'47") = 1h 6'</b>	
<i>Entrada, activitats de rutina, fer fila:</i> 9' 26"/531"/13,42%		
<i>Connexió:</i> 12'30"/750"/18,93%	<i>Modelatge:</i> 4'30"/270"/6,81%	
<i>Practica guiada:</i> 13' 40"/820"/20,70%	<i>Lectura independent i comprovació execució tasca</i> 12'50"/770"/19,44%	
<i>Avaluació i síntesi:</i> 10'10"/610"/15,40%	<i>Valoració sessió:</i> 3'30"/210"/5,30%	

Els moments de la pràctica guiada i la lectura independent s'han sobreposat.

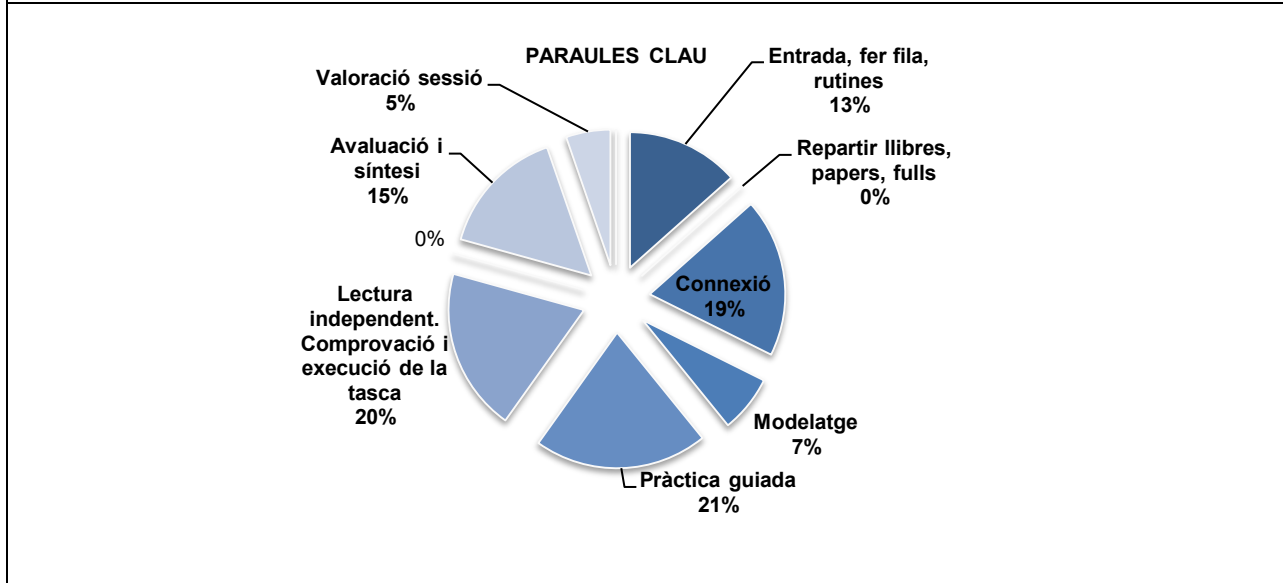


Figura 7.13. Resultats d'observació de la sessió "Paraules clau"

**PERCENTATGES DELS SEGMENTS D'INTERACTIVITAT. MAPA D'INTERACTIVITAT.**

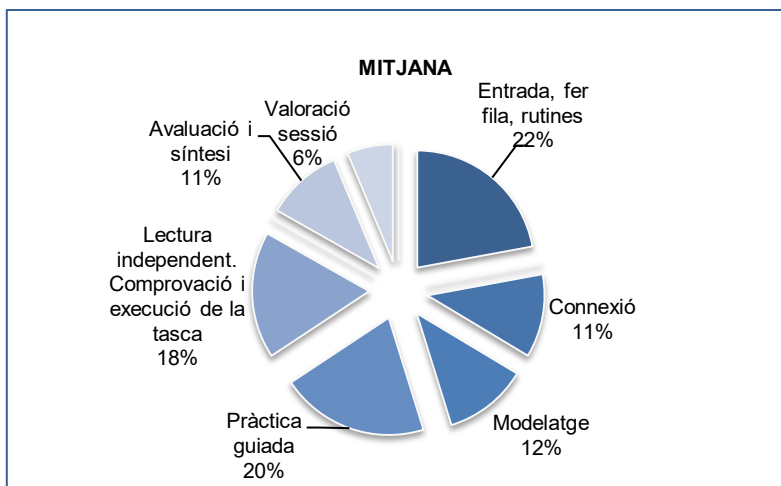


Figura 7.14. Mitjana dels 90 minuts de filmació

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana	Temps
Entrada, rutines	32%	13%	19%	31%	26%	17%	13%	21,6%	20'29"
Connexió	11%	13%	15%	3%	18%	10%	19%	12,6%	10'35"
Modelatge	15%	18%	18%	3%	15%	6%	7%	11,8%	10'44"
Pràctica guiada	12%	21%	26%	27%	10%	24%	21%	20,1%	18'45"
Lectura independent	17%	31%	7%	18%	15%	17%	20%	17,9%	16'15"
Avaluació i síntesi	7%	0%	8%	12%	11%	18%	15%	10,1%	9'45"
Valoració sessió	6%	4%	7%	6%	5%	8%	5%	5,9%	6'17"

Taula 7.4. Resultats % del temps dedicat a cadascun dels segments d'interactivitat

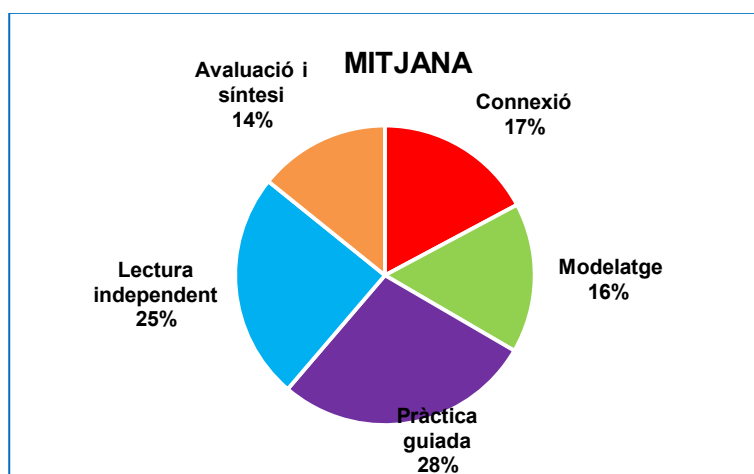


Figura 7.15. Mitjana del percentatge del temps dedicat a les estratègies per fases

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana
Connexió	17,74	15,66	20,27	4,76	26,08	13,3	23,17	<b>17,14</b>
Modelatge	24,19	21,68	24,32	4,76	21,73	8	8,43	<b>16,15</b>
Pràctica guiada	19,35	25,30	35,13	42,85	14,49	32	25,30	<b>27,77</b>
Lectura independent	27,41	37,34	9,45	28,57	21,73	22,66	24,09	<b>24,46</b>
Avaluació i síntesi	11,29	0	10,81	19,04	15,94	24	18,07	<b>14,16</b>

Taula 7.5. Percentatges del temps dedicat a les estratègies per fases

El percentatge del temps observat va ser de 90 minuts (són alumnes de primer de primària i s'ha dedicat gairebé una quarta part del temps a l'entrada i rutines), (vegeu figura 7.14) per tant, s'ha fet un segon gràfic, (vegeu figura 7.15) on es veu el temps dedicat a cadascuna de les fases.

Un dels primers aspectes revisats ha estat la presència o absència dels segments d'interactivitat en el conjunt de les sessions. El mapa d'interactivitat (vegeu figura 7.16) dóna una visió general de les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta que han aparegut (connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent i avaluació) així com, de la seva distribució en percentatge del temps i en el transcurs de les estratègies. Fent la seva interpretació s'observa que en totes les sessions s'ha evidenciat tots els segments d'interactivitat. Encara que no hi ha constància de la durada en percentatge del temps ocupat pels diferents segments d'interactivitat al llarg de les sessions, cal tenir present que no totes les sessions van tenir el mateix grau de complexitat en la introducció de l'estratègia, no obstant, hi ha algunes dades que mereixen una interpretació:

- En la sessió de “fer-se preguntes” hi ha dos percentatges molt baixos en els segments de connexió (3%) i de modelatge (3%). En aquesta sessió es van produir algunes dificultats d'organització de centre que van requerir una intervenció més alta del temps destinat a entrada i rutines (31%) és a dir, una tercera part del temps programat però, es va veure recompensada amb més percentatge en la pràctica guiada (27%), sent aquesta sessió on va haver el percentatge més alt del segment de pràctica guiada.
- En la sessió de “fer visualitzacions” no es va destinar temps a l'avaluació i síntesi (0%), va ser una sessió en que alguns dels alumnes (considerats en la franja de brillants) van tenir dificultats per visualitzar situacions concretes, motiu pel qual es va destinar molt de temps (31%) a la lectura independent per poder ajudar a aquests alumnes concrets. Aquest percentatge també és el més alt del segment de lectura independent.

Aquest mapa està estructurat horitzontalment per les sessions que s'han dut a terme i, verticalment pel percentatge aconseguit en cadascun dels segment d'interactivitat.

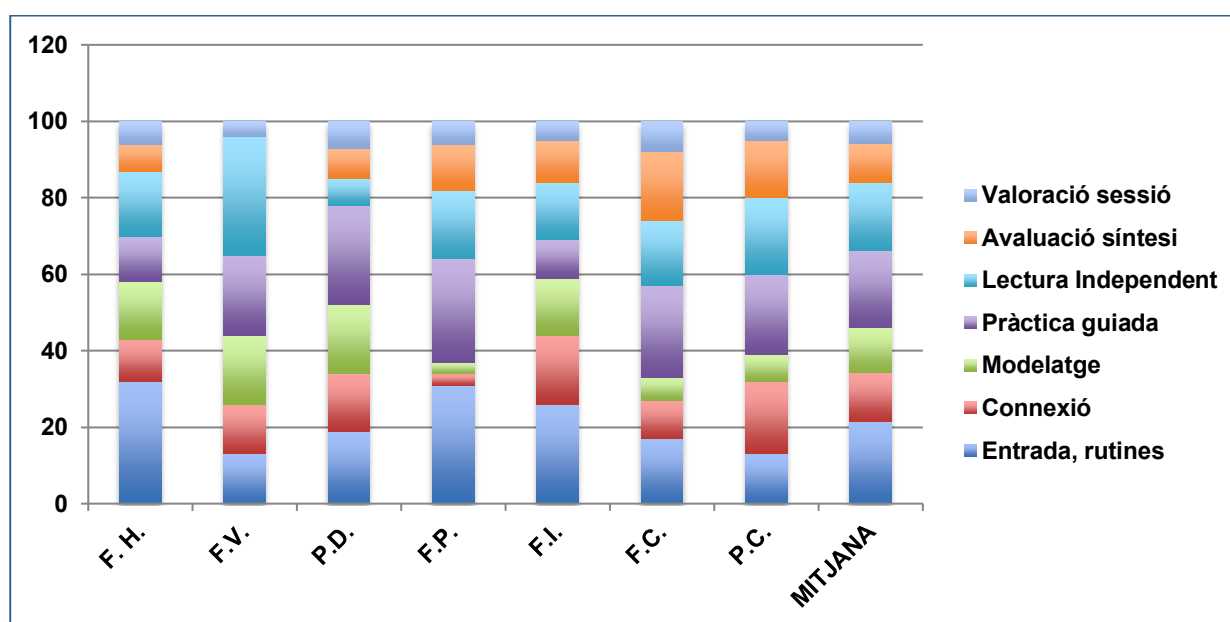


Figura 7.16. Percentatges de temps dedicats a la intervenció docent. Mapa d'interactivitat.

Un cop elaborat el mapa d'interactivitat, s'ha identificat l'evolució dels diferents patrons d'actuació, és a dir la seva freqüència, la presència o absència de determinades actuacions...

Es pot comprovar en els gràfics següents que els patrons d'actuació es repeteixen gairebé sempre en totes les sessions si bé cal fer algunes consideracions:

- Es registren més interaccions per part de la mestra que de l'alumnat tant en freqüència com en densitat.
- Es veu que hi ha segments d'interactivitat on hi ha més patrons per part de la mestra (connexió i modelatge).
- Hi ha patrons que es consideren més rellevants per aquesta investigació (pràctica guiada, avaluació integració...) donat que impliquen mitjançant preguntes un requeriment d'informació a l'interlocutor en relació al tema tractat, és a dir quan aquest mostra com construeix el coneixement (bastides utilitzades, retirada de bastides...).
- Finalment, cal esmentar que s'ha triat els fragments més rellevants per aquesta investigació i que això ha comportat desestimar algunes interaccions que poden ser interessants en posteriors treballs.

Com es pot veure en la taula 7.6, el percentatge dels patrons d'actuació és molt alt (86,5%) i apareixen paral·lelament tant per part de la mestra (93%) com de l'alumnat (80%) exceptuant en els següents on la mestra intervé més que l'alumnat:

- el patró 3 que la mestra defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia
- el patró 12 on la mestra fa la presentació de la tasca i organització de la seva execució i,
- el patró 18 on la mestra deixa constància dels passos a seguir en l'estratègia. En la majoria dels casos els referents d'aula són preparats per la mestra.

Aquests tres patrons responen a enunciats en els que la mestra informa a l'alumnat del que passarà, o bé proposant, identificant o donant una sèrie d'ordres a seguir en l'execució de la tasca.

	MESTRA									ALUMNAT									TOTAL
	Patrons d'actuació									Patrons d'actuació									
	FH	FV	PD	FP	FI	FC	PC	%		FH	FV	PD	FP	FI	FC	PC	%		
CONNEXIÓ	1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat							(7) 100	1A. Segueixen les instruccions per la mestra								(7) 100	100%	
	2M. Motiva en la presentació de l'estratègia							(7) 100	2A. Escolten les explicacions i si cal actua								(7) 100	100%	
	3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia							(7) 100	3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes								(4) 57,1	78,5%	
	4M. Observa les característiques que té l'estratègia							(7) 100	4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari								(5) 71,4	85,7%	
	5M. Activa els coneixements previs							(6) 85,7	5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica								(5) 71,4	78,6%	
MODELATGE	6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar							(6) 85,7	6A. Presten atenció a les explicacions donades								(5) 71,4	78,6%	
	7M. Modela l'estratègia							(7) 100	7A. Mantenen l'atenció durant el modelatge								(7) 100	100%	
	8M. Recupera idees presentades anteriorment							(6) 85,7	8A. Fan connexions amb coses sabies i les explica								(6) 85,7	85,7%	
	9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer							(7) 100	9A. Segueixen amb atenció les explicacions								(7) 100	100%	
P.CONJUNT	10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies...							(7) 100	10A. Completen les diferents bastides de suport								(7) 100	100%	
	11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia							(7) 100	11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca								(7) 100	100%	
	12M. Comprova la comprensió de l'estratègia							(6) 85,7	12A. Realitzen part del treball i explica si l'ha entès o no.								(6) 85,7	85,7%	
LECT. INDEP.	13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució							(6) 85,7	13A. Fa comentaris sobre dubtes que es presenten								(4) 57,1	71,4%	
	14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada							(6) 85,7	14A. S'ajusten a les instruccions i realitza la tasca								(6) 85,7	85,7%	
	15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte							(7) 100	15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari.								(5) 71,4	85,7%	
AVAL.	16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia							(6) 85,7	16A. Per parelles exposen el treball utilitzant l'estratègia								(6) 85,7	85,7%	
	17M. Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat							(6) 85,7	17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació								(6) 85,7	85,7%	
	18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia							(6) 85,7	18A. Elaboren un referent de l'estratègia,								(1) 14,3	50%	
	17	16	18	17	17	17	16	93		15	15	15	15	13	14	14	80	86,5%	
	94	89	100	94	94	94	89		83	83	83	83	72	78	78				

Taula 7.6. Patrons d'actuació i segments d'interactivitat

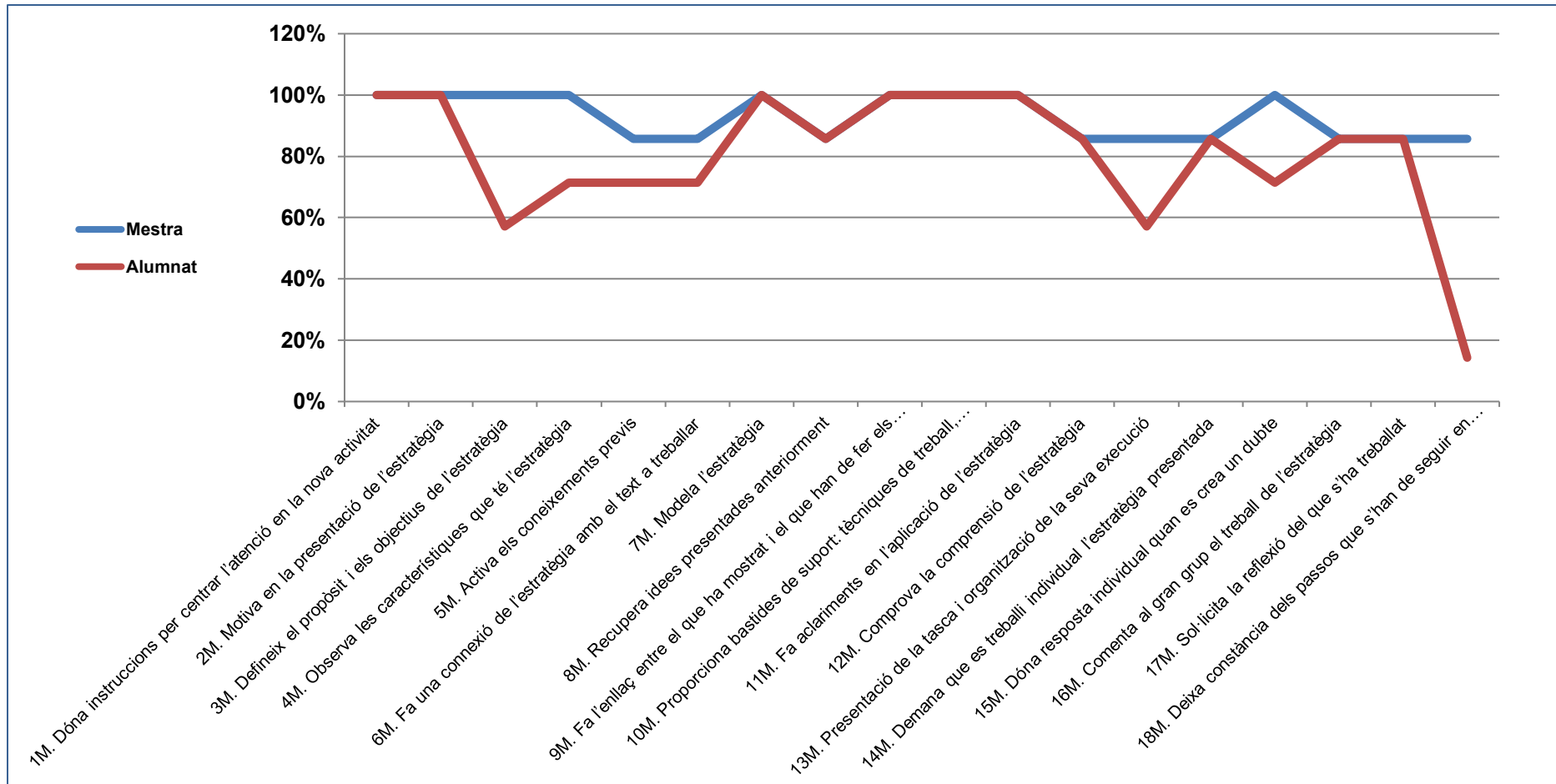


Figura 7.17. Percentatges dels patrons d'actuació per alumnat i mestra



### 7.3.2. ANÀLISI QUALITATIVA DE LES DADES

En l'anàlisi qualitativa no només s'han revisat les actuacions de l'alumnat sinó que, en base als interessos i objectius d'aquesta investigació s'ha analitzat la interactivitat produïda entre mestra i alumnes ja que, es considera que aquesta anàlisi s'ha de fer tenint en compte l'especificitat del contingut d'aprenentatge mitjançant les aportacions que fan els interlocutors.

Els segments d'interactivitat mostren la manera en com s'ha organitzat l'activitat conjunta de l'alumnat i de la mestra, és on es reflecteixen els grans episodis d'interacció que hi ha a l'aula. S'ha tingut en compte el contingut de les interaccions verbals, deixant els elements del context només com un recolzament per indicar-les.

Les dades recollides es presenten en base als segments d'interactivitat i els patrons d'actuació dels participants prèviament validades pels instruments d'anàlisi de les dades. S'ha procurat deixar fragments de varies sessions per visualitzar que aquests es donen pràcticament en totes elles tanmateix, s'han posat dins del context per entendre la situació en que s'han produït.

Amb la finalitat d'alleugerir la lectura de l'anàlisi, es farà referència a les sessions de la següent manera: Fer hipòtesis (FP), Fer visualitzacions (FV), Paraules derivades (PD), Formular preguntes (FP), Fer inferències (FI), Fer connexions (FC) i Paraules clau (PC). Per concretar el torn de paraula referit s'ha afegit al número assignat en la transcripció i per concretar l'interlocutor s'indica amb una M si ho fa la mestra i amb una A si ho fa algun dels alumnes. Per exemple: FI- A240 (fer inferències, torn 240, i produït per l'alumnat).

Per a que l'anàlisi de les dades es registri correctament, és necessari fer una bona transcripció. La primera premissa que cal tenir en compte és que una transcripció mai pot substituir la riquesa que té la llengua oral però, al ser la mateixa persona que ha realitzat les filmacions i les transcripcions amb ajuda de notes de camp preses durant la filmació, ha comportat l'assoliment d'un coneixement detallat de cada sessió, que ha estat fidel al que ha succeït sense haver d'interpretar situacions en un moment donat. S'han transcrit tots els diàlegs que s'han expressat en totes les sessions, encara que el procés hagi estat laboriós.

Les dades s'han recollit en enregistraments en vídeo i àudio per tenir la seguretat que es registraven totes les verbalitzacions, la seva transcripció així com la seva anàlisi eren un pas clau en aquest treball per tant, malgrat que no hi ha un únic sistema de transcripció aquest s'ha adaptat al tipus d'anàlisi que es pretenia fer posteriorment. Per aquesta recerca era important comptar amb la major quantitat possible de dades sobre la producció verbal i la interacció que es donava dins l'aula.

Els objectius de la recerca han guiat la transcripció, per aquest motiu s'han recollit dades a nivell global sobre el que han dit i què han fet tant l'alumnat com la mestra. En la transcripció no s'han separat els components verbals dels no verbals únicament i, amb la finalitat de situar les verbalitzacions produïdes s'ha situat l'acció produïda en el moment però no s'han analitzat gestos, mirades... ni la relació contingent que s'ha donat entre aquests 2 components. (Vegeu criteris de transcripció, ANNEX 8.)

Les transcripcions es van realitzar un cop es van filmar les sessions programades. (Vegeu transcripcions literals, ANNEX 9), després es van organitzar i segmentar segons els moments d'ensenyament de l'estratègia (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació), (Vegeu transcripcions patrons d'actuació, ANNEX 10), d'aquesta manera quan s'analitzaven les diferents fases es podia saber la sessió i el segment exacte sobre el que es feien les anotacions, així es va anar elaborant el corpus textual de les observacions.

Un cop exposats com serien els nivells i les unitats d'anàlisi de la seqüència didàctica registrada, es fa la interpretació de les transcripcions d'aquesta seqüència. El propòsit de l'anàlisi d'aquestes categories era fer visible quines són les formes d'activitat conjunta produïdes entre mestra i alumnes així com la seva evolució.

Per fer-ho, s'ha partit de cada sessió com un tot per després mitjançant l'anàlisi successiu de les transcripcions s'ha anat determinant els diferents segments d'interactivitat tenint molta cura dels patrons d'actuació dels participants de les diferents sessions de la seqüència didàctica.

Com es pot veure posteriorment, aquesta manera d'analitzar la informació ha permès veure què tenen en comú les diferents sessions i què fa de particular i específic els diferents segments d'interactivitat.

## **SESSIÓ 0. QUÈ SÓN LES ESTRATÈGIES?**

Aquesta sessió és la introducció de la seqüència didàctica, ha tingut una durada de 23'23" seguidament, s'exposa un fragment dels aspectes més rellevants de la sessió. La funció d'aquesta transcripció és situar quin és el context on es produeix la seqüència didàctica i, per a la mestra era identificar quins coneixements tenien sobre "què són les estratègies i quina utilització en feien", hi ha hagut molta participació per part de l'alumnat amb una interacció verbal alta (vegeu ANNEX 9):

M1. "ESTRATEGIES"

A1-"ESTRATEGIES"

M3. "Molt bé"

A2-"Tra, es ta te gies"

M5." Molt bé, Què fem quan tenim una paraula difícil? La partim per síl·labes, es digueu es",

A6. "molts- es"

- M7. *Estra*"
- A8. *"tots- tra"*
- M9. *"estra"*
- A10. *"tots- estra"*
- M11. *"estrate"*
- A12. *"tots- estate"*
- M13. *"estratègies"*
- A14. *"tots-estratègies"*
- M15. *"a veure tornem-hi"*
- A16. *"tots- estratègies"*
- M19. *"Molt bé. El que acabem de fer ara ja és una estratègia. Quan trobem una paraula molt difícil, la partim per síl·labes poquet a poquet i així ens és més fàcil de dir"*

## PATRONS D'ACTUACIÓ DINS DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE CONNEXIÓ

El primer segment d'interactivitat s'ha donat a l'inici de cada sessió i s'ha caracteritzat pel fet que la mestra explicava en què consistiria l'activitat que s'hauria de realitzar posteriorment, exposava què aprendrien i, com ho farien. La mestra donava pautes i instruccions en l'organització de la sessió i els alumnes atenien les consignes donades, si bé en algunes de les posteriors sessions intervenien afegint comentaris sobre els passos a seguir. Tot el material respon a la planificació i preparació prèvia que han elaborat la mestra i la investigadora.

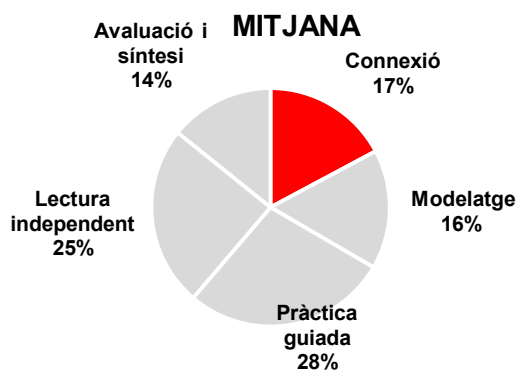


Figura 7.18. Percentatge de temps dedicat a connexió

En l'anàlisi quantitatiu s'ha vist que s'ha dedicat un 17% del temps a la connexió de l'estratègia que s'anava a treballar. És un temps molt adequat dintre del temps dedicat a l'ensenyament d'estratègies lectores tenint en compte que són alumnes de primer de primària. En l'estratègia de fer-se preguntes el percentatge és molt baix només d'un 4,76%, la gran majoria de preguntes eren de tipus literal i ha estat en la pràctica

guiada quan s'han incorporat les preguntes de caire interpretatiu i crític.

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana
<b>CONNEXIÓ</b>	17,74	15,66	20,27	4,76	26,08	13,3	23,17	<b>17,14</b>

Taula 7.7. Percentatge de temps dedicat a connexió

Els patrons d'actuació que apareixen en aquest segment s'expliquen detalladament a continuació:

MESTRA	ALUMNAT
1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat	1A. Segueixen les instruccions per la mestra
2M. Motiva en la presentació de l'estratègia	2A. Escolten les explicacions i si cal actua
3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia	3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes
4M. Observa les característiques que té l'estratègia	4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari
5M. Activa els coneixements previs	5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica

MESTRA	ALUMNAT
1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat	1A. Segueixen les instruccions per la mestra

El propòsit d'aquest primer patró ha estat centrar l'activitat al voltant de les estratègies de lectura, dins la seqüència didàctica preestablerta. Aquest primer patró d'actuació ha estat present en totes les sessions i s'ha manifestat tant per part de la mestra com de l'alumnat és a dir, és visible en el 100% dels casos.

FH M1- *"Bon bon dia, molt bon dia. Avui us plantejaré un altre repte. L'altre dia què vam fer, què vam treballar?"*  
 FH A2- *"les **estratègies**"*

FI M1- *"Bé, avui farem una **estratègia** que té un nom una mica particular. Recordeu el primer dia quan vam dir treballarem "**estratègies**" que ja era una paraula complicada. Doncs avui treballarem una altra que és una mica difícil, esteu alerta perquè sinó serà molt difícil."*

PD M1- *"Com ja sabeu, amb la senyoreta MA i després ho anem treballant nosaltres aquesta estona anem treballant coses com què?"*

FC M1- *"Recordem que darrerament els dijous treballem a fons les **estratègies**, fem una mica de memòria per a què ens servien?"*

FC A3- *"per ajudar-nos"*

FC M4- *"Ajudar-nos a què?"*

FC A5- *"Per exemple quan una paraula és molt llarga i no la saps, una **estratègia** és desfer-la..."*

PC M1- *"Us explico què farem avui. Avui us ensenyaré una nova **estratègia**, què són les paraules clau"*

En tots els fragments escrits anteriorment hi ha un mot comú "**estratègia**". Aquesta paraula és l'estímul que ha provocat centrar l'atenció en l'activitat a realitzar, en totes les sessions l'ha utilitzada la mestra però en algunes sessions també l'ha fet servir l'alumne (FH, PD, FC). En dues d'aquestes situacions (FH torn A2 i PD A2) senzillament han respòs a la pregunta però, en la sessió (FC A5) aquesta paraula ja té el significat sobre les característiques pròpies del que és una estratègia. Un alumne ha dit: *"Per exemple quan una paraula és molt llarga i no la saps, una **estratègia** és desfer-la..."*

S'ha creat un marc social de referència en que s'ha obtingut informació sobre experiències i coneixements previs de l'alumne per poder establir ponts amb properes situacions.

MESTRA

ALUMNAT

2M. Motiva en la presentació de l'estratègia

2A. Escolten les explicacions i si cal actua

El segon patró està dedicat a la motivació de l'estratègia concreta, aquest patró s'ha reproduït en totes les sessions on, suposadament estaven escoltant les explicacions donades, **“estratègia”** també és una paraula comuna i es relaciona molt amb una altra paraula **“ajudar”**. Aquest patró s'ha produït principalment per part de la mestra mentre els alumnes anaven escoltant les explicacions que es donaven també però, hi ha comentaris que indiquen que la mestra els ofereix l'estratègia:

FH A33 - *“ Ens **ajuden** a entendre un text”*

FH M34- *“A fer un text o les coses millor. Això pensar el que diu un text quan encara no l'hem llegit...”*

FH A35- *“es diu fer una hipòtesis”*

FV M1- *“Avui us porto una cosa xula, xula, xula”*

FV A2- *“espectacular?”*

FV M3- *“Espectacular, però serà una **estratègia** nova que ens **ajudarà** a imaginar, això que ens agrada tant imaginar...”*

FV A11 i A12 - *“Que ens **ajuden** a entendre un text, A2- Que ens **ajuden** a les sumes també”*

FV M27- *“Una **estratègia** nova: VISUALITZAR (tapa per a que no ho llegiu) què deu voler dir visualitzar? D'on pot venir aquesta paraula?”*

FV A28- *“Pensar el que hi ha en el nostre cap”*

FV M29- *“Bah! tu has llegit perquè has anat molt ràpid però, sí molt bé més o menys. Més que pensar, visualitzar MI”*

FV A30- *“Records de moments”*

FV M31- *“Podria ser”*

FV A32- *“records de quan eres petit”*

FV M33- *“Fem una petita prova abans de començar. Tanquem tots els ulls uns segons i ara només escolteu la meua veu i a veure si us ve alguna cosa al cap”*

FV M34- *“ És al matí, m'aixeco del llit em fa molta mandra, molta mandra però em ve una olor de xocolata desfeta de la cuina... Us ho imagineu ah que sí? Mira la SO se li fa la boca aigua.”*

FP M1- *“Vaig agafar el vostre llibre i vaig pensar quina lectura fariem, vaig triar una que a mi m'encanta. La va escriure un senyor que feia molts poemes que es deia Miquel Martí i Pol,”*

FC M20- *“Avui us proposo un joc, abans de presentar-vos l'**estratègia** nova us demano que feu servir el vostre cap. El nostre cervell va molt ràpid, sempre funciona molt ràpid i de vegades anem aprenent moltes coses i no ens n'adonem. Doncs avui l'utilitzarem molt ràpid. Algú que em digui una paraula i jo diré una idea que em passi pel cap, que és el que fa el vostre cervell.”*

PD M55- *“ Molt bé doncs una de les coses que farem per esbrinar per descobrir el significat d'una paraula és buscar mots, paraules, mots són paraules si...”*

PD A56- *“sinònimes”*

PD M57- *“sinònimes, paraules i mots són sinònimes. Hem de buscar paraules de la seva família”*

PD A58- *“lògic”*

PD M59- *“de la seva família i pensar quines hi poden haver: comprensió i comprendre per què diem que són de la mateixa família?”*

PD A60- *“A1 perquè és el mateix”*

PD A61- *“A2 perquè són mig igual, són iguals però s'escriuen diferent”*

PD M62- *“Sí pràcticament, ho fas molt bé, part de la paraula moltes de les seves lletres coincideixen llavors diem que són de la mateixa família per exemple si jo dic mmm “finestra i vidre” són família?”*

PD A63- *“No”*

PD M64- *“No, encara que ens recordi el mateix no són família eh?,”*

PD M78- *“Correcte, sí? Tothom d'acord? Doncs res sense més: Busco paraules de la mateixa família, penso si les conec i sé què volen dir i així puc saber el seu significat per tant,...”*

FI A30 - *“És una **estratègia** per aprendre”.*

En alguns fragments la mestra ha anat reelaborant el discurs per aclarir quin era el contingut que es treballaria. Ha anat donant veu a diferents alumnes per establir significats compartits.

MESTRA

ALUMNAT

3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia

3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes

Un tercer patró d'actuació analitzat és l'objectiu proposat, aquest s'ha explicat per part de la mestra en totes les sessions, hi ha poques intervencions verbals, se suposa que els alumnes escolten les explicacions que es donen. Cal remarcar en aquest tercer patró d'actuació la utilització del verb "**aprendre**" (en totes les sessions exceptuant en FC), si ens fixem en la gran majoria de les vegades s'utilitza la segona persona del plural, és a dir, la responsabilitat de l'aprenentatge rau en el propi alumne com es pot comprovar en:

FH M43- "**Aprenneu** a fer les hipòtesis i prediccions que esteu treballant"

FV M50- "**Aprenneu** a fer visualitzacions amb l'ajuda dels cinc sentits" i FV M65- "**Aprenneu** també com sempre a compartir les opinions dels companys"

PD M79- "**aprenneu** a buscar això, **aprenneu** a compartir les opinions amb el company"

FP M6- "Quan ens fem preguntes i estem llegint **aprenem** molt perquè així recordem tot el que hem estat llegint"

FI M39- "Avui **aprenneu** a fer inferències i ja sabeu, a compartir amb el company les vostres opinions"

PC M109- "Avui **aprenneu** que són les paraules clau i **aprenneu** a compartir amb els vostres companys les opinions que tingueu".

MESTRA

ALUMNAT

4M. Observa les característiques que té l'estratègia

4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari

El quart patró dins d'aquest segment és el que ha indicat quines són aquelles característiques pròpies de cadascuna de les estratègies lectores. En la sessió de "Fer connexions", ha aparegut en diferents torns d'interactivitat, s'han anat exposant totes les característiques de l'estratègia sobretot les diferents possibilitats de fer connexions. S'ha observat que tenien en comú cadascuna de les estratègies és a dir, els elements característics per tant, no hi ha un mot comú per a elles però s'analitza **què** les defineix, per exemple :

FH M84- "**Farem** una hipòtesi només amb una paraula". De què es poden fer hipòtesis (portada, contraportada, imatges, il·lustracions, text...)

FV M50- "**Aprenneu** a fer visualitzacions amb l'ajuda dels cinc sentits". Es poden fer visualitzacions amb tots els sentits (seguidament es posen exemples amb tots els sentits vista, olor, gust, oïda i tacte).

PD M73- "Avui **practicarem** a buscar paraules de la seva família perquè així el dia que trobem una paraula complicada, el nostre cap ja estarà practicant..." A partir de la paraula arrel es descobreixen moltes paraules de la pròpia família.

FP M10- "Jo en aquest paper d'embalar he posat quines preguntes em puc fer d'aquest poema i quines respostes em faig". Sempre que es formulen preguntes s'esperen respostes.

FI M71- "Per fer inferències i no dir tonteries hem de buscar pistes".

FI M78- "Descobreixo el que està amagat darrera del text i no està escrit" i deduïm coses que ja sabem, si jo dic "és un lloc on hi ha molts animals i que estan tancats en unes gàbies i, que hi ha molta gent que els està mirant..." si el text diu: "Vet aquí que una vegada un nen estava passejant per un lloc on hi havia molts animals que estaven engabiats, la gent l'única que feia era mirar-los" Jo sé que..., què sabeu?"

FI A79- "Que és un zoo?"

FI M80- "Per què ho saps?"

FI A81- "perquè jo vaig estar-hi una vegada"

FI M82- "I com vas estar una vegada, tu ja saps que en el zoo passa...?"

FI A83- "Que els animals estan tancats en gàbies"

FI M84- "Però el text ens ha dit que estava en un zoo?"

FI A85- "No"

FI M86- "Oi que no? I que amb les pistes que ens ha donat el text hem arribat a la conclusió que era un zoo? Doncs això és fer una inferència. A que les paraules semblen difícils però després no ho són tant?"

FC M133- "133. Connectar, què estem fent? jo us estic dient una paraula i vosaltres aneu buscant una idea no?, doncs la connexió dir o llegir en un text és com un cable que connecta amb una idea, si? Com una bombeta, la meua idea és com una bombeta. Ara bé abans ja us he dit que hi havia dos camins, un que feia venir un tipus de idees i l'altre cap un altre tipus..."

PC M30- "Una paraula que digui moltes vegades i que sigui tant important que si jo l'esborrés, el text no vol dir res. Exactament aquesta és una de les característiques de les paraules clau.

La mestra ha anat donant orientacions explicatives i argumentatives per tal de facilitar la construcció de significats complexos.

MESTRA	ALUMNAT
5M. Activa els coneixements previs	5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica

Finalment, en aquest primer segment d'interactivitat, s'analitza un patró on la mestra mitjançant les seves intervencions ha esbrinat el nivell de coneixements previs que tenien els alumnes per poder iniciar així el contingut proposat. Aquest patró i el de "recuperar idees ja presentades" mantenen certa relació ja que la seva funció és crear un context de referència compartit per poder establir ponts amb les noves situacions.

Un dels indicadors d'aquest patró és quan l'alumnat fa referència a un coneixement previ que té sobre el tema tractat.

FH

A48. "és un ós"

M49. "És planta, és animal, és cosa?"

A50. "És un animal"

M51. "és un animal. Ja sabem una cosa. Com és aquest animal, com és aquest ós, quantes potes té?"

M52. "No sabem ben bé que és un ós... bé pensa-t'ho. L'has vist mai en dibuixos?"

A53. "No me'n recordo"

M54. "WA quantes potes té?"

A55. "WA- Té quatre potes"

A57. "Té... cabell"

A59. AG- "És marró"

A66. "També pot ser ferotge"

PC.

A80. Perquè si no tinguessin cos no podrien caminar

A87. Quan fem problemes

Ha anat obtenint informació sobre experiències i coneixements previs de l'alumne per poder establir ponts amb els nous coneixements.



	PATRONS D'ACTUACIÓ	EXEMPLES	AJUDES	IDEES CLAU
MESTRA	1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat	FC M1- "Recordem que darrerament els dijous treballem a fons les <b>estratègies</b> , fem una mica de memòria per a què ens servien?"	Es fa una ajuda parcial. La mestra emet una consigna sobre què es dedicarà la sessió i fa una demanda del que pensen sobre la seva utilitat	Identifica la paraula <b>estratègia</b> per centrar el que es farà en la sessió
ALUMNAT	1A. Segueixen les instruccions per la mestra	FC A3- "per ajudar-nos" FC A5- "Per exemple quan una paraula és molt llarga i no la saps, una <b>estratègia</b> és desfer-la..."		El mot " <b>estratègia</b> " té el significat sobre les característiques pròpies del que és una estratègia.
MESTRA	2M. Motiva en la presentació de l'estratègia	FV M3- "Espectacular, però serà una <b>estratègia</b> nova que ens <b>ajudarà</b> a imaginar, això que ens agrada tant imaginar..."	Es una ajuda parcial que dóna incentius per iniciar la tasca.	S'identifiquen dues paraules clau " <b>estratègia</b> " i " <b>ajudar</b> "
ALUMNAT	2A. Escolten les explicacions i si cal actua	FV A11 i A12 - "A1-Que ens <b>ajuden</b> a entendre un text, A2- Que ens <b>ajuden</b> a les sumes també"		
MESTRA	3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia	PC M109- "Avui <b>aprendreu</b> que són les paraules clau i <b>aprendreu</b> a compartir amb els vostres companys les opinions que tingueu".	La mestra planteja des de l'inici la part central de la sessió i exposa, el seu propòsit	La paraula que surt en totes les sessions és " <b>aprendreu</b> ", utilitzant la segona persona del plural.
ALUMNAT	3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes			
MESTRA	4M. Observa les característiques que té l'estratègia	PC M30- "Una paraula que digui moltes vegades i que sigui tant important que si jo l'esborrés, el text no vol dir res. Exactament aquesta és una de les característiques de les paraules clau.	És una ajuda parcial en la que descriu i identifica els indicadors de l'estratègia, així com la seva complexitat.	Aporta informació sobre què defineix l'estratègia concreta. Contextualització termes/expressions
ALUMNAT	4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari			
MESTRA	5M. Activa els coneixements previs	FH A48- "és un ós" FH M49- "És planta, és animal, és cosa...?" FH A50- "És un animal"	És una ajuda parcial utilitzant preguntes obertes que pot respondre l'alumnat sobre un contingut concret.	Relaciona el que diuen els alumnes amb el tema
ALUMNAT	5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica	FH M51- "és un animal. Ja sabem una cosa. Com és aquest animal, com és aquest ós, quantes potes té?" FH M52- "No sabem ben bé que és un ós... bé pensa-t'ho. L'has vist mai en dibuixos?" FH A53- "No me'n recordo" FH M54- "WA quantes potes té?" FH A55- "WA- Té quatre potes" FH A57- "Té... cabell" FH A59- AG- "És marró" FH A66- "També pot ser ferotge"		L'alumne fa explícit el que coneix sobre el tema.

Taula 7.8. Síntesi segment de connexió.



## PATRONS D'ACTUACIÓ DINS DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE MODELATGE

MESTRA	ALUMNAT
6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar	6A. Presten atenció a les explicacions donades
7M. Modela l'estratègia	7A. Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge
8M. Recupera idees presentades anteriorment	8A. Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica
9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes	9A. Segueixen amb atenció les explicacions

Aquest segment correspon a les actuacions donades quan s'ha volgut exemplificar com s'ha dut a terme l'estratègia en un text concret, el fet d'ensenyar el model ha donat informació a l'alumnat sobre els procediments, regles, recomanacions i passos a seguir. La característica principal d'aquest segment ha estat la predominança que tenia la mestra explicitant la tasca i que posteriorment havien de fer els alumnes.

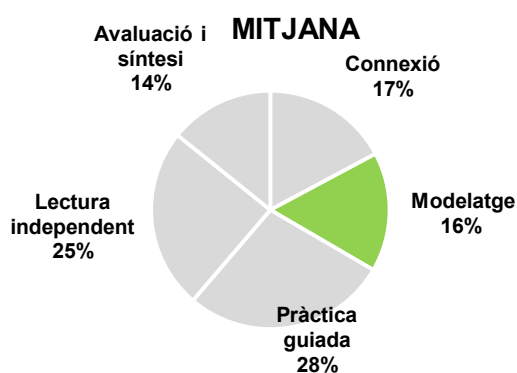


Figura 7.19. Percentatge del temps dedicat al modelatge

El temps mig és del 16%, és un temps molt adequat. Hi ha dues estratègies que ocupen un temps inferior (Vegeu taula 7.9.) però que alhora mostren un % de temps més elevat en la pràctica guiada. Les estratègies fer-se preguntes i fer connexions són més senzilles si només es fan preguntes literals o si es volen fer connexions amb experiències personals però, al incidir en aprenentatges més

metacognitius s'ha utilitzat el temps de la pràctica guiada per ampliar les possibilitats d'aquestes estratègies.

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana
Modelatge	24,19	21,68	24,32	4,76	21,73	8	8,43	16.15

Taula 7.9. Percentatge de temps dedicat a modelatge

MESTRA	ALUMNAT
6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar	6A. Presten atenció a les explicacions donades

El sisè patró d'actuació correspon a la relació que fa la mestra de l'estratègia amb el tema o el tipus de text que presentarà. Aquest patró s'ha donat en totes les sessions exceptuant en "fer connexions" tant per part de l'alumnat com per part de la mestra. Contínuament, en aquesta estratègia s'estan fent connexions per tant es pressuposa que no s'ha destinat un temps concret a aquest patró. Aquest patró correspon al per què la mestra ha utilitzat una estratègia concreta en aquest text.

De vegades la connexió es fa a partir d'una **experiència personal**,

FV M77 – “**Quan jo era petita** i encara ara, quan és la nit de Nadal pujo a la cadira i explico el poema de Nadal que hem après a cole”,

PC M111 – “Molt bé, mireu com ho faria jo. L'altre dia que feia molt bon dia **vaig anar passejant** pel passeig de mar i vaig veure una escultura molt bonica”

es diu **explícitament com ho farà**,

PD M90 – “Aleshores jo us ensenyaré el text, **us ensenyaré un petit model** de com ho podem fer i després ja seguirem els altres passos”

FI M89 – “**Ara us explicaré com ho he fet jo**, com he fet la meva primera endevinalla, com ho he fet a casa”

PC M98 - “**Doncs jo ara us faré un trosset de lectura** i us ensenyo com ho faig per trobar les paraules clau”

o, es **fa intervenir als alumnes**,

FH M88 - “Aquesta paraula em serveix, **se t'acut com pot ser aquest petit ós?**”

FP M10- “Comencem **qui ha dit abans com es deia el títol?**”

MESTRA	ALUMNAT
7M. Modela l'estratègia	7A. Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge

De vegades els patrons no estan molt definits, només una o dues frases però, hi ha alguns d'ells que es veuen molt clars com el del modelatge. Aquest patró es fa visible en totes les sessions són exemplificats per la mestra i per part de l'alumnat, ocupant el 28% del temps total. Cal comentar que són alumnes petits per la qual cosa, l'exposició de les idees ha estat molt redundant intervenint en el modelatge. La mestra llegia un tros del text i **mostrava explícitament** com utilitzava l'estratègia amb exemples i arguments clarificadors:

FH M134 - “ostres, és una mama ós molt gran, potser el petit ós no se sap vestir sol i li demana ajuda a la mare i **això ho apuntaria**”

FV M86 – “ara us ensenyo com faig les visualitzacions “L'escola és tancada hi ha llum al carrer”, **doncs m'imagino** l'escola quan no hi ha ningú, està tota fosca, les llums apagades, les persianes baixades, no hi ha mestres, no hi ha nens”.

PD M95 – “mercader, ahj aquí ja us he fet una mica la guitza perquè poden sortir de més difícils mercader però **oi que té merca** tot i que hem canviat la “t” per la “d” doncs és de la seva família. Ara si un dia us surt mercader podeu fer al revés mercader venia de mercat, llavors que deu ser un mercader?”

FP M17 - “Espessa i lluent tothom se la menja Aij a cremadent”. I **ara em pregunto**: que deu voler dir cremadent?

FP M22- “**Doncs escric la pregunta** Què deu voler dir cremadent? I escric la resposta “ que crema a les dents i deu estar molt calenta”

FI M92 – “Primer us dic com ho he fet jo a casa, després ja ho fareu vosaltres. **Jo he pensat** que si és gros descarto tots els que són petits perquè em dona la pista que és gros, talòs jo penso que ha de ser poc àgil”

FI M103 - “Oi que tenen aquestes orelles tant grans que quan les mouen fan molt de vent? **Jo he fet** la meva inferència perquè sé com són les orelles d'un elefant, la trompa de l'elefant que es dutxa ell mateix”

FC M23 – “Mmm malalt, **jo recordo** que la meva mare ha estat malalta fa poc, doncs a mi em diuen hospital i jo recordo la meva mama que estava a l'hospital i que jo he estat tres dies amb ella a l'hospital, això és el que m'ha vingut al cap. Què he fet? d'una paraula qualsevol he passat a una idea d'acord?”.

PC M121 – “Molt bé, aquí em diu: “Monument la dona marinera de Lloret de mar. En una escultura de bronze situada sobre un bloc arrodonit de granit situada a la punta de la platja gran de Lloret de mar, s'hi arriba per un caminet empedrat que ressegueix per la costa fins al Castell de Sant Joan. L'escultura està situada en una placeta empedrada i envoltada de bancs per seure”. **Jo aquí podria trobar alguna paraula que fos important?**”.

PC M123 – “No? Doncs he de trobar alguna eh? Quines paraules crec que poden ser importants? **Jo crec que “dona” és important, no és un senyor**”.

PC M126 – “I a més a més dona surt també en el títol, no és una escultura qualsevol sinó que és d'una dona, dona marinera per tant, si **jo miro aquí** surt unes quantes vegades”.

La intenció d'aquest patró és fonamentar mitjançant el discurs de la mestra com s'ha donat la producció del coneixement és a dir, quins són els passos que ha seguit.

MESTRA	ALUMNAT
8M. Recupera idees presentades anteriorment	8A. Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica

Aquest patró d'actuació ha aparegut quan s'ha intentat fer esment de situacions similars en anteriors sessions d'estratègies, és per aquest motiu que en la primera “fer hipòtesis” no s'hagin trobat patrons d'aquest tipus i no s'hagin pogut recuperar idees presentades anteriorment. En les paraules derivades tampoc s'ha fet visible per part de la mestra i com a conseqüència tampoc per part dels alumnes. En els dos torns següents es pot observar que l'alumne,

**ha recuperat idees anteriors responent a la pregunta formulada per la mestra però, també amb paraules pròpies de l'alumne i ha respòs com utilitzaria una de les estratègies treballades.**

FC A130- “que vol dir connexions”

FC M131- “**Feu servir una altra estratègia** de quina paraula pot venir connexions”

FC A132- “de connectar”

FV M134- “A veure qui li explica al MT què és el gira't i parla?”

FV A135- “**Hem de fer com una hipòtesis** i parlar amb el company” (l'estratègia és de fer visualitzacions)

FV M136- “És una mica això, ara practicarem. Amb aquest fragment tu intentaràs fer una visualització i apuntes el que t'imagines però sense que t'ho vegi el teu company, jo diré gira't i parla i hauràs de comentar amb la vostra parella què heu visualitzat, què us heu imaginat, llavors podreu veure si heu coincidit o no”.

Seguidament, **han fet memòria de les estratègies treballades anteriorment**

PD M4- “**Recordeu** que parlem d'estratègies, quina va ser la primera que vam treballar?”

PD A5- “Hipòtesis”

PD M18- “**La següent que vam treballar** que se li va donar de fàbula a en (SH) i després molts de vosaltres heu practicat després... quina era?”

També **han utilitzat estratègies treballades anteriorment**, encara que en la d'utilitzar paraules derivades no era la correcta.

FP M23- “Molt bé continuem llegint, “en xicra o en tassa” en xicra, xicra... jo em pregunto i aquí ara vosaltres ja m'heu d'ajudar... xicra, què deu voler dir xicra? Faig la pregunta: Què deu voler dir xicra? I ara aquí anem a veure si heu entès el que heu de fer...”

FP A30- "**Jo he utilitzat una estratègia de buscar la seva família...**"

FP A32- "jo crec que xicra és sucre"

FP A39- "A1 sí perquè té moltes lletres de sucre"

PC M132- "*Marinera? Vaig una mica enrere, **recordeu que van treballar les paraules derivades?** Marinera d'on ve?"*

PC A133- "*De mar*"

En aquest patró, s'entreu com l'alumnat ha anat creant coneixement, mentre la mestra ha estat validant els significats construïts pels alumnes a partir de la interpretació que ha fet de les seves aportacions.

MESTRA	ALUMNAT
9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes	9A. Segueixen amb atenció les explicacions

El darrer patró d'actuació d'aquest segment d'interactivitat correspon a l'enllaç que fa la mestra per començar a treballar la pràctica independent amb el text seleccionat.

### **Recorda com ha utilitzat l'estratègia amb el modelatge i com ho faran amb el text**

FH M154- "*Ara us donaré el post-it i la hipòtesis que heu de pensar és "Què es pot posar el petit ós? **Pensem que pot passar i llavors avançarem.**"*

FV M126- "***Ara practicareu vosaltres per fer-ho heu d'estar concentrats i una mica callats**"*

FV M127- "*Ara practicareu amb el nostre poema. **MI** si a tu et costa no passa res, tu ho intentes. La pel·lícula t'ha de passar en el cap i **sinó** no passa res, ho practiqueu, les portes de la imaginació s'han de tenir sempre obertes"*

PD M138- "*Jo us proposo, ara us repartirem el text cadascú tindrà el seu llibre a la pàgina 22 però la primera paraula que tothom intentarà fer serà la paraula "blava". Mireu, intentem llegir una mica "Anem a comprar"*

PD M142- "*Anem a comprar, de tota manera **ara el tindreu vosaltres (el text)** només arribarem a aquesta paraula que vull que treballem"*

FP M74- "*Molt bé, jo ara ja m'he fet unes preguntes i me les he respòs, ara farem una cosa. Veieu aquesta estrofa d'aquí? Ho podeu llegir bé? Us la lleigeixo tota sencera i després **a partir d'aquí us fareu una pregunta**, només una... vull veure si heu entès el que heu de fer. Fareu una pregunta però també fareu la resposta i després ho mirarem a veure si heu entès el que havíeu de fer..."*

FI M151- "*Ens ha quedat clar que és una inferència? No sempre serà una resposta, no sempre seran endevinalles es pot fer amb altres tipus de text, quan ja es té molta pràctica es va llegint i no us adoneu això són les inferències"*

FI M156- "*Shhh, mireu en el vostre llibre tenim una lectura que parla de la mel i **quan ho haureu llegit fareu el gira't i parla** que us agrada tant".*

FC M24- "***Ara ho fareu vosaltres**, d'acord, jo us donaré un paper sí? Però de moment no vull que parleu perquè potser tu has pensat en una cosa molt diferent que l'altre. Cadascú de vosaltres té una idea diferent en el seu cap, no és el mateix que el que pensí jo. Per això vull que ho fem primer en silenci, després ho explicareu però primer ho fareu en silenci, us donaré un paper i apuntaré una paraula a la pissarra i tindreu dos segons per escriure la idea que us ve al cap, d'acord? Oí que és fàcil?"*

PC M156- "*És com un conte? **La primera part la farem tots junts i aquesta la fareu vosaltres sols** i buscareu dues paraules que es poden repetir de les altres. Va som-hi".*

La mestra ha fet un aclariment del contingut del que han de fer mitjançant la simplificació del discurs.

	PATRONS D'ACTUACIÓ	EXEMPLES	AJUDES	IDEES CLAU
MESTRA	6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar	PC.M119. <i>"Ara us explicaré com ho faria jo per saber quines són les paraules clau d'aquest trosset de la descripció. La descripció és que m'explica com és aquesta escultura i després hi ha un altre trosset de la història que ho fareu vosaltres d'acord?"</i>	Es fa una ajuda parcial, que relaciona el text i l'estratègia que es farà a la sessió	Identifica l'estratègia concreta (paraules clau) i, el text (descripció) per centrar el treball a realitzar.
ALUMNAT	6A. Presten atenció a les explicacions donades			
MESTRA	7M. Modela l'estratègia	FV.M87. <i>"la senyora Pepa saluda al carter" la senyora Pepa jo me l'imagino una mica gran amb el cabell canós i gris una mica baixeta i que saluda amb una mà al carter. El carter me l'imagino amb gorra tujj me l'imagino així, ho veig en el meu cap"</i>	L'ajuda mostra la guia d'actuació preveient que els alumnes la segueixin i, dona incentius per iniciar la tasca.	Fer explícit el patró que se segueix en la utilització de l'estratègia. Discurs guiat del text
ALUMNAT	7A. Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge			
MESTRA	8M. Recupera idees presentades anteriorment	FV.M6. Molt bé, hipòtesis, i ens recordem de què anava? Anirem fent un recopilatori eh? Anirem recordant tot el que fèiem...	Mitjançant paraules concretes, es desperten idees que potser no són conscients del tot	Les paraules que més s'utilitzen són: recordem, què sabem, què fèiem...
ALUMNAT	8A. Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica	FH.A7. <i>"Imaginar-te com pot començar un conte, com serà o com termina..."</i>		Llenguatge comú
MESTRA	9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes	FH.M152. <i>"Com funciona? Aquest pas ens el vam saltar l'altre dia perquè ja feina teníem. Avui practicarem, hem de començar a saber treballar sols, d'aquest petit títol heu de posar en el post-it la vostra hipòtesis, sols, cadascú la seva, escriviu una mica petit perquè n'haureu de fer més d'una d'hipòtesis eh?, quan hagi passat el temps de quan l'haureu escrit jo us diré "gira't i parla" i ho comentareu amb el company a veure que ha posat perquè si..."</i>	És una ajuda parcial en la que relaciona el que s'ha fet fins ara amb la pràctica guiada	Explica els diferents passos que hauran de seguir (primer, després...)
ALUMNAT	9A. Segueixen amb atenció les explicacions			

Taula 7.10. Síntesi del segment de modelatge

## PATRONS D'ACTUACIÓ DINS DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE PRÀCTICA GUIADA

MESTRA	ALUMNAT
10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...	10A. Completen les diferents bastides de suport
11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia	11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca
12M. Comprova la comprensió de l'estratègia	12A. Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.

És en aquest segment d'interactivitat on la mestra ha deixat en mans dels alumnes l'execució de la tasca amb tota una sèrie d'ajudes educatives per provocar que amb la seva pràctica s'aconsegueixi l'autonomia en la realització d'aquesta. La finalitat d'aquest segment era fiançar l'aplicació de l'estratègia concreta, es podria parlar de la negociació amb l'alumnat en la comprensió de coneixements. Quan els alumnes no han executat correctament la tasca la mestra ha tornat a presentar les instruccions per reconduir l'activitat per tant, hi ha protagonisme tant per part de l'alumnat com per part de la mestra amb la funció de crear un context de referència compartida amb una alta participació de l'alumnat, on la mestra amb diferents tipus d'ajudes ha gestionat diferents formes per fer el traspàs del control de l'activitat.

És un dels segments que presenta una major complexitat a l'hora d'analitzar-lo ja que, s'identifiquen diferents actuacions per part de la mestra com informar, preguntar i respondre donant ajudes i on l'alumnat pregunta opina o respon a les qüestions plantejades. Al mateix temps es pot veure com es fan:

- valoracions retrospectives, és a dir s'analitza que ha passat mentre es practicava
- valoracions prospectives, que comporten preveure algunes qüestions per quan es faci la lectura independent.

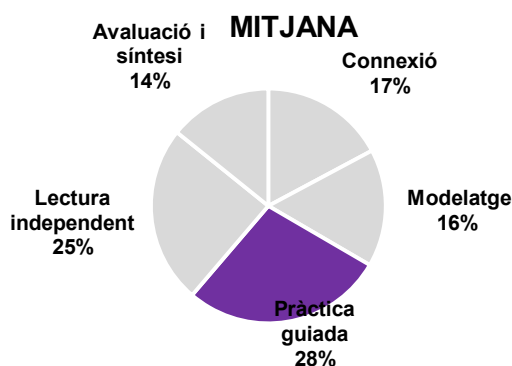


Figura 7.20. Percentatge de temps dedicat a la pràctica guiada.

El percentatge d'aquest segment (28%) és bastant similar en les sessions exceptuant en la primera sessió de fer hipòtesi, que s'havia treballat amb contes anteriorment i, en la de "fer inferències" perquè en aquest segment la pràctica conjunta es barreja amb la connexió i el modelatge.

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana
<b>Pràctica guiada</b>	19,35	25,30	35,13	42,85	14,49	32	25,30	<b>27,77</b>

Taula 7.11. Percentatge de temps dedicat a la pràctica guiada

MESTRA	ALUMNAT
10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...	10A. Completen les diferents bastides de suport

Al llarg de totes les sessions s'incorporen dos tipus bàsics d'ajudes educatives, un primer que es determinen *a priori*, o sigui que s'han previst anteriorment per part de la mestra i/o la investigadora com organitzadors gràfics, esquemes... A l'inici, la mestra ha donat autonomia amb l'ajuda de guies de comprensió i posteriorment ha anat fent la cessió estratègica sense que impliqui una retirada completa de les ajudes.

Després, quan els alumnes han adquirit prou autonomia sobre la tasca o han tingut actuacions errònies en l'adquisició de l'ús de l'estratègia, és aquí on s'han aportat ajudes *a posteriori* amb la finalitat de reconduir el treball.

### Proporciona bastides "a priori"

FH M184- "no cal, de moment fas una línia i escrivs la següent, d'acord. **Tenim el post-it fem la hipòtesis, fem una línia i escrivim la següent, perquè ara ens han donat més pistes...**"

FV M216- "I al darrera què haurem de fer?"

FV M217- "**Aquí al davant és on haureu d'escriure el que us heu imaginat i al darrera si coincideix amb el company o no però avant ja no ho farem perquè és una mica complicat, potser després quan jo els llegeixi tots diré: "Mira en SU i la IO han coincidit, o en BE i la TA també han coincidit. Avui vosaltres aquesta part del darrera no la farem. Us dedicareu a gaudir de imaginar-vos totes les coses que us digui el poema"**

FV M233- "Mireu ara per acabar **us donaré un full i dibuixareu el que us heu imaginat**"

FV M234- "Els qui heu acabat d'escriure, dibuixeu com us imagineu aquesta estrofa que acabeu de llegir"

PD M152- "Doncs comencem, repartirà aquests fulls que ja teniu escrita la paraula blava, posareu el nom dalt i sols, sols intentareu trobar paraules que s'escriuin més o menys igual però que siguin diferents "

PD M170- "**Veieu aquí està Blava i aquí (assenyala l'altra columna) escric tot el que se m'acudeixi, veieu aquí on posa altres paraules, totes les de la seva família que a vosaltres se us acudeixin**"

FP M76- "Doncs ara donarem un full verd i un full rosa, **el full verd serà perquè us feu una pregunta i el rosa per què serà?"**

FP M77- "La resposta"

FP M78- "perquè escriviu la vostra resposta. Jo em faig la pregunta i jo em faig la resposta, d'acord, una només una. Mirarem a veure si ho heu entès i us presentaré el vostre poema perquè ho fareu sols".

FC M170- "El primer que farem a la fitxa serà escriure la paraula i les idees que us vinguin al cap, llavors farem el gira't i parla"

FC A171- "Gira't i parla"

FC M172- "Però cadascú ha de llegir la primera estrofa i ha de fer la seva connexió, **primer heu d'escriure aquí la paraula i després aquí la idea que li ha vingut d'aquella paraula. Jo necessito saber quina part del text o quina paraula us ha fet sortir aquest cable amb la vostra idea**"

PC M152- "Mireu ara us donaré aquest full, **en una columna haureu de posar la paraula i en l'altra columna per què ho heu posat**"



## Proporciona bastides “a posteriori”

FV M176- “Sí, Ara en farem un altre, practicarem el gira’t i parla i després ho fareu sols amb un tros que us tinc preparat d’acord?”

FV M177- “Provem-ho amb les quatre línies següents. Ara farem un altra estrofa. Feu una línia i farem la segona visualització. Al que li costi molt li recomano que tanqui els ulls, tanquem els ulls i ens concentrem.”

FV M178- “Som-hi segona estrofa, intentem imaginar-ho, diu: “Cada un dels meus amics tindrà una bonica postal per les festes de Nadal” (ho repeteix)”

FV A179- “Hem d’escriure el que ens imaginem?”

FV M181- “ **Quina postal li vols preparar, a qui li vols donar? Imagina-t’ho**”

FV M182- “Diu en veu baixa Aquests amics que t’agradaria fer una postal i com és...”

FV M183- “Gira’t i parla” compartiu. Quins amics us imagineu, com serà aquesta postal...”

FP M233- “**Us dono una pista, si no se us acut una pregunta, comenceu per què?... intentem respondre un per què**” (La mestra passeja entre els alumnes)

PD M298- “I si són petites? **Penseu, i si són petites?**”

PD M299- “Molt bé, i si són molt grosses?”

PD M301- “Val, penseu, **si li trèiem la “t”** ens surt una paraula de la seva família”

PD M303- “Clar a partir d’aquí ja podeu jugar i si és molt gruixuda... serà una...”

FC M181- “Amb la paraula que sigui del primer tros, eh que **quan hem dit una paraula us ha vingut una idea? Doncs el mateix una paraula del primer paràgraf**”

FC A182- “Ja estic”

FC M183- “Has escrit la paraula i després la idea?”

FC M185- “Doncs espera’t que farem el gira’t i parla, dos minuts”

FC M188- “**Oi que primer jo us he dit una paraula? Doncs ara la tenim escrita, una paraula que em faci fer una connexió**”

En el següent exemple, se’ls hi ha dit quina pista poden utilitzar per fer la tasca:

FI M157- “El text posava qui fa la mel? Si pregunta QUI? Jo sé que no és una cosa és un animal o una persona el que passa és que com ja sabem molt podem dir que són les abelles, llavors ens diu “ Les abelles xuclen un líquid molt dolç que està en les flors, el nèctar”

FI M158- “Ai carai, que vol dir xuclen? **Si haguéssiu de feu un gest**”

FI M159- “Mira en BE com ho fa, el deuen agafar amb les potes? (en BE fa el gest de xuclar amb la boca)

FI A162- “No, amb la llengua”

FI M163- “ **Que ha de tenir per poder xuclar?**”

FI A164- “beure”

FI M165- “Beure si jo bec un got d’aigua jo estic xuclant? Per xuclar què necessito?”

FI A166- “Un got”

FI A167- “ Una palla”

FI M168- “Amb una palleta, no està malament, jo puc xuclar, doncs si diu que l’abella xucla el nèctar deu tenir com la forma d’una palleta perquè no diu agafa sinó jo podria pensar que ho fa amb les potes, però si diu xucla que us ha vingut al cap? Beure d’un got? No jo bec així. Què és xuclar?”

FI A169- “absorbir”

FI M214- “o aniré passant i potser us ajudo marcant la paraula que us pot donar la pista, però només si us costa molt. Ara ho heu de fer sols i en silenci, si feu una o dues ja està bé.”

FI M215- “Que et ve al cap, què et fa pensar..., no cal que les feu totes si feu una o dues ja està. Necessito saber que ho heu entès això de les inferències”

FI M217- “És important que comenceu les frases amb el “jo crec que deu dir això perquè...” “ Pot ser que...”

FC M93- “Molt bé, doncs, tots els qui heu dit això d’aquí, el vostre cap, ha imaginat amb experiències vostres, amb coses que us han passat, en el vostre aniversari o de les vostres germanes.”

FC M94- “**Doncs amb les idees que pensem podem tenir 3 camins diferents**”

FC A95- “I si ens equivoquem?”

FC M96- “Tu aquí no et pots equivocar perquè has d’escriure la idea que et vingui pel cap, home si jo et dic pastís i tu em dius banyador potser em costarà entendre-ho i tu m’ho hauràs d’explicar, però no hi ha resposta mal feta, sempre estan bé els respostes perquè són les teves idees, una idea que et passi pel cap l’escrius, no pateixis no estarà malament, “

PC M180- “Doncs que hauria d’escriure aquí?”

PC A181- “escultura”

PCM182- “**I aquí? El per què**”

PC A183- “perquè...”



La mestra ha proporcionat els coneixements necessaris tant en els procediments com en l'aplicació de l'estratègia a treballar.

MESTRA	ALUMNAT
11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia	11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca

L'objectiu d'aquest patró es fer aclariments en quant a l'estructura del contingut de la tasca i a l'estructura social de participació:

FH M195 – “El proper cop no us diré res, l'escriurem solets. Continuem doncs, anem a veure si podem posar si o no a alguna hipòtesis. Anem a continuar una pàgina més a veure **si ens dona resposta a les hipòtesis que hem escrit d'acord? I podem posar si l'hem encertat o no l'hem encertat**”

FH M198 – “Aleshores la mare ossa es va posar una cosa pel petit ós. Mira petit ós tinc una cosa per tu. Oh – va dir el petit ós- Que creieu que li ha preparat la mare ossa? IK.”

FH A199 - “Un barret”

FH A200 - “Un barret”

FH M201 - “ Algú tenia escrit un barret?”

FH A202 – “jo, jo, jo” (molts)

FH M203- “doncs al costat hi escriviu un sí. Als qui heu escrit jaqueta per ara,... no”

FH A204- “també podem posar-ho a la segona?”

FH M205- “Què has posat? A tots dos has posat barret?”

FH A206- “No”

FH M207- “en aquesta sí que has posat barret”

FH M208- “Shhs. Molt bé doncs us poseu un sí, avancem una més? Som-hiji”

FP M82- “A veure què és el que hem de fer, qui m'ho pot explicar”

FP A84- “Posar la pregunta en el paper verd i respondre en el paper rosa”

FP M87- “I aquesta pregunta, quina farà la que jo vulgui?”

FP A88- “No”

FP M89- “Quina? la pregunta de què me l'he de fer? Què he de fer demà? És una pregunta?”

FP A92- “del que mengem”

FP M93- “no del que mengem, del que pensem d'aquest poema... Jo puc posar una pregunta de: A mi m'agrada el Pa?”

FP M95 “M'he de fer una pregunta d'aquesta lectura. És una mica complicat però hem de pensar, tothom tenim paper ja? Doncs vinga **pensem molt bé la pregunta que volem escriure, quantes preguntes hem de fer?**”

FI M170- “Molt bé, llavors ens hem d'imaginar que deu tenir la forma així de palleta. Oi que us he dit que no heu d'anar amb presses, per poder treure conclusions? **Hem de buscar les pistes, quina ha estat la paraula més important?**”

FI A171- “MI- xuclar”

FI M172- “Xuclar ha estat la paraula clau per nosaltres poder fer la inferència”

FI M179- “La primera pràctica que farem serà amb un post-it amb el gira't i parla. Aquí veureu escrit un altra tros del text de la mel i vosaltres l'haureu de llegir poc a poc i trobar aquella paraula o frase que us faci pensar amb allò que estiguem parlant”

PD M277- “Ratllat punt. Farem aquesta paraula “ratllat” penseu a fer-ho bé i **busqueu les paraules de la seva família**. Ara feu la vostra individual. Heu de posar “ratllat” en un costat i a l'altra, intenteu buscar paraules de la seva família. Som-hi”

FC M145- “**De connexions hi ha de tres tipus** però només treballarem aquests dos intentarem treballar aquests dos que ho hem descobert junts amb aquest joc”

FC A146- “Quin és l'altre?”

FC M147- “La tercera via és per exemple quan tu llegeixes i dius “ostres, l'altre dia vaig llegir en un altre llibre o en el diari...” amb un altre text seria: Jo llegeixo un conte on hi surt un llop, doncs em dic recordo també el conte de la caputxeta que també parlava d'un llop. D'un text o d'un llibre a un altre és un altre tipus de connexió però, com aquest és una mica més complicat ja ho farem quan sigueu més grans...”

PC M184- “Doncs ara el que vull és que vosaltres sols llegiu aquest trosset d'aquí i **trobeu una o dues paraules clau i expliqueu el per què ho heu triat**”

PC A185- “Aquí les escrivim oi?”

PC M189- “Heu de dir per què la trieu aquesta paraula”

Aquesta ha estat l'estona de participació contingent en que l'acció immediata de la mestra ha anat interpretant i avaluant la resposta de l'alumnat per complementar el que s'havia explicat anteriorment.

MESTRA	ALUMNAT
12M. Comprova la comprensió de l'estratègia	12A. Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.

En aquest patró la mestra ha comprovat que l'alumnat ha realitzat una petita part del treball encarregat i pot explicar si l'ha entès o no. Han aplicat conjuntament l'estratègia en un text, això es mostra en els torns següents:

FV M155- **"A veure compartirem alguna idea. AL** Que t'has imaginat?"

FV M157- *"Mira que bonic l'AL. Ell quan ha escoltat el tros del poema, s'ha imaginat amb tots els papers de regals i fent una postal per un company. I tu Di que t'has imaginat?"*

FV A158- *"unes tisores"*

FV M159- *"i com eren aquestes tisores?"*

FV M163- *"I tu FE que t'has imaginat?"*

FV A164- *"retoladors de colorins"*

FV M207- *"Ahj veus com ara t'ho has imaginat... **No hem de copiar les frases. Os heu d'imaginar les coses, els meus amics com són les postals, com ho ha fet en NO que li ha sortit molt bé d'acord?"***

PD M292- *"Molt bé en (BE), molt bé en (DI), ells ho proven i els hi ha sortit, en (BE) ha tret paraules que estan bé"*

PD M297- **"Ja n'hi ha alguns que ho fan... No vull frases (LA).** La segona vegada que ho dic. Aquesta paraula està bé però has posat més paraules"

FP M131- *"Un moment, com veieu això de fer-se preguntes, hem de pensar molt i és una miqueta complicat. **Intentem fer ara alguna altra pregunta. Va deixem dos minutets més..."***

FP M132- *"Una pregunta que no hagi sortit"*

FP A133- *"Clar, ens hem de fer una pregunta que no ens haguem fet..."*

FC M45- *"Qui estigui que plegui braços com quan fem dictat, així jo sabré quan està tothom"*

FC A46- *"S'ha d'escriure la paraula?"*

FC M47- **"No cal escriure la paraula només la vostra idea"**

FC M48- *"A veure NU que t'ha vingut al cap?"*

	PATRONS D'ACTUACIÓ	EXEMPLES	AJUDES	IDEES CLAU
MESTRA	10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...	A priori: FP M76- "Doncs ara donarem un full verd i un full rosa, el full verd serà perquè us feu una pregunta i el rosa per què serà?" FP A77- "La resposta" FP M78- "perquè escriviu la vostra resposta. Jo em faig la pregunta i jo em faig la resposta, d'acord, una només una. Mirarem a veure si ho heu entès i us presentaré el vostre poema perquè ho fareu sols". A posteriori: FI M158- "Ai carai, que vol dir xuclen? Si haguéssiu de feu un gest" FI M159- "Mira en BE com ho fa, el deuen agafar amb les potes? (en BE fa el gest de xuclar amb la boca) FI A162- "No, amb la llengua" FI M163- " Que ha de tenir per poder xuclar?" FI A164- "beure" FI M165- "Beure si jo bec un got d'aigua jo estic xuclant? Per xuclar què necessito?" FI A166- "Un got" FI A167- " Una palla" FI M168- "Amb una palleta, no està malament, jo puc xuclar, doncs si diu que l'abella xucla el nèctar deu tenir com la forma d'una palleta perquè no diu agafa sinó jo podria pensar que ho fa amb les potes, però si diu xucla que us ha vingut al cap? Beure d'un got? No jo bec així. Què és xuclar?" FI A169- "absorbir" FI M173- "Ara us toca a vosaltres i el gira't i parla" FI A174- "També pot ser una llengua molt llarga" FI A175- "Sí, però seria llepar" FI M176- "Clar, si diu xuclar t'està donant la pista"	Construeix i contextualitza termes, expressions o definicions fent referència a exemples, utilitzant suport físic i/o verbal  Suport no verbal Utilitza estratègies discursives de persuasió	Centra el treball a realitzar. Cal una planificació prèvia per les bastides a priori. Argumenta i contra-argumenta les aportacions que fa l'alumnat. Entrenament tècnic i de procediment.
ALUMNAT	10A. Completen les diferents bastides de suport			
MESTRA	11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia	FP M82- "A veure què és el que hem de fer, qui m'ho pot explicar?" FP A84- "Posar la pregunta en el paper verd i respondre en el paper rosa" FP M87- "I aquesta pregunta, quina farà la que jo vulgui?" FP M88- "No" FP M89- "Quina? la pregunta de què me l'he de fer? Què he de fer demà? És una pregunta?" FP A90- "alguns diuen que sí i uns altres que no" FP M91- "Però, és una pregunta del poema? Per tant, m'he de fer una pregunta d'aquest poema," FP A92- "del que mengem" FP M93- "no del que mengem, del que pensem d'aquest poema... Jo puc posar una pregunta de: A mi m'agrada el Pa?" FP M95 "M'he de fer una pregunta d'aquesta lectura. És una mica complicat però hem de pensar, tothom tenim paper ja? Doncs vinga pensem molt bé la	L'ajuda pot venir per part de la mestra o del company (gira't i parla) de forma verbal o no verbal	Utilització d'un llenguatge comú en l'aplicació de l'estratègia Construcció conjunta definició. Contextualització termes/expressions
ALUMNAT	11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca			

		<i>pregunta que volem escriure, quantes preguntes hem de fer?</i>		
<b>MESTRA</b>	<b>12M. Comprova la comprensió de l'estratègia</b>	FV M155- <i>"A veure compartirem alguna idea. AL Que t'has imaginat?"</i> FV M157- <i>"Mira que bonic en AL. Ell quan ha escoltat el tros del poema, s'ha imaginat amb tots els papers de regals i fent una postal per un company. I tu Di que t'has imaginat?"</i> FV A158- <i>"unes tisores"</i>	L'ajuda és la reformulació o aprofundiment de les aportacions Hi ha diàlegs elicitatius	A partir de les aportacions dels alumnes i la reformulació de la mestra es crea el coneixement compartit.
<b>ALUMNAT</b>	<b>12A. Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.</b>	FV M159- <i>"i com eren aquestes tisores?"</i> FV M163- <i>"I tu FE que t'has imaginat?"</i> FV A164- <i>"retoladors de colorins"</i> FV M207- <i>"Ahj veus com ara t'ho has imaginat... No hem de copiar les frases. Os heu d'imaginar les coses, els meus amics com són les postals, com ho ha fet en NO que li ha sortit molt bé d'acord?"</i>		Intenció de comprendre a l'alumnat

Taula 7.12. Síntesi segment pràctica guiada

## PATRONS D'ACTUACIÓ DINS DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE LECTURA INDEPENDENT

MESTRA	ALUMNAT
13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució	13A. Fa comentaris pertinents sobre dubtes que es presenten
14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada	14A. S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada
15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte	15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari.

És en aquest segment quan les pautes d'interacció s'han manifestat quan era necessari, és una altra manera d'organitzar l'activitat conjunta on l'alumnat pren el protagonisme adquirint el nivell màxim d'autonomia en la tasca assajada anteriorment. Mentrestant la mestra ha anat passant per les taules per observar-ne l'actuació guiar les accions de l'alumnat i corregir-les si feia falta i ha fet comentaris individuals quan ho ha cregut necessari.

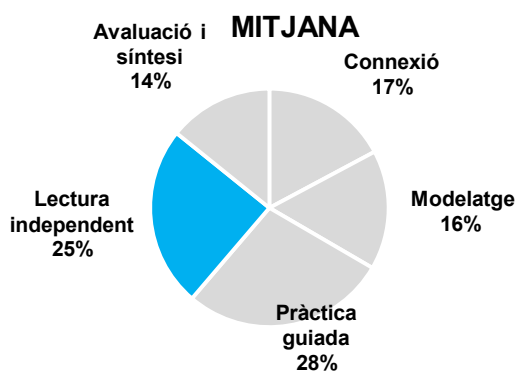


Figura 7.21. Percentatge de temps dedicat a la lectura independent

Cal comentar que el traspàs de control té un caràcter discontinu, hi ha avenços i retrocessos depenent de la complexitat de l'estratègia treballada, també s'ha d'afegir que l'organització social de l'aula (caràcter constructiu), ha influït en la manera de treballar d'aquests alumnes.

El temps emprat en aquesta fase és correcte, en les primeres estratègies en que els alumnes tenen una lectura

incipient s'ha dedicat una mica més de temps i els textos eren més curts, també s'ha donat resposta més sovint a dubtes a nivell individual. En l'estratègia de paraules derivades que és on s'ha emprat més poc temps a aquesta fase, és perquè en la fase de la pràctica guiada s'ha utilitzat més temps del previst (35,3%).

És en aquesta fase on la mestra confirma si ha adquirit els aprenentatges i ha aprofitat per resoldre dubtes individuals i ha comentat en petit grup diferents dubtes sorgits.

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana
Lectura independent	27,41	37,34	9,45	28,57	21,73	22,66	24,09	24,46

Taula 7.13. Percentatge del segment de lectura independent.

MESTRA	ALUMNAT
13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució	13A. Fa comentaris pertinents sobre dubtes que es presenten

Un cop finalitzat el segment de la pràctica guiada, la mestra ha explicat de forma dependent amb el text com s'ha aplicat l'estratègia a treballar, d'aquesta manera s'ha assegurat l'exactitud en la producció de l'alumnat.

FH M214- *"Provem de fer-ho de nou perquè ja hem fet prou pràctiques, a més hi ha nens que s'enganxen el post-it al nas"*

FV M208- *"Continuem. Mireu ara què heu de fer. **"Llegireu una part del poema (no ho fareu del poema perquè és molt llarg), llegireu dues estrofes més i haureu d'escriure al costat tot allò que aneu veient, d'acord? No s'ha de copiar, el que heu d'escriure és què us inspira, què us imagineu amb aquestes frases. M'ha agradat molt en el "una bonica postal", la VA s'ha imaginat un cor, la SO s'ha imaginat la postal de colors, tu també"***

FP M157- *"Buscarem a la pàgina 25 el poema es diu "Fideus a la cassola" i jo us pregunto: **De què deu anar aquest poema de fideus a la cassola? Jo aquí que estic fent?"***

FP M181- *"D'acord, què és el que hauré de fer jo primer? Haurem de llegir un trosset d'aquest poema i veieu aquest full? Hi ha dues columnes una i dues (els hi ensenya) això es diuen columnes."*

FP M183- *"En el primer quadradet, és on hauré de"*

FP A184- *"escriure preguntes"*

FP M185- *"una pregunta, hauré d'escriure una pregunta i aquí?"*

FP A186- *"la resposta"*

FPM232- *"**Doncs ara ho fareu sols. Sols, sols, vinga estem practicant no passa res. Llegim el poema i ens fem una pregunta del poema**"*

FI M213- *"Bé hem practicat ho hem fet junts, hem fet el gira't i parla. Ara ve la feina individual, com era una mica difícil us he apuntat el text aquí al costat, de cada casella **heu de pensar en una inferència que tingueu en el cap. Intenteu-ho no ho copieu eh?"***

FC M152- *"Doncs ara ho intentarem fer enlloc de paraules amb un text, ho farem amb un text que us agradarà molt. A cada estació de l'any se celebren festes. Qui sap dir-me quina és la festa de la tardor? La més important de la tardor?"*

FC A153- *"La Castanyada"*

FC A154- *"La Castanyera"*

FC M168- *"Doncs ara ho descobrireu, en el vostre llibre de lectures buscareu la lectura de les festes, on explica que hi ha diferents festes a l'any i el **que haureu de fer és anar llegint i apuntar les vostres idees, bé amb el món o amb coses que m'han passat a mi, per exemple jo llegeixo la castanyera i penso "ostres l'any passat les castanyes es van cremar una mica i no vaig menjar gaires..."***

PC M186- *"Sí aquí. **Primer ho llegeixo una vegada o potser m'ho he de tornar a llegir i escric la paraula clau i el per què. Ho enteneu?"***

PC A187- *"Sí"*

PC M188- *"Doncs vinga anem a trobar una altra paraula clau"*

MESTRA	ALUMNAT
14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada	14A. S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada

En aquest moment la mestra ha fet participar a l'alumne en l'activitat de llegir i aplicar una estratègia concreta per assegurar-se el control de l'atenció i de la comprensió.

FH M215- *"Ara ho fareu sols. **Aquesta la feu sols i després la comentarem, guardarem el vostre post-it"***

FH M216- *"Ara comencem a escriure les hipòtesis en el full blanc?"*

FH M218- *"No us atabaleu que a la que teniu un paper us atabaleu".*

FV M219- **“Recordeu que aquesta feina ara ja és individual, no és gira’t i parla ni fem-ho tots junts, o sigui aquest és un moment una estoneta que serà curta de treball sols. Els post-its també els heu d’enganxar, que jo vull guardar-ho tot que això és molt guai. Som-hij”**

FI M214- **“o aniré passant i potser us ajudo marcant la paraula que us pot donar la pista, però només si us costa molt. Ara ho heu de fer sols i en silenci, si feu una o dues ja està bé.”**

FC A173- **“Jo no me’n recordo”**

FC M174- **“Que vol dir que no te’n recordes?, si ara ho faràs, hi haurà una paraula que et farà pensar com ara en el joc, doncs és el que has de dir, esteu impacients avui...”**

MESTRA	ALUMNAT
15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte	15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari.

Normalment els comentaris que ha dit eren individuals, d’aquesta manera l’alumne sabia si ho estava fent correctament o no però, sovint eren inaudibles. La mestra estava assegurant la comprensió del seu discurs des del text.

FH A223- **“No ho entenc, on escrivim”**

FH M224- **“On escriviu? Doncs en aquesta part del quadrat. Oi que teniu un quadrat gris, després tens un quadrat blanc, i un altre quadrat gris i un altre quadrat blanc. Podem fer quatre hipòtesis que avui ho estem practicant sols i després ho mirarem al final de tot. Molt bé ens hem quedat en que al petit ós li han fet la gorra pel fred que molts heu encertat i ara torna a mirar a la mare i li diu: Mama és que encara tinc fred!!! i la mare li teixeix una altra cosa, escriviu però sols i sense fer gira’t i parla què penseu que li pot fer la mare encara pel fred?”**

FH A225- **“Aquí?”**

FH M226- **“En el primer gris, en aquest primer gris, aquest ni us el copieu ni el comenteu, sí, simplement penseu vosaltres què pot ser i després”**

FH A227- **“Puc posar dues coses?”**

FH M228- **“Dues coses pots posar sí.”**

FH M274- **“esborres, tu esborres havies escrit guants per què esborres i escrius pantalons? (la mestra li esborra) Escriu els guants, no l’has encertat no passa res. Alguns han escrit coses que estan molt bé, ara quan acabem les direm perquè veieu que pensem coses diferents, perquè algun esteu buscant allà mateix i uns altres els seus caps se’n van més enllà.”**

FI M218- **“Per què ho saps això?” (la resposta és inaudible)**

FI M219- **“Cada mel té un color i un gust diferent” Abans ja us he donat una mica d’informació d’això. Tota la mel és igual? Per què és diferent? Que fa que sigui diferent? Va una mica d’esforç en aquest cap”**

FI M220- **“No una paraula no és una resposta, “jo crec que són diferents gustos perquè...”**

FC M190- **“Exacte, i al costat una idea del món o vostre de la primera estrofa. Vinga gira’t i parla, comenteu-ho”**

FC M191- **“Quina paraula t’ha fet pensar això?”**

FC M192- **“Us esteu equivocant amb el text en aquesta columna heu de posar la paraula i aquí heu de posar la idea. Hi ha nens que estan escrivint la idea aquí (primera columna). Jo necessito saber quina paraula us ha fet venir la idea, Molt bé...”**

FC M193- **“No, no ho has de copiar has de pensar, que a tu t’agrada molt copiar”**

FC M 194- **“Penso en qualsevol paraula d’aquestes, i què et fa pensar...”**

PC M- **“Heu de dir per què la trieu aquesta paraula” (passeja i resol problemes individuals)**



	PATRONS D'ACTUACIÓ	EXEMPLES	AJUDES	IDEES CLAU
MESTRA	13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució	FP M181- <i>"D'acord, què és el que hauré de fer jo primer? Haurem de llegir un trosset d'aquest poema i, veieu aquest full? Hi ha dues columnes una i dues (els hi ensenya) això es diuen columnes."</i> FP M183- <i>"En el primer quadradet, és el que hauré de"</i> FP A184- <i>"escriure preguntes"</i> FP M185- <i>"una pregunta, hauré d'escriure una pregunta i aquí?"</i> FP A186- <i>"la resposta"</i>	Utilitza un suport físic i/o verbal per explicar els diferents passos a seguir Suport no verbal	Confirmació del treball individual a realitzar. Cal una planificació prèvia per disposar dels materials adequats.
ALUMNAT	13A. Fa comentaris pertinents sobre dubtes que es presenten			
MESTRA	14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada	FC A173- <i>"Jo no me'n recordo"</i> FC M174- <i>"Que vol dir que no te'n recordes?, si ara ho faràs, hi haurà una paraula que et farà pensar com ara en el joc, doncs és el que has de dir, esteu impacients avui..."</i>	L'ajuda pot venir per garantir la seguretat de que poden fer la tasca ells sols	Relacionar el que han fet en la pràctica guiada amb la pràctica individual
ALUMNAT	14A. S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada			
MESTRA	15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte	FH A225- <i>"Aquí?"</i> FH M226- <i>"En el primer gris, en aquest primer gris, aquest ni us el copieu ni el comenteu, sí, simplement penseu vosaltres què pot ser i després"</i> FH A227- <i>"Puc posar dues coses?"</i> FH M228- <i>"Dues coses pots posar sí."</i>	L'ajuda és l'aclariment en la elaboració de la tasca	Resoldre els dubtes dels alumnes tant per part de la mestra com per la resta de companys.
ALUMNAT	15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari			

Taula 7.14. Síntesi segment lectura independent



## PATRONS D'ACTUACIÓ DINS DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT D'AVALUACIÓ

MESTRA	ALUMNAT
16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia	16A. Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia
17M. Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat	17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació
18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia	18A. Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir

En aquest apartat s'han sintetitzat les actuacions realitzades a partir de la informació presentada anteriorment. No s'ha presentat informació nova, gairebé en totes les sessions s'ha tendit a repetir

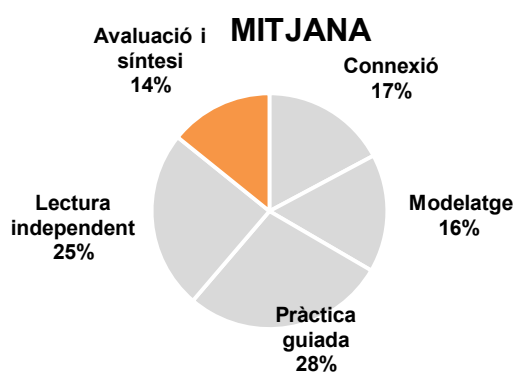


Figura 7.22. Percentatge de temps dedicat a l'avaluació i a la reflexió.

fragments d'explicacions anteriors a l'exposició i reflexió del treball realitzat. Una de les funcions principals era la de compartir el significat per a que aquesta s'ampliés i posteriorment es construís coneixement amb la informació prèvia i amb la nova que s'anava adquirint. Aquest segment s'ha caracteritzat pel diàleg existent entre la mestra i l'alumnat per reflexionar, analitzar, expressar

sentiments o percepcions produïdes. Han sortit moltes qüestions sobre què es podia fer quan s'utilitzava l'estratègia, què s'havia de fer si algú s'equivocava. En aquest moment l'alumnat ha après a argumentar els seus punts de vista, a escoltar els companys, a consensuar algunes idees...

	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F.I.	F.C.	P.C.	Mitjana
Avaluació i síntesi	11,29	0	10,81	19,04	15,94	24	18,07	14,16

Taula 7.15. Percentatge dedicat a l'avaluació

MESTRA	ALUMNAT
16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia	16A. Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia

En aquest patró s'han reafirmat els conceptes que s'han estat treballant repetint respostes que ha elaborat l'alumnat. S'han triat més fragments de conversa perquè és un patró on es donen moltes interaccions, sovint ens hem trobat amb preguntes i respostes que han fet avançar en l'elaboració del significat. En alguns dels casos la mestra ha reprès paraules dels seus alumnes, per exemple en els torns FP A109 i FP M110:

FH M258- *"molt bé guants, guants amb g. Està bé perquè poseu coses diferents. A mi això m'agrada que no us copieu. En WA diu sabates pel fred, està bé mira, ei que si tenim els peus calents... una meravella eh. **Molt bé, tothom ha fet la seva hipòtesis? Aquí hi coincideu molt eh?**"*

FH M260- *"Una bona pregunta fa en M1 diu: **i si jo havia fet la hipòtesi de bufanda i era que no i després resulta que sí. Ho he encertat? Què opineu?"**"*

FH A261- *"Sí"*

FH M262- *"Que sí no? Anem a veure que ha passat. L'has escrit? Bé (llegeix) Aleshores la mare ossa va teixir una altra cosa pel petit ós. Mira petit ós tinc una cosa per tu posa-te-la i no tindràs fred."*

FH A263- *"Els pantalons"*

FH M264- *"Ui va dir el petit ós, uns pantalons per la neu què bé, fora fred que els pantalons són meus i el petit ós se'n va anar a jugar"*

FH M275- *"Ara la pregunta és què passarà? Abans la pregunta era molt clara perquè sabem que la mare li havia de fer una peça de roba però ara diu què passarà? **Molts heu posat sabates, molts heu posat bufandes, alguns heu posat que li fa alguna cosa més però hi ha algú que ha posat que la mare s'enfadarà quan el nen li digui això**" home, petit ós ja t'he fet una gorra, un abric, uns pantalons..., mira si tens fred queda't a casa" això podria ser"*

PD M375- *"L'(AM) el que ens fas encara són frases eh? Diu un peix bonic **ens estàs explicant com és amb l'adjectiu però no estàs buscant la seva família en canvi, peixera, peix, peixet, molts peixos, ja has fet el plural eh?** Peixater, peixateria, bé deu n'hi do després m'has posat peixos de tots colors però clar tornes a dir com són."*

PD M377- *"Bé no passa res, hem d'anar practicant, ja només miro alguns en (SH) ha posat peixot, peixet, peixater, peixateria i t'has quedat aquí i no has volgut buscar més paraules, peixera sortia, peixatera..."*

PD M410- *"En (BE) a veure: peixeres, peix, peixos, peix gran, això no serviria perquè està separat, peix hipergran, supergran, peixos grans, peix petit, peixera, peixos petits, peixos hipergegants. Bé ha estat jugant però Bueno..."*

FP M108- *"A veure, vina aquí si us plau, pareu un momentet els llapis i retoladors... **va digues quina pregunta t'has fet...**"*

FP A109- *"Per què la xocolata té un gustet molt fi?"*

FP M110- *"No contestis eh? Aquí diu: És bona al matí i quan s'hi berena té un gustet molt fi i (NO) es pregunta Per què té un gustet molt fi? Heu vist com s'ha fet una pregunta? Molt bé. **Anem a veure quina resposta s'ha fet ell a veure si l'endevineu... digues (DI)**"*

FP A111- *"perquè és calenta"*

FP A112- *"perquè té sucre"*

FP M113- *Tampoc"*

FP A114- *"perquè té un gustet molt fi"*

FP M115- *"Home, perquè té un gustet molt fi això no és resposta"*

FP A116- *"perquè està molt bona"*

FP M119- *"perquè està molt bona, moltes gràcies (NO), ja s'ha fet la resposta..."*

FP A135- *"Per què el fill no pot beure en xicra?"*

FP M136- *"És una pregunta i una resposta genial. **A veure si coincideu amb la resposta que ha fet.**"*

FP A137- *"A1-Perquè no té ulls?"*

FP M138- *"Eh? que té que veure que el fill que és un nen petit no pot beure en xicra la xocolata, per què?"*

FP A139- *"A2- Perquè crema"*

FP M141- *"La resposta és una mica més llarga, és molt bona la resposta..."*

FP A146- *"A4-perquè el nen no pot provar la xocolata"*

FP M147- *"perquè el nen no pot provar la xocolata, mireu quina resposta ens ha dit"*

FP M149- *"Heu vist? Ell s'ha fet una pregunta i ell s'ha fet una resposta. **Fem la darrera i parem, va (M1) vine**"*

FP A150- *"No ho puc dir perquè és igual que la de SH però és diferent"*

FP M151- *"Ara t'entenc. Has escrit el mateix que en (SH), t'has fet la mateixa pregunta però has respost una cosa diferent, a veure, Què ens havia dit en (SH) Per què no es pot agafar la xocolata? Era aquesta?"*

FP A152- *"Sí"*

FP M153- *"Molt bé i tu que has respost?"*

FP A154- *"perquè està feta líquida"*

FP M155- *"Què complicat ehj perquè està líquid, molt bé. Ja sabeu això de líquid i sòlid?"*

FP A156- *"(alguns) Sí"*

FP M157- *"Doncs fixa't la pregunta és la mateixa Per què no es pot agafar la xocolata? En (SH) ha dit perquè està desfeta en una tassa i en (MI) afegeix perquè està líquida"*

FI M196- *"Anem a posar-ho en comú perquè hi ha moltes coses que estan molt bé i són inferències YO que has escrit tu?"*

FI A197- *"que era rodona"*

FI M198- *"i com saps tu que era rodona"*

FI A199- *"Jo he vist els dibuixos de l'abeja maia i m'han donat informació i la tinc guardada en el cap"*

FI M200- *"La VA té més informació d'aquesta casa quina?"*

FI A201- *"I cada una viu en cada forat"*

FI M202- *"Això no ho havia dit ningú, que més has posat?"*

FI A203- *"I cada una viu en cada forat"*

FC M200- *"Ara ho posarem en comú. Hi ha coses molt diferents..."*

FC M201- *"Ara el joc serà diferent, perquè ara hauré d'intentar veure la connexió que ha fet el vostre company si és una connexió amb el món o amb el jo"*

FC M202- *"A veure primera connexió castanyes. La primera connexió li ha fet pensar que són marrons. Món o amb el jo"*

FC A203- *"Amb el món"*

FC M228- *"Petards- els petards són molt macos"*

FC A229- *"Món"*

FC M230- *"Mmm, els petards són molt macos?"*

FC A231- *"Jo"*

FC M232- *"Pot ser jo perquè és la teva opinió, és el que ell diu dels petards perquè un altre podria dir a mi els petards no m'agraden perquè em fan por"*

PC A202- *"Jo he posat homenatge"*

PC M203- *"Per què ho has posat?"*

PC A204- *"perquè sinó no tindria sentit"*

PC A205- *"jo he posat dona perquè no és un home"*

PC M206- *"Dona...qui més ha posat dona?"*

PC A207- *"jo" (diuen alguns)*

PC M209- *"Jo també estaria d'acord en que dona és una paraula clau i aquesta que deia en MI, homenatge com ho veurieu?"*

PC A210- *"Si la traïem té sentit."*

La mestra ha resumit els matisos més significatius de l'estratègia des del text treballat individualment. S'ha fet un breu repàs de l'experiència conjunta aportada a la classe.

MESTRA	ALUMNAT
17M. Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat	17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació

En aquest tipus de patró s'ha pretès assegurar l'establiment d'un marc de referència concret i compartit, és a dir la mestra ha intentat assegurar els aspectes que han estat objecte de treball durant tota la sessió i que s'aniran utilitzant en posteriors ocasions. La mestra ha formulat preguntes generals i obertes o suposicions i, ha esperat que l'alumnat respongués a les qüestions plantejades, això implica que hi ha hagut una cessió del control cap a l'alumnat i ha esperat que siguin els propis alumnes qui assumissin aquest control.

Podem adonar-nos que quan s'han fet preguntes la gran majoria d'elles han provocat un esforç cognitiu de l'alumnat, es pretenia que donessin respostes interpretatives al **per què, què o com?** I quan fa explícita una reflexió del treballat ho fa amb **per què** és així...

Amb l'ajuda de la mestra, donat que són alumnes petits, s'ha preguntat si han utilitzat aquella estratègia, quines dificultats han trobat i com les han solucionat i, per a que siguin conscients dels productes parcials adquirits.

En aquest patró s'han seleccionat també bastants fragments de les interaccions perquè es vegi com la mestra ha utilitzat alguns recursos en la construcció de coneixement, com per exemple en el torn FP A299 i FP M300 la mestra fa una paràfrasi per aclarir o ampliar el que ha dit l'alumne i en el torn PD M373 fa una recapitulació del que s'ha treballat

FP M289- "Ja sabeu com fer-vos preguntes"

FP A290- "Sí"

FP M291- "Bé doncs jo ara us pregunto: **Per a què** ens serveix aquesta estratègia?"

FP A292- "Per preguntar-nos coses"

FP M293- "I **per què més?**"

FP A294- "per pensar"

FP M295- "Per pensar, i **què és** el que pensaré..?"

FP A296- "dels fideus"

FP M297- "Home, dels fideus i si és un altre text? **Per què** pot servir fer-me preguntes quan estic llegint?"

FP A298- "A1- perquè llegim sols"

FP A299- "A2- perquè donen moltes pistes"

FP M300- "Molt bé **perquè** ens donen moltes pistes de si estem entenent el text o no. Bé nois molt bona feina i moltes gràcies"

PD M373- "L'última paraula és la que en general us ha anat més bé. **Per què** ens ha anat més bé? Doncs **perquè** ja estàvem agafant una mica la pràctica de buscar el masculí, el femení, el singular, el plural, l'augmentatiu, el diminutiu, buscant tot això primer de tot i després el que ens surti"

FI A148- "Jo crec que aquella flor era una rosa"

FI M149- "Mira espectacular la resposta que ha dit **perquè** ha començat dient: **Jo crec** que la resposta, el jo crec és molt important, hem de fer les frases ben fetes, clar de vegades ens poden equivocar per tant, jo crec que pot ser, jo crec... és una molt bona manera de fer les inferències"

FI M192- "Ah i **per què** ho penses això? Però **per què** ho creus? Vinga que ja n'hi ha nens que han fet inferències i que estan molt bé"

FC M97- "Provem un altra, si jo dic per exemple "primavera"

FC M98- "Els qui heu acabat, noteu que fa el cap quan jo us dic una paraula, noteu la idea que em ve al cap?, això ens passa sempre que llegim, el nostre cap el nostre cervell ens diu moltes coses, el que passa és que moltes vegades no l'escoltem, encara no us he dit el nom de l'estratègia, és fer connexions"

FC A99- "Jo he estat pensant... en una altra paraula PLUJA"

FC M100- "Has pensat en PLUJA"

FC A101- "Plou oi? Comença igual que primavera"

FC M102- "Síii, tu has pensat en la primavera i t'ha fet pensar en pluja que també comença en "p" veieu quina connexió... has pensat en la pluja per dues coses perquè comença en "p" i perquè per la primavera plou, I **com ho saps això**"

FC A103- "perquè ho diu la tele"

FC M104- "coses que hi ha en el món, que passen pel món"

FC M105- "**que has pensat** tu quan dic primavera?"

FC A106- "que està molt a prop"

FC M107- "i **com saps tu** que està molt a prop?"

FC A108- "perquè s'acaba l'hivern i falta poc a finals de març"

FC M109- "Molt bé has fet una connexió amb coses del món, oi que tu saps coses del món?"

FC M267- "Doncs ara ja sabeu que quan estigau llegint un text o us diguin una paraula i us vingui una idea al cap esteu fent connexions amb el món o amb el jo,"

FC M268- "A veure qui ho ha entès per poder-ho explicar MA"

FC A269- "Quan jo llegeixo una paraula tinc una idea"

FC M270- "I **què passa** amb aquesta idea?"

FC A271- "Connecto"

FC M272- "Que passa que estan connectades per un fil, ho heu entès ara?"

PC M193- "Fem un intent, va fem una, ja en teníem la primera que havíem dit que era"

PC A194- "escultura"

PC M195- "escultura i **per què**?"

PC A196- "Perquè sinó no tindria sentit, pot ser una casa, o una altra obra..."

PC M224- "Us pregunto la darrera cosa, si jo us pregunto **què** són les paraules clau? Que podeu respondre?"

PC A225- "Que són paraules importants"

PC M229- "Per tant quan llegiu sereu vosaltres que haureu de decidir quines són les paraules clau quan estigau llegint. Quan de vegades preguntem després de fer una lectura per què la nena...? heu de pensar en les paraules importants que heu llegit. Hi ha paraules clau a matemàtiques, a medi..."

PC M230- "**Què** heu fet vosaltres amb el mural dels monuments?"

PC A231- "Hem resumit"

PC M232- "Heu triat una informació important, oi que era un text molt gran i heu triat una informació important?, doncs seleccionar aquesta informació important és buscar aquestes paraules clau"

MESTRA	ALUMNAT
18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia	18A. Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir

Finalment, les darreres actuacions de resum i recapitulació han provocat que quedés reflectit gràficament el treball realitzat en la sessió, en algunes ocasions aquest patró s'ha concretat en la mateixa sessió o de vegades s'ha elaborat en uns altres moments.

En les estratègies de FC i FV el referent d'aula l'ha penjat a l'inici de la sessió però, no ho ha expressat explícitament en el temps de gravació.

PD M431- "Cada vegada que trobem una paraula que no sabem jo sempre us faré aquesta pregunta: A què et sona aquesta paraula? I això us farà que el cap treballi a buscar una paraula de la seva família d'acord?, així acostumarem al cap a buscar paraules de la família per trobar el significat." (**Mostra el referent d'aula**).

FI M3- "**He preparat un cartell**, i com ja no ens hi caben en aquesta finestra podem començar a omplir l'altra finestra i així hi haurà més estratègies."

	PATRONS D'ACTUACIÓ	EXEMPLES	AJUDES	IDEES CLAU
MESTRA	16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia	FP M108- "A veure, vina aquí si us plau, pareu un momentet els llapis i retoladors... va digues quina pregunta t'has fet..." FP A109- "Per què la xocolata té un gustet molt fi?"	Fa comentaris sobre una acció educativa i sol·licita que expressi el que pensa	Posar en comú les diferents aportacions que ha fet l'alumnat. Recapitulació,
ALUMNAT	16A. Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia	FP M110- "No contestis eh; Aquí diu: És bona al matí i quan s'hi berena té un gustet molt fi i (NO) es pregunta Per què té un gustet molt fi? Heu vist com s'ha fet una pregunta? Molt bé. Anem a veure quina resposta s'ha fet ell a veure si l'endevineu... digues (DI)" FP A111- "perquè és calenta" FP A112- "perquè té sucre" FP M113- "Tampoc" FP A114- "perquè té un gustet molt fi" FP M115- "Home, perquè té un gustet molt fi això no és resposta" FP A116- "perquè està molt bona" FP M119- "perquè està molt bona, moltes gràcies (NO), ja s'ha fet la resposta..."		
MESTRA	17M. Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat	FP M289- "Ja sabeu com fer-vos preguntes" FP A290- "Sí" FP M291- "Bé doncs jo ara us pregunto: <b>Per a què ens serveix aquesta estratègia?</b> " FP A292- "Per preguntar-nos coses" FP M293- "I <b>per què més?</b> " FP A294- "per pensar" FP M295- "Per pensar, i <b>què és el que pensaré..?</b> "	L'ajuda ve per reformular les preguntes amb un <b>Per què? Com ho saps?...</b>	Crear el marc específic de referència mitjançant preguntes metacognitives. Reformulació, aprofundiment
ALUMNAT	17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació			
MESTRA	18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia	FI M3- "He preparat un cartell, i com ja no ens hi caben en aquesta finestra podem començar a omplir l'altra finestra i així hi hauran més estratègies."	L'ajuda és l'exposició que fa el docent dels diferents passos seguits a nivell visual (cartell)	Recapitular el treball realitzat en la sessió. Construcció conjunta definició.
ALUMNAT	18A. Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir			

Taula 7.16. Síntesi segment d'interactivitat de l'avaluació

## 7.4. RESULTATS DE LES VALORACIONS DE LES SESSIONS

El percentatge de les valoracions de les sessions s'ha extret dels indicadors de les transcripcions, s'han puntuat amb 1,2,3,4 i s'ha fet la mitjana (%) del grau de dificultat o de satisfacció. La majoria de valoracions, han donat un resultat alt, només en dos dels casos (FI i PC) els textos s'han valorat en un 55% i en un 50% respectivament, (eren textos de major complexitat).

	F.C.		F.V.		P.D.		F.P.		F.I.		F.C.		P.C.	
<b>Text</b>	(4)	100%	(3,25)	81,2%	(4)	100%	(3,5)	88%	(2,75)	68,8%	(4)	100%	(2)	50%
<b>Mestra</b>	(3)	75%	(3,3)	82,5%	(3)	75%	(3,3)	82,5%	(3,6)	90%	(4)	100%	(3,6)	90%
<b>Alumnat</b>	(3,3)	82,5%	(3,3)	82,5%	(3,3)	82,5%	(3,3)	82,5%	(3,6)	90%	(4)	100%	(3,6)	90%
<b>Propòsit</b>	(3,6)	90%	(3)	75%	(3,6)	90%	(3,6)	90%	(3,3)	82,5%	(4)	100%	(3,6)	90%
			87%		80%		87%		86%		83%		100%	80%

Taula. 7. 17. Percentatge de les valoracions de les sessions

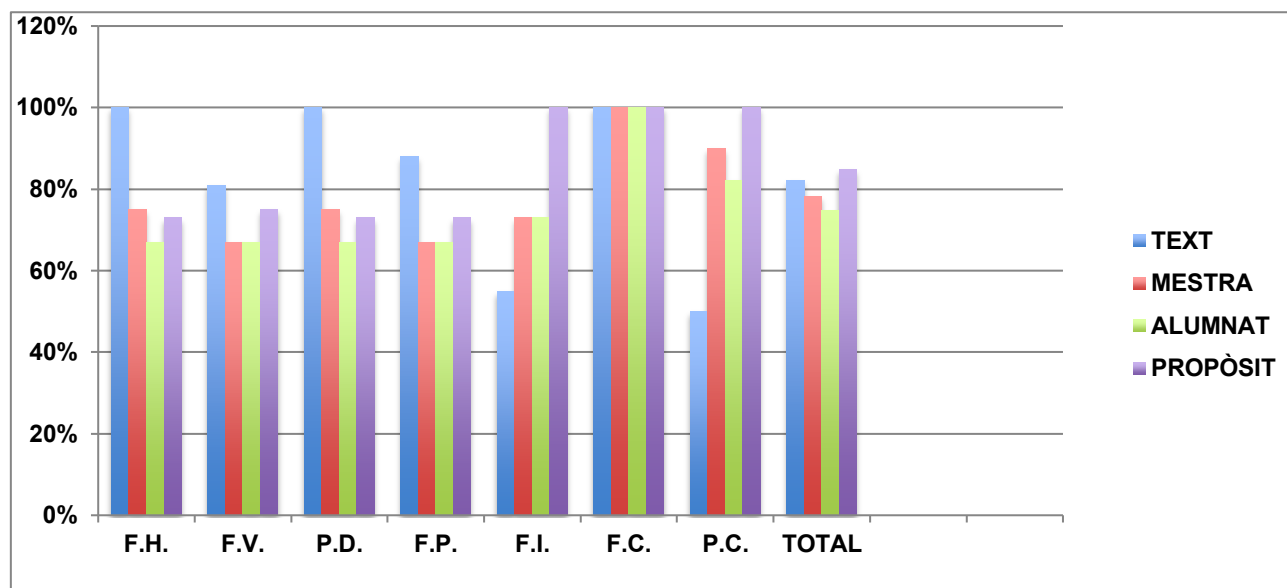


Figura 7.23. Percentatge de les valoracions de les sessions



## 7.5. RESULTATS DE LES PRODUCCIONS ESCRITES

Nº	ABR	F.H.	VIS.	P. D.	F.P.	F. I.	F. C.	P.C.	GLOB	%
1	NU	(3/3) 4	(0/2) 1	(3/3) 4	(1/3) 2	(1/5) 2	3/3 4	(0/3) 1	18:7- 2,57	64%
2	MO		(2/2D) 3	(3/3) 4	(3/3) 3	(2/5) 3	3/3 4	(3/3) 4	21:6- 3,5	88%
3	SA	(3/3) 4	(2D/2D) 4	(3/3) 4	(1/3) 2	(1/5) 2	3/3 4	(3/3) 4	24:7- 3,42	86%
4	TA	(3/3) 4	(1/2D) 2	(3/3) 4	(0/3) 1	(1/5) 2		(1/3) 2	15:6- 2,5	63%
5	SO	(3/3) 4	(2D/2D) 4	(3/3) 4		(0/5) 1	3/3 4	(2/3) 3	20:6- 3,33	83%
6	SE	(2/3) 3	(1D/2D) 3	(3/3) 4	(2/3) 3	(2/5) 3	2/3 3	(3/3) 4	23:7- 3,28	82%
7	BE	(3/3) 4	(1D/2D) 3	(3/3) 4	(2/3) 3	(2/5) 3	3/3 4	(2/3) 3	24:7- 3,42	85%
8	MT	(3/3) 4	(2D/2D) 4	(3/3) 4	(2/3) 3	(1/5) 2	3/3 4	(3/3) 4	25:7- 3,57	89%
9	YO	(2/3) 3	(0/2D) 1	(2/3) 3	(0/3) 1	(1/5) 2	2/3 3		13:6- 2,16	54%
10	HA			(2/3) 3	(0/3) 1	(1/5) 2	2/3 3	(3/3) 4	13:5- 2,6	65%
11	MI	(3/3) 4	(0/2D) 1	(3/3) 4	(2/3) 3	(4/5) 4	3/3 4	(3/3) 4	24:7- 3,42	86%
12	MA		(1/2D) 2	(2/3) 3	(2/3) 3	(1/5) 2	3/3 4	(3/3) 4	18:6- 3	75%
13	ED	(3/3) 4	(0/2D) 1		(2/3) 3	(4/5) 4	2/3 3		15:5- 3	75%
14	AM	(3/3) 4	(2D/2D) 4	(3/3) 4	(3/3) 4	(1/5) 2	2/3 3	(2/3) 3	24:7- 3,42	86%
15	WA	(2/3) 3		(3/3) 4	(0/3) 1	(2/5) 3	1/3 2	(1/3) 2	15:6- 2,5	63%
16	LK	(3/3) 4		(3/3) 4	(1/3) 2	(3/5) 3	3/3 4	(3/3) 4	21:6- 3,5	88%
17	VA	(3/3) 4	(2/2D) 3		(1/3) 2	(4/5) 4	2/3 3	(3/3) 4	20:6- 3,33	83%
18	AG	(3/3) 4	(2D/2D) 4			(1/5) 2	3/3 4	(3/3) 4	18:5- 3,6	90%
19	FE	(3/3) 4	(1D/2D) 3	(3/3) 4	(2/3) 3	(2/5) 3	3/3 4		21:6- 3,5	88%
20	NO	(3/3) 4	(2D/2D) 4		(2/3) 3	(3/5) 3	3/3 4	(2/3) 3	21:6- 3,5	88%
21	AL		(1D/2D) 3	(3/3) 4	(1/3) 2	(0/5) 1	3/3 4		14:5- 2,8	70%
22	LA	(3/3) 4	(2/2D) 3	(3/3) 4	(3/3) 4	(2/5) 3	2/3 3	(3/3) 4	25:7- 3,57	89%
23	IK	(3/3) 4	(2/2D) 3		(3/3) 4	(1/5) 2	2/3 3	(1/3) 2	18:6- 3	75%
24	SU	(3/3) 4	(2D/2D) 4	(3/3) 4	(2/3) 3	(1/5) 2	3/3 4	(3/3) 4	25:7- 3,57	89%
25	DM	(3/3) 4	(0/2D) 1	(3/3) 4	(3/3) 4	(5/5) 4	3/3 4	(2/3) 3	24:7- 3,42	86%
		<b>3,85</b>	<b>2,77</b>	<b>3,85</b>	<b>2,60</b>	<b>2,56</b>	<b>3,58</b>	<b>3,33</b>	79,4:25- 3,17	<b>81%</b>
		<b>96%</b>	<b>69%</b>	<b>96%</b>	<b>65%</b>	<b>64%</b>	<b>90%</b>	<b>83%</b>		<b>81%</b>

Taula 7.18. Percentatge dels resultats obtinguts en els documents escrits i diferents estratègies

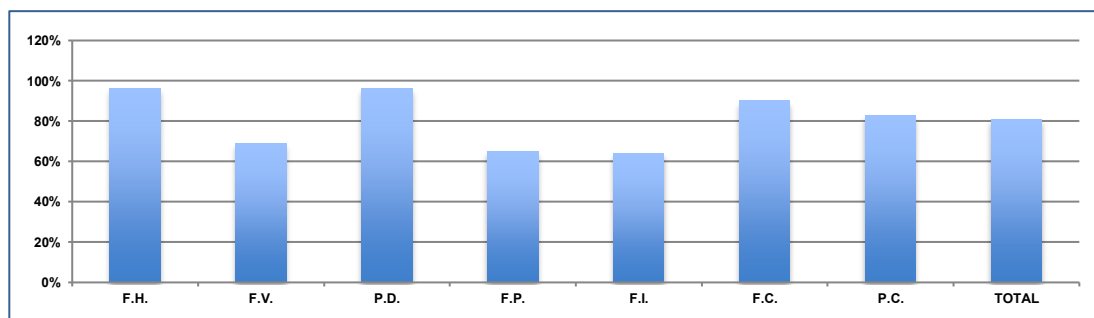
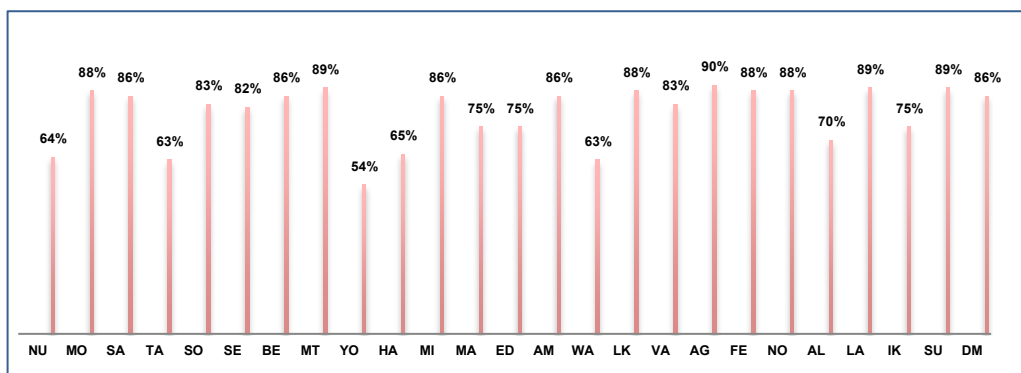


Figura 7.24. Percentatge dels resultats obtinguts en els documents escrits i diferents estratègies.

Figura 7.25. Percentatge dels resultats globals dels documents escrits i alumnat.





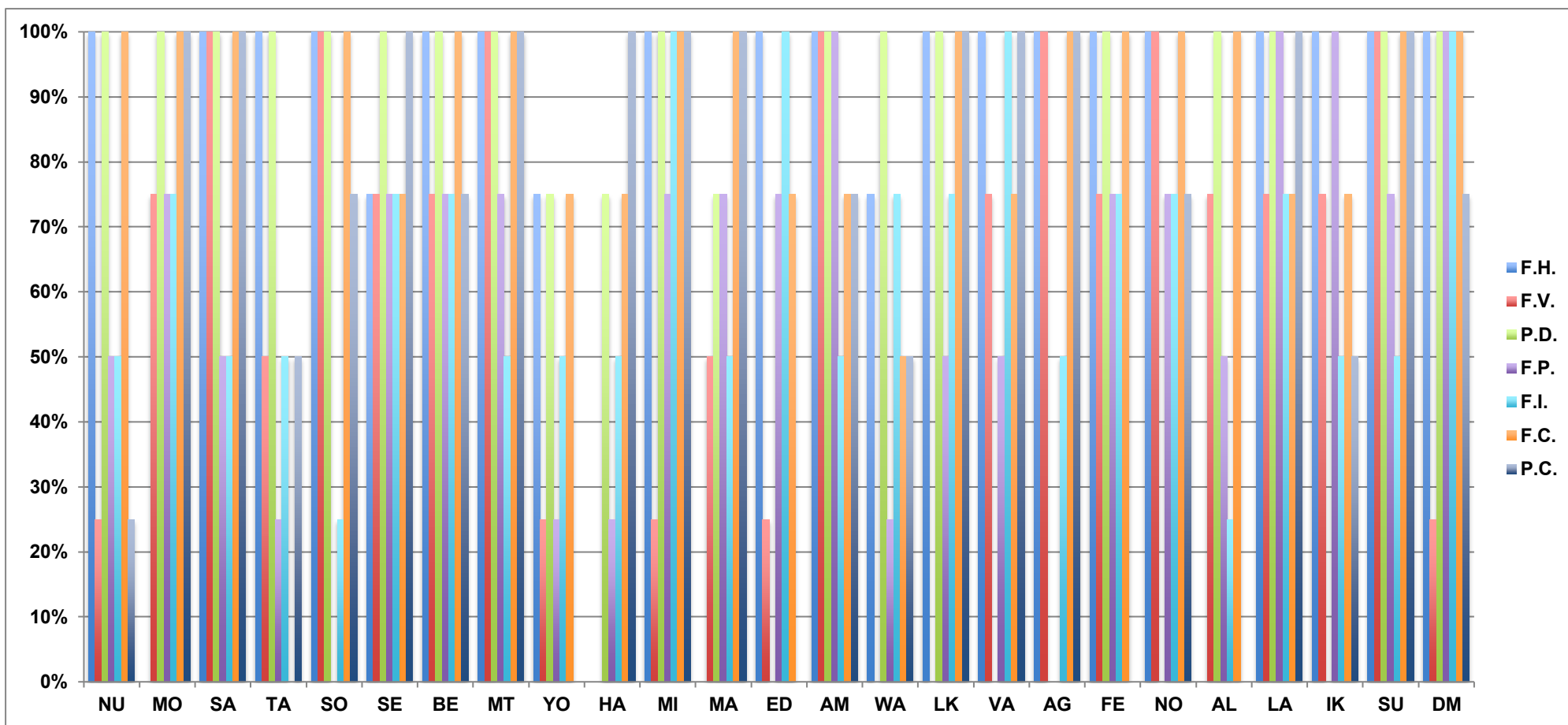


Figura 7.26. Percentatge detallat de l'alumnat i les estratègies treballades

El resultat de les produccions escrites s'ha fet a partir de l'anàlisi dels suports en paper que han utilitzat els alumnes.

En la figura 7.24. es mostra el percentatge obtingut de cada alumne i de les set estratègies treballades. En aquesta gràfica es pot veure com més del 60% de l'alumnat ha obtingut resultats satisfactoris de cadascuna de les estratègies.

En la figura 7.25. es pot veure el resultat global que és considera molt satisfactori.

- Tot el grup d'alumnes ha superat el 50%.
- Els alumnes que el seu percentatge és inferior a 70% coincideix amb els alumnes que tenen més dificultats per als aprenentatges.

Quan s'analitza la figura 7.26. es comprova que:

- Els alumnes han aconseguit 77 vegades el 100% de l'activitat, això correspon a un 61,6% de totes les activitats entre tots els alumnes.
- 16 alumnes o el 64% del grup classe, obtenen resultats entre el 80% i el 90%
- "Fer-se preguntes" i "Fer inferències" són les dues estratègies que a nivell general han donat els resultats més baixos (65% i 64%) .
- El 8% del total de les activitats no ha superat el 50% i el 14,4%, s'ha quedat en aquest 50% .
- Només hi ha una alumna que no ha aconseguit en cap activitat el 100% (YO).

## 7.6. RESULTATS DE L'APRENENTATGE DELS ALUMNES

Nº	ABR	E. R.	%	F.H.	Vis.	P. D.	F. P.	F. I.	F.C.	P. C.
1	NU	(2/7)	28,6%	X	X	NO	NO	NO	NO	NO
2	MO	(6/7)	85,7%	X	X	X	X	X	X	NO
3	SA	(0/7)	0%	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
4	TA	(0/7)	0%	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
5	SO	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
6	SE	(1/7)	14,3%	NO	NO	NO	NO	NO	X	NO
7	BE	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
8	MT	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	X	NO	X	NO
9	YO	(2/7)	28,6%	NO	X	NO	NO	NO	X	NO
10	HA	(2/7)	28,6%	X	X	NO	NO	NO	NO	NO
11	MI	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
12	MA	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
13	ED	(4/7)	57,1%	NO	X	X	X	NO	X	NO
14	AM	(3/7)	42,9%	NO	X	X	X	NO	NO	NO
15	WA	(2/7)	28,6%	NO	X	NO	NO	NO	X	NO
16	LK	(4/7)	57,1%	X	NO	X	X	NO	X	NO
17	VA	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	X	NO	NO	NO
18	AG									
19	FE	(3/7)	42,9%	X	NO	X	NO	NO	X	NO
20	NO	(7/7)	100%	X	X	X	X	X	X	X
21	AL									
22	LA	(2/7)	28,6%	NO	X	NO	NO	NO	X	NO
23	IK	(4/7)	57,1%	X	X	X	X	NO	NO	NO
24	SU	(3/7)	42,9%	X	NO	NO	X	NO	NO	X
25	DM	(7/7)	100%	X	X	X	X	X	X	X
	<b>3,3 Est</b>		<b>45,3%</b>	<b>56,6%</b>	<b>65,2%</b>	<b>43,5%</b>	<b>56,6%</b>	<b>13%</b>	<b>65,2%</b>	<b>13%</b>

Taula 7.19. Avaluació juny

Nº	ABR	E. R.	%	F.H.	Vis.	P. D.	F. P.	F. I.	F.C.	P. C.
1	NU	(3/7)	42,9%	X	NO	NO	NO	NO	X	X
2	MO	(4/7)	57,1%	NO	X	NO	NO	X	X	X
3	SA	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
4	TA	(2/7)	28,6%	NO	X	X	NO	NO	NO	NO
5	SO	(4/7)	57,1%	NO	X	X	NO	NO	X	X
6	SE	(3/7)	42,9%	X	NO	X	NO	NO	NO	X
7	BE	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	NO	NO	X	X
8	MT	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
9	YO	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
10	HA	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	NO	X
11	MI	(4/7)	57,1%	X	X	X	NO	NO	NO	X
12	MA	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
13	ED	(3/7)	42,9%	X	X	NO	NO	NO	NO	X
14	AM	(2/7)	28,6%	NO	X	NO	NO	NO	X	NO
15	WA	(4/7)	57,1%	X	NO	X	NO	X	NO	X
16	LK	(2/7)	28,6%	NO	NO	X	X	NO	NO	NO
17	VA	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
18	AG	(5/7)	71,4%	X	X	X	NO	NO	X	X
19	FE	(3/7)	42,9%	X	X	NO	NO	NO	X	NO
20	NO	(6/7)	85,7%	X	X	X	X	NO	X	X
21	AL	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	X	NO	NO
22	LA	(5/7)	71,4%	X	X	NO	NO	X	X	X
23	IK	(2/7)	28,6%	NO	NO	NO	NO	NO	X	X
24	SU	(4/7)	57,1%	X	NO	X	NO	NO	X	X
25	DM	(3/7)	42,9%	X	NO	X	NO	NO	X	NO
	<b>3,12</b>		<b>44,57%</b>	<b>72%</b>	<b>48%</b>	<b>40%</b>	<b>12%</b>	<b>16%</b>	<b>68%</b>	<b>56%</b>

Taula 7.20. Avaluació octubre

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

Nº	ABR	E. R.	%	F.H.	Vis.	P. D.	F. P.	F. I.	F.C.	P. C.
1	NU	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
2	MO	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	X	X	NO
3	SA	(3/7)	42,9%	NO	X	X	NO	NO	X	NO
4	TA	(3/7)	42,9%	X	X	NO	NO	NO	X	NO
5	SO	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
6	SE	(4/7)	57,1%	X	X	NO	NO	X	X	NO
7	BE									
8	MT	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	NO	X	X
9	YO	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
10	HA	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	NO	X
11	MI	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
12	MA	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
13	ED	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	NO	X	X	NO
14	AM	(2/7)	28,6%	NO	NO	NO	NO	X	X	NO
15	WA	(3/7)	42,9%	X	NO	NO	NO	X	NO	X
16	LK	(4/7)	57,1%	X	NO	X	NO	NO	X	X
17	VA	(4/7)	57,1%	X	X	NO	NO	NO	X	X
18	AG	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	X	NO	X	NO
19	FE	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
20	NO									
21	AL	(2/7)	28,6%	X	NO	NO	NO	NO	X	NO
22	LA	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	NO	X	X	NO
23	IK	(3/7)	42,9%	NO	X	X	NO	NO	X	NO
24	SU	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	NO	X	X
25	DM	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
		<b>3,6</b>	<b>51,4%</b>	<b>73,9%</b>	<b>73,9%</b>	<b>21,7%</b>	<b>43,5%</b>	<b>26%</b>	<b>91,3%</b>	<b>26%</b>

Taula 7.21. Avaluació gener

Nº	ABR	E. R.	%	F.H.	Vis.	P. D.	F. P.	F. I.	F.C.	P. C.
1	NU	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	NO	X	X
2	MO	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
3	SA	(4/7)	57,1%	X	X	X	NO	NO	X	NO
4	TA	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
5	SO	(5/7)	71,4%	NO	X	X	X	NO	X	X
6	SE	(4/7)	57,1%	NO	X	NO	X	X	X	NO
7	BE	(5/7)	71,4%	X	NO	X	X	NO	X	X
8	MT	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	NO	X	X
9	YO	(3/7)	42,9%	X	X	NO	X	NO	NO	NO
10	HA	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	NO	X	X
11	MI									
12	MA	(5/7)	71,4%	X	X	X	X	NO	X	NO
13	ED	(4/7)	57,1%	NO	X	X	X	NO	X	NO
14	AM	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
15	WA	(2/7)	28,6%	NO	NO	NO	X	NO	X	NO
16	LK	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	X	NO	X	NO
17	VA	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
18	AG	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
19	FE	(5/7)	71,4%	X	X	NO	X	X	X	NO
20	NO									
21	AL									
22	LA	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	X	NO	X	NO
23	IK	(3/7)	42,9%	NO	X	NO	X	NO	X	NO
24	SU	(4/7)	57,1%	X	X	NO	X	NO	X	NO
25	DM									
		<b>4,1</b>	<b>51,8%</b>	<b>66,6%</b>	<b>91,4%</b>	<b>33,3%</b>	<b>95,2%</b>	<b>9,5%</b>	<b>95,2%</b>	<b>23,8%</b>

Taula 7.22. Avaluació abril

	N. Est.	F.H.	F.V.	P.D.	F.P.	F. I.	F.C.	P.C.	TOTAL
<b>Juny 2015</b>	3,3	56,6%	65,2%	43,5%	56,6%	13%	65,2%	13%	<b>44,7%</b>
<b>Oct. 2015</b>	3,12	72%	48%	40%	12%	16%	68%	56%	<b>44,6%</b>
<b>Gener 2016</b>	3,6	73,9%	73,9%	21,7%	43,5%	26%	91,3%	26%	<b>50,9%</b>
<b>Abril 2017</b>	4,1	66,6%	91,4%	33,3%	95,2%	9,5%	95,2%	23,8%	<b>59,3%</b>
<b>Mitjana</b>	3,53	<b>67,3%</b>	<b>69,6%</b>	<b>34,6%</b>	<b>51,8%</b>	<b>16,1%</b>	<b>79,9%</b>	<b>29,7%</b>	<b>49,8%</b>

Taula 7.23. Avaluacions globals/estratègies

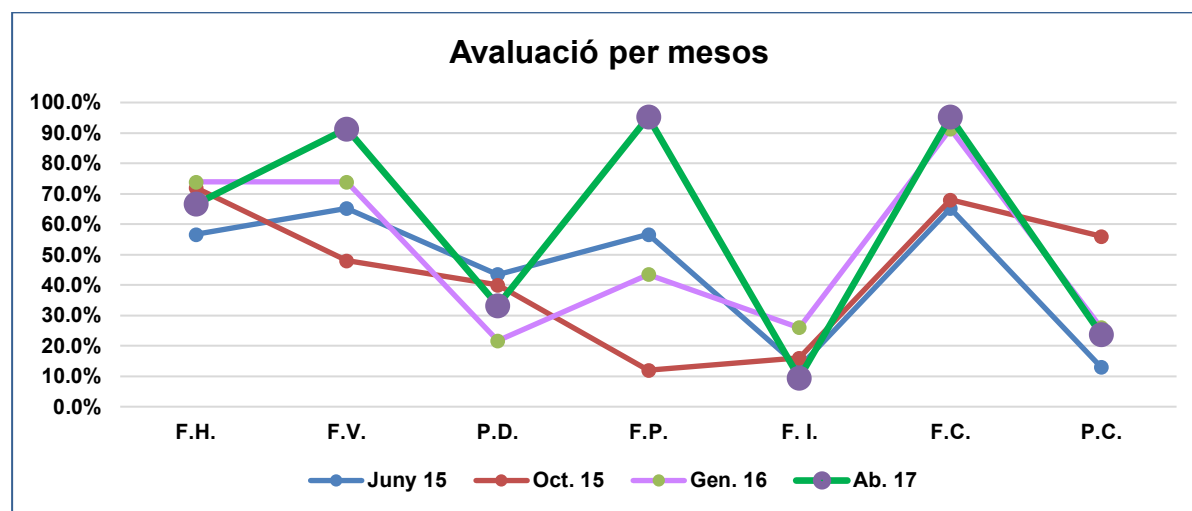


Figura 7.27. Avaluacions globals/estratègies

	JUNY	OCTUBRE	GENER	ABRIL	MITJANA
<b>FER HIPÒTESIS</b>	56,6%	72%	73,9%	66,6%	<b>67,3%</b>
<b>FER VISUALITZACIONS</b>	65,2%	48%	73,9%	91,4%	<b>69,6%</b>
<b>PARAULES DERIVADES</b>	43,5%	40%	21,7%	33,3%	<b>34,6%</b>
<b>FER-SE PREGUNTES</b>	56,6%	12%	43,5%	95,2%	<b>51,8%</b>
<b>FER INFERÈNCIES</b>	13%	16%	26%	9,5%	<b>16%</b>
<b>FER CONNEXIONS</b>	65,2%	68%	91,3%	95,2%	<b>79,9%</b>
<b>PARAULES CLAU</b>	13%	56%	26%	23,8%	<b>30%</b>
<b>MITJANA</b>	<b>45,3%</b>	<b>44,6%</b>	<b>50,9%</b>	<b>59,29</b>	
<b>MEDIANA</b>	<b>42,8</b>	<b>42,8</b>	<b>57,1</b>	<b>66,6</b>	
<b>XMIN</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>21,7</b>	<b>9,5</b>	
<b>XMAX</b>	<b>65,2</b>	<b>72</b>	<b>91,3</b>	<b>95,2</b>	
<b>MODA</b>	<b>28,57</b>	<b>28,57</b>	<b>57,10</b>	<b>95,2</b>	

Taula 7.24. Avaluacions, mitjana

De les 4 avaluacions realitzades es pot veure com hi ha un increment en l'ús de les estratègies lectores, exceptuant l'avaluació del mes d'octubre que dona un resultat una mica inferior que al mes de juny (fa poc temps que han tornat de vacances i no han destinat molt de temps a treballar les estratègies).

La taula 7.23 i la figura 7.27 mostren com algunes estratègies fan un increment molt significatiu en el temps com fer visualitzacions (J.15 65,2% - Ab.17 91,4%), fer-se preguntes (J.15 56,6% - Ab.17 95,2%) i fer connexions (J.15 65,2% - Ab.17 95,2%) .

En la taula 7.24 també es constata aquest increment, al mes de juny la mitjana d'alumnes que utilitzen estratègies és del 45,3% i al mes d'abril és d'un 59,29%. Alhora es poden veure estratègies que superen més del 50% com fer hipòtesis, fer visualitzacions, fer-se preguntes i fer connexions, hi ha unes altres que estan en el valor entre el 30% i el 40% com paraules derivades i paraules clau i hi ha una que és molt inferior a la resta, fer inferències donant només el 16%.

Seguidament, en la figura 7.28 i en la taula 7.25 es mostren els resultats alumne per alumne.

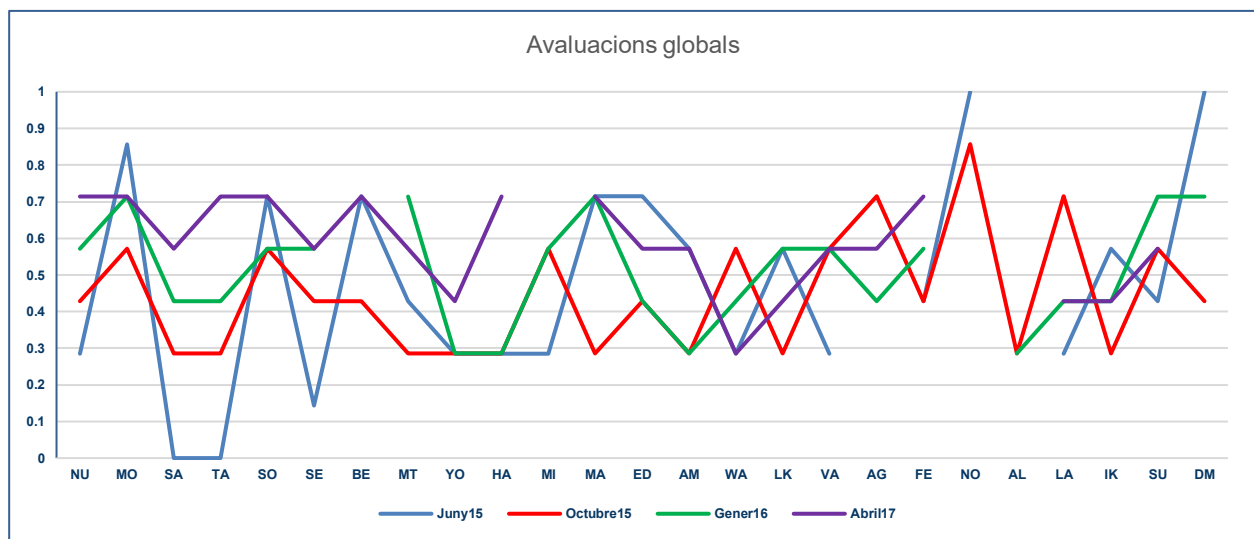


Figura 7.28. Alumnes/avaluacions

ABR	JUNY	OCTUBRE	GENER	ABRIL	MITJANA
NU	28,57%	42,85%	57,10%	71,4%	<b>49,99</b>
MO	85,71%	57,14%	71,40%	71,4%	<b>71,42</b>
SA	0%	28,57%	42,90%	57,1%	<b>32,15</b>
TA	0%	28,57%	42,90%	71,4%	<b>35,72</b>
SO	71,42%	57,14%	57,10%	71,4%	<b>64,27</b>
SE	14,28%	42,85%	57,10%	57,1%	<b>42,84</b>
BE	71,42%	42,85%		71,4%	<b>61,90</b>
MT	42,85%	28,57%	71,40%	71,4%	<b>49,99</b>
YO	28,57%	28,57%	28,60%	42,9%	<b>32,15</b>
HA	28,57%	28,57%	28,60%	71,4%	<b>39,29</b>
MI	28,57%	57,14%	57,10%		<b>47,60</b>
MA	57,14%	28,57%	71,40%	71,4%	<b>57,13</b>
ED	57,14%	42,85%	42,90%	57,1%	<b>50,01</b>
AM	42,85%	28,57%	28,60%	57,1%	<b>39,29</b>
WA	28,57%	57,14%	42,90%	28,6%	<b>39,30</b>
LK	57,14%	28,57%	57,10%	42,9%	<b>46,42</b>
VA	28,57%	57,14%	57,10%	57,1%	<b>49,99</b>
AG		71,42%	42,90%	57,1%	<b>57,15</b>
FE	42,85%	42,85%	57,10%	71,4%	<b>53,56</b>
NO	100%	85,71%			<b>92,86</b>
AL		28,57%	28,60%		<b>28,59</b>
LA	28,57%	71,42%	42,90%	42,9%	<b>46,44</b>
IK	57,14%	28,57%	42,90%	42,9%	<b>42,87</b>
SU	42,85%	57,14%	71,40%	57,1%	<b>57,13</b>
DM	100%	42,85%	71,40%		<b>71,42</b>
<b>MITJANA</b>	<b>45,3</b>	<b>44,57</b>	<b>50,93</b>	<b>59,29</b>	
<b>MEDIANA</b>	<b>42,85</b>	<b>42,85</b>	<b>57,10</b>	<b>66,6</b>	
<b>DESV EST.</b>	<b>0,2746</b>	<b>0,1665</b>	<b>0,1478</b>	<b>0,1235</b>	
<b>MODA</b>	<b>28,57</b>	<b>28,57</b>	<b>57,10</b>	<b>57,14</b>	

Taula 7.25. Avaluacions individuals, desviacions, mitjana, mediana i moda

La desviació estàndard ens indica que hi ha diferències entre els quatre moments que es passen les avaluacions. En l'avaluació del mes de juny hi ha més variacions de percentatge entre els alumnes en canvi, l'avaluació del mes del mes d'abril és més uniforme és a dir, les dades són més homogènies al mes d'abril mentre que al juny i a l'octubre i al gener les dades són més heterogènies.

Una dada a destacar és la moda, la xifra que més es repeteix en el grup-classe, al mes de juny i octubre és de 28,57% i al mes d'abril és de 57,14%, la qual cosa es veu clarament que és la xifra que té més freqüència i supera el 50%.

Es comprova que no és un ús de pocs alumnes sinó que és el gruix del grup classe que supera el 50%. Per ratificar aquesta afirmació cal interpretar la desviació (vegeu taula 7.22.) que hi havia al mes de juny (0,28) i la que hi havia al mes de gener (0,14) i finalment a l'abril (0,12). La utilització de les estratègies és del 100%, situant-se entre 3, 4 i 5 tipus d'estratègies emprades.

	Juny 2015		Oct. 2015		Gen. 2016		Abr. 2017	
0 respostes	2	8,7%						
1 respostes	1	4,4%						
2 respostes	7	30,4%	10	40%	4	17,5%	1	5%
3 respostes	3	13%	6	24%	7	30,4%	4	19%
4 respostes	3	13%	6	24%	7	30,4%	8	38%
5 respostes	4	17,4%	2	8%	5	21,7%	8	38%
6 respostes	1	4,4%	1	4%				
7 respostes	2	8,7%						

Taula 7.26. Resultats globals avaluacions

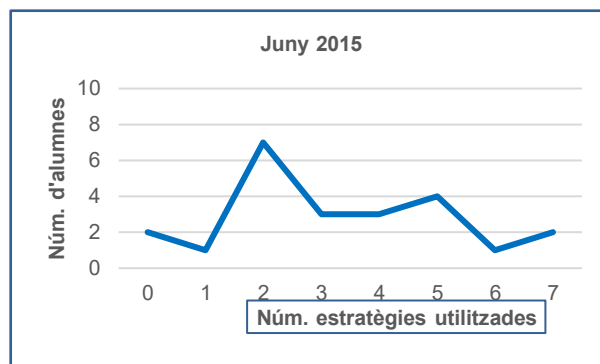


Figura 7.29. Resultats avaluació juny

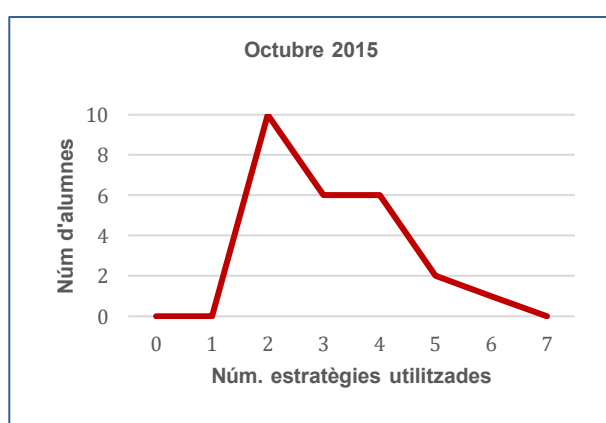


Figura 7.30. Resultats avaluació octubre

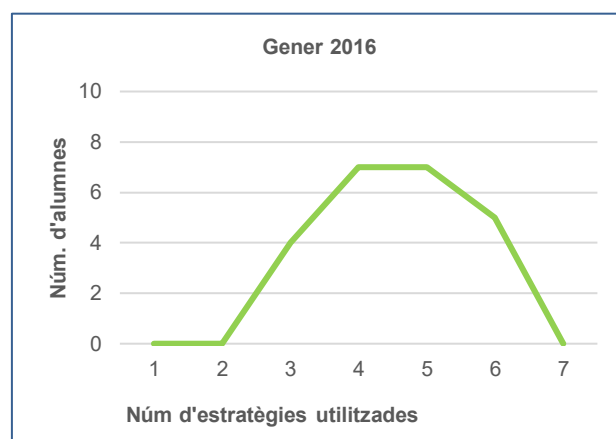


Figura 7.31. Resultats avaluació gener

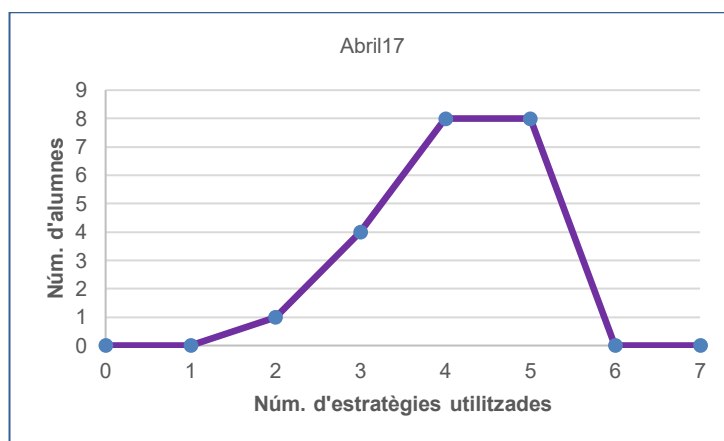


Figura 7.32. Resultats avaluació abril



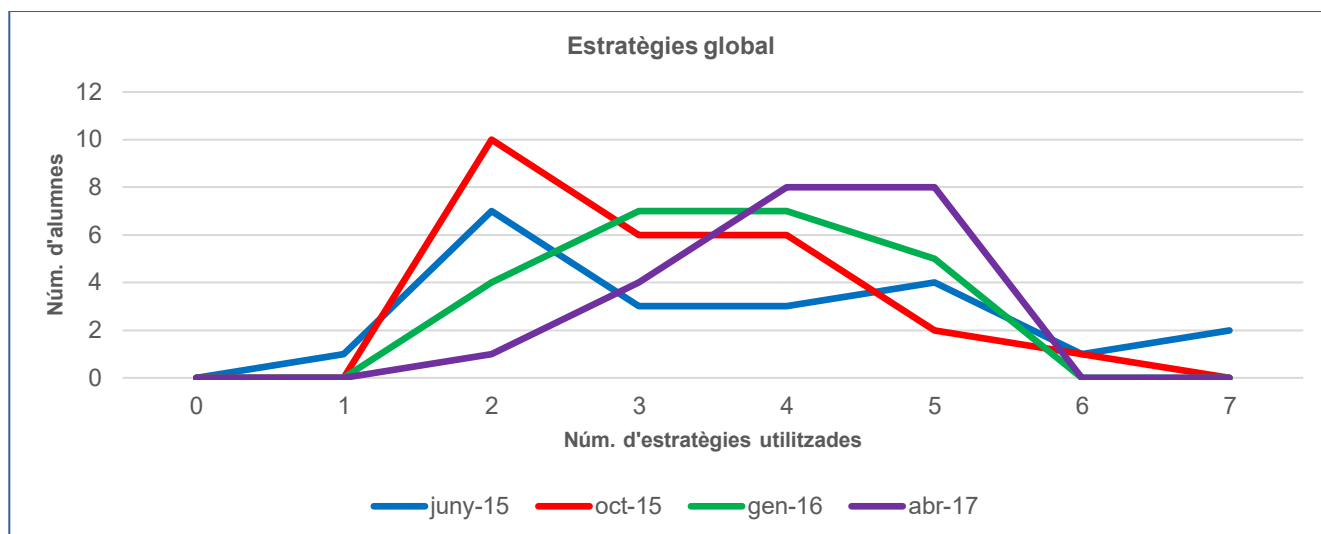


Figura 7.33. Resultats avaluació global

En la gràfica anterior, es reflecteix com el gruix de l'alumnat cada vegada va utilitzant més estratègies lectores al mes d'abril 20 alumnes de 21 utilitzen entre 3 i 5 estratègies.

A final del curs, al juny/15 (45,3%) els alumnes han estat capaços d'utilitzar autònomament les estratègies dins d'un text, es considera un resultat satisfactori donat l'edat primerenca dels alumnes. La següent avaluació a l'octubre/15 (44,6%) ha passat tot l'estiu i malgrat no han tingut moltes sessions de pràctica, no han fet molta baixada en l'avaluació. I les dades més rellevants són les avaluacions fetes al mes de gener/16 (51,4%) i a l'abril/17 (58,5%) on més de la meitat dels alumnes són capaços d'usar les diferents estratègies en un text nou.

En les següents figures 7.34 i la taula 7.27, es recullen les dades dels alumnes que han donat un resultat inferior a la mitjana per veure posteriorment quina ha estat la seva evolució. S'ha d'esmentar que la seva composició és:

- 9 d'aquests alumnes procedeixen d'altres països (en el grup classe hi ha 10 alumnes)
- 1 alumne que té dictamen
- 3 alumnes que tenen un Pla individualitzat metodològic
- 4 alumnes tenen informe social des de Serveis Territorials.

Es pot comprovar com l'evolució de les dades ha estat positiva en tots els paràmetres analitzats.

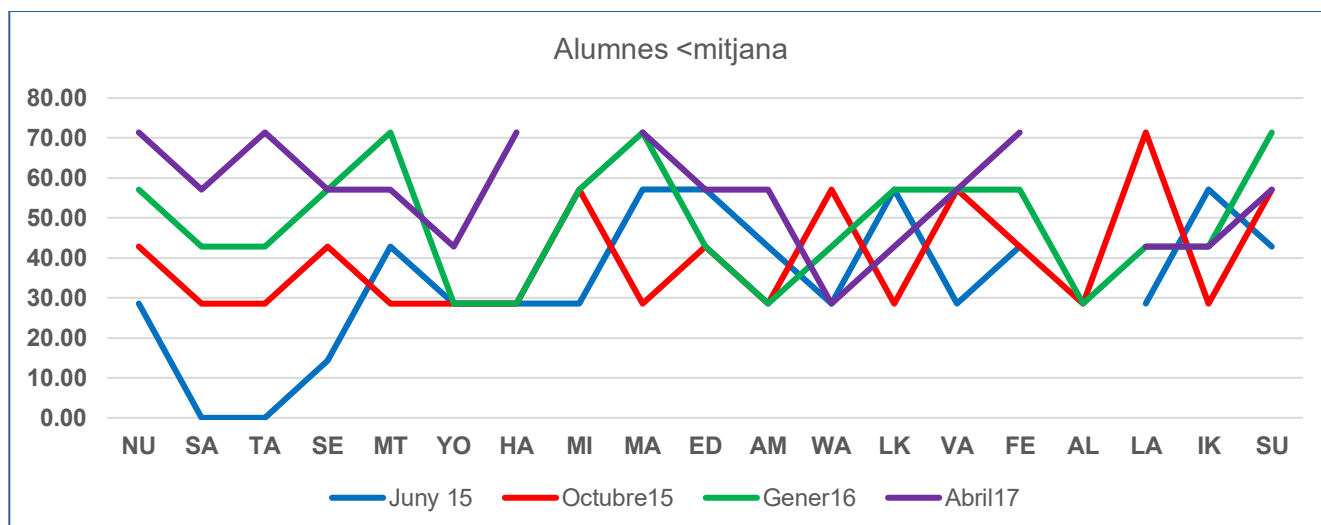


Figura 7.34. Alumnat <mitjanes

ABR	JUNY	OCTUBRE	GENER	ABRIL
	<45,34 mitjana del grup	<44,57 mitjana del grup	<50,93 mitjana del grup	<59,29 mitjana del grup
NU	28,57%	42,85%	57,10%	71,42%
SA	0%	28,57%	42,90%	57,14%
TA	0%	28,57%	42,90%	71,42%
SE	14,28%	42,85%	57,10%	57,14%
MT	42,85%	28,57%	71,40%	57,14%
YO	28,57%	28,57%	28,60%	42,85%
HA	28,57%	28,57%	28,60%	71,42%
MI	28,57%	57,14%	57,10%	
MA	57,14%	28,57%	71,40%	71,42%
ED	57,14%	42,85%	42,90%	57,14%
AM	42,85%	28,57%	28,60%	57,14%
WA	28,57%	57,14%	42,90%	28,57%
LK	57,14%	28,57%	57,10%	42,85%
VA	28,57%	57,14%	57,10%	57,14%
FE	42,85%	42,85%	57,10%	71,42%
AL		28,57%	28,60%	
LA	28,57%	71,42%	42,90%	42,85%
IK	57,14%	28,57%	42,90%	42,85%
SU	42,85%	57,14%	71,40%	57,14%
<b>MITJANA</b>	<b>34,12</b>	<b>39,85</b>	<b>48,88</b>	<b>56,3</b>
<b>MEDIANA</b>	<b>28,57</b>	<b>28,57</b>	<b>42,90</b>	<b>57,14</b>
<b>DESV EST.</b>	<b>0,1775</b>	<b>0,1394</b>	<b>0,1450</b>	<b>0,128</b>
<b>MODA</b>	<b>28,57</b>	<b>28,57</b>	<b>42,9</b>	<b>57,14</b>
<b>XMAX</b>	<b>57,14</b>	<b>71,42</b>	<b>71,40</b>	<b>71,42</b>
<b>XMIN</b>	<b>0</b>	<b>28,57</b>	<b>28,60</b>	<b>28,57</b>

Taula 7.27. Dades alumnat < mitjanes

Una reflexió que es considera molt important, són els resultats extrets de les diferents avaluacions amb l'alumnat que han obtingut un índex inferior a la mitjana, Veient els resultats es prenen en consideració els següents aspectes:

- Hi ha tres alumnes (YO, AL, WA) que es mantenen per sota de la mitjana en les avaluacions aquests, tenen un pla individualitzat i un d'ells té dictamen.
- L'índex més freqüent al juny i a l'octubre és el 28,57%, al gener és del 48,88% i a l'abril és 57,14%, es constata un fort augment en l'ús de les estratègies.
- L'índex mínim ha fet un augment passant del 0% al 28,60 per tant tots els alumnes utilitzen encara que poc l'ús de les estratègies
- L'índex màxim també ha fet un augment considerable i ha passat del 57,14% al 71,40% i s'ha situat en nivells de la resta de l'alumnat que havien superat la mitjana.
- 

## 7.7. SÍNTESI DELS RESULTATS

Resultats de les entrevistes al director i a la mestra
<ul style="list-style-type: none"><li>- La lectura i les estratègies lectores s'han d'ensenyar explícitament. Han d'estar dins de la programació i ha d'haver una progressió al llarg dels cursos</li><li>- Es consideren les estratègies lectores eficaces i orientadores</li><li>- És necessari i útil avaluar les estratègies lectores</li></ul>
Resultats de les observacions realitzades
<ul style="list-style-type: none"><li>- Els ítems observats en la planificació dels aprenentatges superen el 95% d'assoliment</li><li>- Els ítems observats en la construcció dels aprenentatges superen el 94% d'assoliment</li><li>- Els ítems observats en la integració i avaluació dels aprenentatges superen el 93% d'assoliment</li></ul>
Resultats de l'activitat conjunta en les sessions de la seqüència didàctica
<ul style="list-style-type: none"><li>- En totes les sessions s'han evidenciat tots els segments d'interactivitat (connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent i avaluació i integració</li><li>- El % de temps utilitzat en els segments es considera adequat en cadascuna de les sessions</li><li>- Els patrons de la pràctica guiada i d'avaluació i integració han donat una informació rellevant en la construcció del coneixement (diferents tipus de bastides i reflexions metacognitives)</li><li>- En el segment de connexió sorgeixen dues idees clau:<ul style="list-style-type: none"><li>○ La paraula "estratègia" amb el significat correcte i s'entén com una "ajuda"</li><li>○ El temps verbal utilitzat "aprendreu" que implica la cessió de responsabilitat dels aprenentatges a l'alumnat</li></ul></li><li>- Per part de la mestra en la part del modelatge es mostren explícitament tots els passos seguits en la utilització de cadascuna de les estratègies</li><li>- En la pràctica guiada les bastides que es proporcionen tant "a priori" com a "posteriori" són imprescindibles. Hi ha una utilització d'un llenguatge comú en l'aplicació de l'estratègia</li><li>- Els dubtes sorgits en la lectura s'han resolt per part de la mestra i per part dels companys</li></ul>

- S'ha creat un marc específic de referència mitjançant preguntes metacognitives tipus Com ho saps? Per què?...

#### Resultats de les valoracions de les sessions

- Les valoracions de les sessions han donat un resultat superior al 80% en totes les sessions. (S'ha valorat text, mestra, alumnat i el propòsit)

#### Resultats de les produccions escrites

- Més del 60% de l'alumnat ha obtingut resultats satisfactoris de cadascuna de les estratègies
- Tot el grup d'alumnes ha superat el 50%, els alumnes que no han superat el 70% coincideix amb alumnes que tenen més dificultats en els aprenentatges.
- Els alumnes han aconseguit 77 vegades el 100% de l'activitat, això correspon a un 61,6% de totes les activitats entre tots els alumnes.
- 16 alumnes o el 64% del grup classe, obtenen resultats entre el 80% i el 90%
- "Fer-se preguntes" i "Fer inferències" són les dues estratègies que a nivell general han donat els resultats més baixos (65% i 64%) .
- El 8% del total de les activitats no ha superat el 50% i el 14,4%, s'ha quedat en aquest 50% .
- Només hi ha una alumna que no ha aconseguit en cap activitat el 100% (YO).

#### Resultats de les avaluacions

- Hi ha tres estratègies que tenen un augment significatiu al pas del temps (FV, FP i FC)
- La desviació estàndard indica diferències entre els quatre moments que es passen les avaluacions. Al juny hi ha més variacions de percentatge entre els alumnes en canvi, a l'abril és més uniforme és a dir, les dades són més homogènies.
- La moda, la xifra que més es repeteix en el grup-classe, al mes de juny i octubre és de 28,57% i al mes d'abril és de 57,14%, és la xifra que té més freqüència i supera el 50%.
- El gruix del grup classe supera el 50%. La desviació varia entre la que hi havia al mes de juny (0,28) i la que hi havia al mes de gener (0,14) i finalment a l'abril (0,12). La utilització de les estratègies és del 100%, situant-se entre 3, 4 i 5 tipus d'estratègies emprades. De 20 alumnes de 21 utilitzen entre 3 i 5 estratègies.
- Al juny (45,3%) els alumnes han estat capaços d'utilitzar autònomament les estratègies dins d'un text i la següent avaluació a l'octubre (44,6%). Les dades més rellevants són les avaluacions fetes al gener (51,4%) i a l'abril (58,5%) on més de la meitat dels alumnes són capaços d'usar les diferents estratègies en un text nou.
- Una reflexió que es considera molt important, són els resultats extrets de les diferents avaluacions amb l'alumnat que han obtingut un índex inferior a la mitjana, Veient els resultats es prenen en consideració els següents aspectes:
  - o Hi ha tres alumnes (YO, AL, WA) que es mantenen per sota de la mitjana en les avaluacions aquests, tenen un pla individualitzat i un d'ells té dictamen.
  - o L'índex més freqüent al juny i a l'octubre és el 28,57%, al gener és del 48,88% i a l'abril és 57,14%, es constata un fort augment en l'ús de les estratègies.
  - o L'índex mínim ha fet un augment passant del 0% al 28,60 per tant tots els alumnes utilitzen encara que poc l'ús de les estratègies
  - o L'índex màxim també ha fet un augment considerable i ha passat del 57,14% al 71,40% i s'ha situat en nivells de la resta de l'alumnat que havien superat la mitjana.



## **V. LA INTERPRETACIÓ DE LES DADES**



---

## **CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS**

---

- 8.1. Discussió i conclusions
  - 8.2. Aportacions i limitacions d'aquest treball
  - 8.3. Valoració personal
-



## 8.1. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquest apartat s'exposa la interpretació dels resultats obtinguts fruit de la reflexió feta a partir de l'anàlisi de les dades recollides i, es contrasten amb els objectius i preguntes directrius que han orientat aquest estudi amb la finalitat d'assenyalar en quin nivell s'han aconseguit. La presentació dels diferents nuclis de discussió s'ha organitzat seguint l'ordre d'aquests objectius donant resposta a les preguntes directrius formulades. És aquí on queden recollides les conclusions extretes per donar pas a les aportacions i les limitacions que es desprenen d'aquest estudi i finalment, es deriva a una valoració personal.

### 8.1.1. OBJECTIU 1: ANALITZAR LES TEORIES CONSTRUCTIVISTES QUE FONAMENTEN LA REDACCIÓ DELS CURRÍCULUMS EDUCATIUS OFICIALS

En relació a aquest primer objectiu i, un cop analitzats els principis constructivistes es pot afirmar que la recerca estudiada presenta les línies d'aquest constructe la qual cosa, implica una visió determinada pel que fa a l'estructura i continguts del treball dins l'aula.

Com s'ha vist en el marc contextual una de les finalitats bàsiques en la etapa educativa és proporcionar a l'alumnat un marc d'aprenentatges instrumentals que els permeti desenvolupar les diferents competències. Una d'aquestes, potser la més rellevant, és l'adquisició de la lectura i de l'escriptura. Des d'un marc socio-constructivista és primordial la importància que es dona al context on les interaccions entre els mestres i els alumnes promouen el coneixement, motiu pel qual cal remarcar la conceptualització entorn l'ensenyament-aprenentatge de la mestra i del centre tal com s'ha anat entreveient al llarg d'aquesta recerca. En aquesta línia, s'han realitzat dues entrevistes semiestructurades per posteriorment interpretar-les. Han estat la millor opció per accedir a les representacions psicopedagògiques de la mestra i del director les quals, han donat una gran riquesa d'informació. És necessari destacar la filosofia d'innovació i treball d'aquest centre així com, els projectes que han dut i duen a terme per a la millora de l'èxit educatiu. Cal subratllar el concepte que el director i la tutora tenen sobre la lectura i les estratègies lectores els qual consideren que:

- Han d'estar dins de la programació d'aula
- Ha d'haver una progressió al llarg dels cursos
- Les estratègies es consideren eficaces i orientadores
- És necessari avaluar-les.

Des d'un enfocament competencial s'ha observat en les diferents avaluacions realitzades (juny, octubre, gener i abril), com cada alumne ha considerat quines estratègies eren necessàries per a una lectura concreta, es pot dir doncs que el pla d'intervenció ha afavorit aquesta decisió personal. Això

coincideix amb afirmacions fetes. Segons Kozminsky y Kozminsky (2001) el coneixement de la lectura inclou, entre d'altres factors, el coneixement de les estratègies de lectura: coneixement dels objectius de la lectura, coneixement dels factors que afecten al procés de lectura, quines estratègies han de ser aplicades, com aplicar-les eficaçment quan i per què han de ser aplicades. Parlar d'estratègies de lectura és referir-se a l'oportunitat d'ensenyar als alumnes a prendre decisions respecte a quan, com i per què han de llegir un determinat text, és a dir, fer que sigui un lector competent, Castelló (1997).

Monereo i Pozo (2001) apunten que els continguts haurien de ser més inclusius i interdisciplars i, que alhora aquests poguessin incidir en l'aprenentatge de nous coneixements que els permetessin adaptar-se a noves situacions on aplicar els nous aprenentatges, és a dir que fossin més competencials. Els resultats obtinguts corroboren la necessitat que l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge s'inclouï en el PEC com continguts i, es treballi habitualment al llarg dels diferents nivells fins arribar a la programació didàctica d'aula (darrer nivell de concreció del currículum). Competencialment, en l'anàlisi qualitativa tal com es pot veure en el següent fragment, la competència lingüística és una competència transversal i incideix directament en la competència d'aprendre a aprendre.

FP M289- "Ja sabeu com fer-vos preguntes"

FP A290- "Sí"

FP M291- "Bé doncs jo ara us pregunto: **Per a què** ens serveix aquesta estratègia?"

FP A292- " Per preguntar-nos coses"

FP M293- "I **per què més?**"

FP A294- "per pensar"

FP M295- "Per pensar, i **què és** el que pensaré...?"

FP A296- "dels fideus"

FP M297- "Home, dels fideus i si és un altre text? **Per què** pot servir fer-me preguntes quan estic llegint?"

FP A298- "A1- perquè llegim sols"

FP A299- "A2- perquè donen moltes pistes"

FP M300- "Molt bé **perquè** ens donen moltes pistes de si estem entenent el text o no. Bé nois molt bona feina i moltes gràcies"

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 181)

Un dels criteris d'avaluació revisats en el currículum actual és : "Aplicar tot tipus d'estratègies per comprendre el sentit global i informació específica de textos escrits de tipologia diversa i en diferents formats." La competència 5 de l'àmbit lingüístic indica que s'han "d'*aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura*" (Departament d'Ensenyament. Competències bàsiques. Àmbit lingüístic, 2015 Pg. 30), queda doncs, ratificat com s'han inclòs algunes d'aquestes estratègies i com han estat avaluades en la programació d'aula.

Si el plantejament per mesurar la metacognició a PISA (*Programme for International Student Assessment*) se centra en el coneixement estratègic dels estudiants sobre la lectura, un alumne que emprés una estratègia concreta de manera intel·ligent tindria una cert coneixement metacognitiu d'aquesta estratègia mentre que un alumne que no la fes servir no en disposaria d'aquest coneixement. Els resultats de PISA són d'una població escolar d'edat més gran no obstant, es pot constatar en les diferents avaluacions com un percentatge d'alumnes al llarg del temps utilitza més estratègies per

exemple, a l'inici hi havia un 13,1% d'alumnes que utilitzaven una o cap i, en canvi en les dues darreres avaluacions tots els alumnes davant d'un text utilitzen dues o més estratègies.

<b>O1. Analitzar les teories constructivistes que fonamenten la redacció dels currículums educatius oficials</b>	
<p>1.1. Quina és la funcionalitat de les estratègies de comprensió lectora des d'un enfocament competencial?</p>	<p>Des d'un enfocament competencial s'ha observat en les diferents avaluacions realitzades (juny, octubre, gener i abril), com cada alumne ha considerat quines estratègies eren necessàries per a una text determinat.</p> <p>Paris, Wasik i Turner (1991), donen sis raons per les quals adquirir una competència estratègica en comprensió lectora es rellevant per a l'educació:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les estratègies permeten als lectors elaborar, organitzar i avaluar la informació textual.</li> <li>• L'adquisició d'estratègies de lectura coincideix i se solapa amb el desenvolupament de múltiples estratègies cognitives per a la millora de l'atenció, memòria, comunicació i aprenentatge durant la infància.</li> <li>• Les estratègies són controlades pels lectors; aquestes són eines cognitives que es poden usar de manera selectiva i flexible.</li> <li>• Les estratègies de comprensió reflecteixen la metacognició i la motivació perquè els lectors han de tenir tant coneixements estratègics com la disposició a utilitzar aquestes estratègies.</li> <li>• Les estratègies que fomenten la lectura i el pensament poden ser ensenyades pels professors.</li> <li>• La lectura estratègica pot millorar l'aprenentatge de totes les àrees curriculars.</li> </ul>
<p>1.2. Quines són les característiques i idees clau que fonamenten l'ensenyament explícit i sistemàtic de les estratègies bàsiques lectores?</p>	<p>En el capítol 3 s'emfatitza la importància de fer visibles als alumnes els processos que intervenen en la comprensió. El concepte de la metacognició comporta la necessitat d'ensenyar explícitament tant habilitats cognitives com metacognitives, això permet a l'alumne aconseguir un grau d'autonomia en el seu procés d'aprenentatge regulant-lo i controlant-lo en tot moment.</p>
<p>1.3. Quina relació existeix entre el procés d'ensenyament-aprenentatge d'estratègies i el marc curricular existent? Quina relació existeix entre la teoria fonamentada i la pràctica a l'aula de les estratègies bàsiques lectores?</p>	<p>En el currículum analitzat, la competència 5 explicita que s'han d'aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura. (Vegeu figura 4.6.).</p> <p>Cal subratllar el concepte, extret de les entrevistes, que el director i la tutora tenen sobre la lectura i les estratègies lectores els qual consideren que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Han d'estar dins de la programació d'aula</li> <li>➤ Ha d'haver una progressió al llarg dels cursos</li> <li>➤ Les estratègies es consideren eficaces i orientadores</li> <li>➤ És necessari avaluar-les.</li> </ul>

Taula 8.1. Síntesi objectiu 1 i preguntes directrius.

### **8.1.2. OBJECTIU 2: ELABORAR UN PLA D'INTERVENCIÓ ESTRATÈGIC APLICABLE A ALUMNES DE PRIMER DE PRIMÀRIA**

Entorn aquest segon objectiu, el disseny de la unitat didàctica ha servit per donar coherència i seguiment en la introducció de les estratègies de forma competencial. Els continguts (seqüència didàctica), han comportat una forma ordenada de presentar els diferents materials i seqüenciar les activitats per aprofundir en cadascuna de les estratègies bàsiques lectores i fer visibles els processos que intervenen en la comprensió de l'estratègia (Connexió, Modelatge, Pràctica guiada, Pràctica cooperativa o entre iguals, Pràctica independent o individual, Autoavaluació i referent o recordatori de l'estratègia exposada). Això ha permès que la seqüenciació de continguts de menys a més complexitat facilités la construcció progressiva de coneixement i un aprenentatge qualitativament més profund, significatiu i funcional.

Prèviament a la seqüència didàctica s'ha tingut en compte la complexitat existent entre les diferents estratègies que s'han presentat. És molt diferent l'estratègia de fer hipòtesi o prediccions que es pot fer en edats molt primerenques, a l'estratègia de fer inferències on s'ha de llegir entre línies utilitzant els coneixements que disposa l'alumne. Aquest és un dels motius pels quals no s'ha analitzat l'evolució qualitativa dels segments d'interactivitat on cada presentació d'estratègia s'ha vist com un tot. Una de les premisses que es van plantejar era organitzar les estratègies lectores com un pla d'intervenció, encara que les diferents estratègies no tenien la mateixa dificultat ni eren similars i es plantejessin aïlladament, tenien un fil conductor (Vegeu Capítol 3.4.). El temps dedicat a la planificació d'aquests aprenentatges ha suposat que hi hagués un resultat de l'assoliment dels ítems preestablerts en un 95% la qual cosa implica un alt nivell de preparació del pla d'intervenció.

Els materials que s'han utilitzat de vegades no tenien tanta rellevància com la que es pretenia, en la majoria de sessions el material utilitzat ha estat el del llibre de lectures que tenien assignat, sí que s'ha considerat important preveure el tipus de text que pot ser més apropiat per a cada estratègia. S'han presentat lectures de diferent tipologia textual de tal manera que les estratègies lectores poguessin operar en distints tipus de contexts ja que al llarg de l'escolaritat l'alumne haurà d'utilitzar-les en tot tipus de textos.

Malgrat la diferenciació existent entre les conductes de l'escriptura i la lectura, s'ha considerat l'escriptura com una activitat híbrida ja que es necessitava llegir i escriure per resoldre l'aprenentatge de les estratègies. La comprensió lectora s'entén com una interacció entre el text, el lector i el context i, amb l'aplicació de diferents estratègies lectores, el lector pot arribar a una comprensió més profunda. De fet quan l'alumne anotava en un post-it o en el full d'avaluació era una manera de plasmar el que ell havia reflexionat usant una estratègia determinada.

L'objectiu principal d'aquesta recerca ha estat *“analitzar i descriure com es pot optimitzar l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en l'ensenyament de la competència comunicativa*

*lingüística, concretament en la comprensió lectora i, la competència d'aprendre a aprendre a l'educació primària*" per tant, cal posar en coneixement el nivell d'aprenentatge aconseguit pels alumnes sobre les estratègies d'aprenentatge. Es pot comprovar a partir de les dades obtingudes en les diferents avaluacions que els alumnes han anat adequant les estratègies lectores en funció del text presentat i, es constata que els alumnes han fet un aprenentatge estratègic que els ajudarà a passar d'una lectura més funcional a fer una lectura profunda del text ( Wells, 2001) la qual, juga un paper fonamental en el desenvolupament de les destreses comunicatives per formar persones amb un nivell crític preparat per a les exigències d'aquesta societat.

L'opció triada de seleccionar tot el grup natural ha estat arriscada però encertada si bé és cert que aquesta anàlisi de cas no s'ha fet en la mateixa profunditat que si s'hagués seleccionat una mostra petita d'alumnes. Triar aquesta opció tenia alhora l'objectiu de implementar aquesta seqüència en un model grup d'aula habitual a les escoles amb la diversitat que això comporta. Malgrat s'ha treballat amb molts alumnes es valora positivament perquè s'ha donat riquesa als diferents coneixements que han anat construint els infants. Els alumnes s'han situat en moments diferents del seu procés d'aprenentatge i alhora amb coneixements diferents, motiu pel qual s'ha considerat la diversitat de comportaments i aprenentatges.

Un cop identificats els casos que eren subjectes d'una atenció específica, es va donar una mica més de temps en l'elaboració de les respostes i es va fer alguna adaptació a nivell metodològic i, si bé els alumnes considerats més avantatjats eren els qui obtenien més bons resultats en les avaluacions, s'ha observat l'augment en tot el conjunt del grup-classe i, alguns dels alumnes que estaven en la franja del grup amb resultats més baixos que la mitjana han superat de molt la mitjana del grup-classe, això es pot explicar perquè en el pla de intervenció s'han donat eines i s'ha previst l'actuació amb mesures que permetessin que alumnes amb unes certes dificultats arribessin a utilitzar el màxim d'estratègies.

En relació a la concreció dels instruments utilitzats i validació per part dels experts ha implicat un rigor elevat i un alt nivell de control al llarg de tota la investigació. No es fa una avaluació extensa perquè ja ha estat feta pels experts però cal subratllar que els instruments elaborats "a priori" i optimitzats amb les aportacions rebudes, han estat molt útils tant en la sistematització de la recollida d'informació com en la seva anàlisi.

<b>O2. Elaborar un pla d'intervenció estratègic aplicable a alumnes de primer de primària</b>	
2.1. <i>Què ha d'incloure el pla d'intervenció? Quines activitats es realitzaran per introduir estratègies bàsiques lectores?</i>	El disseny d'una unitat didàctica ha servit per donar coherència i seguiment en la introducció de les estratègies de forma competencial. Els continguts (seqüència didàctica), han comportat una forma ordenada de presentar els diferents materials i seqüenciar les activitats per aprofundir en cadascuna de les estratègies bàsiques lectores i fer visibles els processos que intervenen en la comprensió de l'estratègia (Connexió, Modelatge, Pràctica guiada, Pràctica cooperativa o entre iguals, Pràctica independent o individual, Autoavaluació i referent o recordatori de l'estratègia exposada). Això ha permès que la seqüenciació de continguts de menys a més complexitat facilités la construcció progressiva de coneixement i un aprenentatge qualitativament més profund, significatiu i funcional.
2.2. <i>Com s'implementarà el pla d'intervenció? Quin procediment se seguirà?</i>	Una de les premisses que es van plantejar era organitzar les estratègies lectores com un pla d'intervenció, encara que les diferents estratègies no tenien la mateixa dificultat ni eren similars i es plantejessin aïlladament, tenien un fil conductor (Vegeu Capítol 3.4.).
2.3. <i>Com es preveu en el pla d'intervenció la diversitat existent a l'aula? Quines ajudes es preveuen?</i>	Un cop identificats els casos que eren subjectes d'una atenció específica, es va donar una mica més de temps en l'elaboració de les respostes i es va fer alguna adaptació a nivell metodològic i, si bé els alumnes considerats més avantatjats eren els qui obtenien més bons resultats en les avaluacions, s'ha observat l'augment en tot el conjunt del grup-classe i, alguns dels alumnes que estaven en la franja del grup amb resultats més baixos que la mitjana han superat de molt la mitjana del grup-classe, això es pot explicar perquè en el pla de intervenció s'han donat eines i s'ha previst l'actuació amb mesures que permetessin que alumnes amb unes certes dificultats arribessin a utilitzar el màxim d'estratègies.
2.4. <i>Quan s'introduiran aquestes activitats de comprensió lectora? Quina serà la temporalització?</i>	La unitat es va plantejar desenvolupar-la al llarg de tot un curs ( un total de 8 sessions). A l'inici es va preveure que s'introduiria una estratègia cada mes, s'ha respectat bastant però en algunes s'ha hagut de modificar el dia per qüestions organitzatives de centre.
2.5. <i>Com s'han d'incloure les competències, continguts, activitats i la seva seqüenciació en l'elaboració del pla?</i>	S'ha buscat interseccions dels continguts de les dues competències (Competència comunicativa lingüística i Competència d'aprendre a aprendre) i, s'han esglaonat de manera coherent per edat dels alumnes de manera que la funcionalitat d'aquesta seqüència fos introduir paulatinament les diferents estratègies bàsiques lectores. En la majoria de sessions el material utilitzat ha estat el del llibre de lectures que tenien assignat, sí que s'ha considerat important preveure el tipus de text que pot ser més apropiat per a cada estratègia. S'han presentat lectures de diferent tipologia textual de tal manera que les estratègies lectores poguessin operar en distints tipus del contextos ja que al llarg de l'escolaritat l'alumne haurà d'utilitzar-les en tot tipus de textos.

Taula 8.2. Síntesi objectiu 2 i preguntes directrius.

### **8.1.3. OBJECTIU 3: CONFIGURAR, APLICAR I CONTRASTAR UN MODEL D'ESTABLIMENT D'ESTRATÈGIES LECTORES BASAT EN LES ACCIONS DE LA INTERVENCIÓ DOCENT, RECOLLITS MITJANÇANT REGISTRES OBTINGUTS DE L'ACTIVITAT DE L'ALUMNAT.**

Un cop elaborada la seqüència didàctica el tercer objectiu s'ha centrat en la seva aplicació dins l'aula. En el grup-classe hi havia alumnes que ja tenien coneixements en l'ús d'estratègies lectores mentre que d'altres no en tenien, tot depenent de l'estratègia plantejada. La metodologia emprada en la presentació de les estratègies ha permès una atenció més específica a les alumnes que presentaven algunes dificultats.

La planificació de la tasca a realitzar és un dels aspectes necessaris en l'ensenyament de les estratègies lectores donat que cal preparar el text i organitzar la sessió per tal d'adequar l'estratègia que es vol fer explícita, quins recursos didàctics seran necessaris: guies, fotos, etc. Rochera (2000) indica que les bastides es poden donar amb anterioritat, bastides "a priori" o quan l'ajuda es dona durant o després dels passos a seguir, bastides "a posteriori". S'ha identificat el temps dedicat a la planificació de les diferents activitats com un aspecte molt important. Aquesta s'ha reproduït en totes les sessions i el grau de valoració ha estat molt alt gairebé del 100%.

Un cop revisat el pla d'intervenció, es pot veure en l'anàlisi qualitativa com els alumnes van construir el seu propi coneixement, tot depenent del desenvolupament cognitiu de cada individu.

*FP M108- "Va digues quina pregunta t'has fet?"*

*FP A109- "Per què la xocolata té un gustet molt fi?"*

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 180)

Hi ha unes ajudes que val la pena tenir-les en compte com les ajudes distals (l'horari de primera hora del matí, el material és nou per a ells...) perquè poden incidir en la seva implementació. Es pot veure la varietat d'ajudes proximals que ofereix la mestra per realitzar l'activitat conjunta, tant en bastides a priori com bastides a posteriori indicades en l'anàlisi de les dades on, es pot veure un equilibri en la combinació de tots els elements oferint les ajudes ajustades i variades tant en la quantitat com en la qualitat depenent del moment d'aprenentatge, situant-se sovint dins la zona de desenvolupament proper i fer visible la comprensió del funcionament de les estratègies i dels diferents usos que se'n pot fer. Es constata com aquestes ajudes educatives afavoreixen la co-construcció de significats per part de l'alumnat i com van evolucionant al llarg de les sessions en formes d'organització de l'activitat conjunta mitjançant una sèrie molt variada d'accions relacionades amb el que l'alumnat fa.

És necessari tenir una concepció dinàmica de la zona de desenvolupament propera (ZDP) per presentar als alumnes conflictes cognitius assequibles, així com de la metàfora de "la bastida" on se suposa que el procés de cessió i traspàs es va donant de forma conjunta entre mestra i alumnat. En aquesta relació asimètrica, la cessió implica que la mestra ha hagut d'anar adaptant i ajustant les ajudes vigilants que no es derivés cap a una planificació massa rígida. Els resultats de l'aprenentatge



depenen de les interrelacions que s'estableixen entre alumne, continguts i professor i, la instrucció s'ha de dirigir a crear zones de desenvolupament proper (ZDP) per actuar com un motor de desenvolupament. Les ajudes que s'han donat en la nova adquisició dels aprenentatges s'han anat retirant paulatinament a mesura que l'alumne ha anat assumint la seva pròpia responsabilitat del seu aprenentatge. Alhora, es pot constatar com cada alumne actua de manera diferent utilitzant les estratègies que creu més escaients segons les seves capacitats metacognitives i autoreguladores.

Les tasques tenien un nivell d'exigència adequat de manera que els alumnes podien respondre als problemes que es plantejaven amb ajuda de les bastides que es van presentar a priori i que van facilitar situar-se en la tasca a realitzar. Seguidament, s'il·lustra amb dos exemples en funció de quan s'han utilitzat aquestes bastides:

#### *Bastida a priori:*

FC M172- *"Però cadascú ha de llegir la primera estrofa i ha de fer la seva connexió, primer heu d'escriure aquí la paraula i després aquí la idea que li ha vingut d'aquella paraula. Jo necessito saber quina part del text o quina paraula us ha fet sortir aquest cable amb la vostra idea"*

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 170)

#### *Bastida a posteriori:*

FI M163- *"Que ha de tenir per poder xuclar?"*

FI A164- *"beure"*

FI M165- *"Beure si jo bec un got d'aigua jo estic xuclant? Per xuclar què necessito?"*

FI A166- *"Un got"*

FI A167- *"Una palla"*

FI M168- *"Amb una palleta, no està malament, jo puc xuclar, doncs si diu que l'abella xucla el nèctar deu tenir com la forma d'una palleta perquè no diu agafa sinó jo podria pensar que ho fa amb les potes, però si diu xucla que us ha vingut al cap? Beure d'un got? No jo bec així. Què és xuclar?"*

FI A169- *"absorbir"*

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 171)

En la mateixa línia i, encara que la finalitat d'aquesta tesi no és l'anàlisi de les estratègies discursives, cal fer referència al paper que ha tingut la mestra en totes les sessions, utilitzant tota una sèrie de recursos al llarg dels segments d'interactivitat. Per posar uns exemples sobre aquests recursos es pren com a referència els citats per Sánchez Miguel (2005):

- Recursos dirigits a l'obtenció de contribucions per part de l'alumnat

PC M195- *"escultura i per què?"*

PC A196- *"Perquè sinó no tindria sentit, pot ser una casa, o una altra obra..."*

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 183)

- Recursos dirigits a assenyalar la informació més important

FV M50- *"Aprendreu a fer visualitzacions amb l'ajuda dels cinc sentits"*. Es poden fer visualitzacions amb tots els sentits (seguidament es posen exemples amb tots els sentits vista, olor, gust, oïda i tacte).

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 161)



- Recursos utilitzats per a l'obtenció d'informació mitjançant pistes

FH M275- *“Ara la pregunta és què passarà? Abans la pregunta era molt clara perquè sabíem que la mare li havia de fer una peça de roba però ara diu què passarà?”*

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 180)

- Recursos utilitzats per mantenir el control sobre els continguts del coneixement compartit

FC M147- *“La tercera via és per exemple quan tu llegeixes i dius “ostres, l'altre dia vaig llegir en un altre llibre o en el diari...” amb un altre text seria: **Jo llegeixo un conte on hi surt un llop, doncs em dic recordo també el conte de la caputxeta que també parlava d'un llop. D'un text o d'un llibre a un altre és un altre tipus de connexió però, com aquest és una mica més complicat ja ho farem quan sigueu més grans...”***

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 171)

L'organització social de l'aula s'ha considerat molt adequada per a les activitats realitzades. Els resultats presentats donen suport a la concepció que té la mestra sobre l'ensenyament-aprenentatge i, malgrat no ha estat objecte d'estudi en aquesta investigació, ha estat un aspecte cabdal a tenir en compte, on la importància és dotar als alumnes d'eines que els permetin llegir autònomament. La interacció produïda és asimètrica i, es denota la cessió i el traspàs que fa als alumnes, ajustant-se a les necessitats que presenten de manera que facin una bona construcció de coneixement.

Aquesta organització de l'aula i el coneixement dels alumnes per part de la mestra va propiciar que el treball per parelles (gira't i parla) fos enriquidor per a tot l'alumnat. El paper dels iguals també permet entendre què passa amb les ajudes proporcionades tal com indiquen molts dels treballs on s'explicita la seva importància en aquest procés com Coll i Colomina, 1990, Cazden 1991, Duran, (2006), Melero (2008), etc. La seqüenciació realitzada ha afavorit que s'hagi produït un elevat nombre d'interaccions entre els alumnes. Durant tota la seqüència didàctica s'ha apreciat nombroses situacions rellevants entre companys tant pel que fa a correccions, com explicacions, ampliacions..., això es dona quan la mestra ha anat cedint part de l'autogestió al grup classe. Durant la lectura independent, la mestra s'apropava als alumnes que presentaven més dificultats per resoldre els conflictes amb l'ús de l'estratègia. L'ús de les estratègies d'aprenentatge afavoreix la comunicació a l'aula entre mestra-alumnat i entre els propis alumnes, és sabut i comprovat que una situació individual d'aprenentatge dona pitjors rendiments que “l'aprenentatge recíproc”, donat que permeten que mestra i estudiants s'expliquin uns als altres el significat personal d'un text i alhora, tenen altres models de processos cognitius, sobretot en el “gira't i parla”.

En aquestes edats els alumnes no són molt conscients de l'ús d'estratègies, fer explícit el procés que seguien ha resultat bastant complex, de vegades complicat tot i això, la seqüenciació del pla ha propiciat que a mesura que avançaven les sessions, l'alumnat tingués un coneixement real del que havia de fer en cada moment i, en la totalitat de cadascuna d'elles s'ha presentat una estructura força estable (connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, gira't i parla, avaluació). A mesura que es van anar introduint les estratègies, el grup adquiria experiència en l'organització de les activitats així doncs, els resultats inicials relatius a les interaccions han estat més pobres que en les darreres

sessions on els alumnes van fer intervencions més metacognitives. Destinar moments específics per a la introducció de les estratègies lectores s'ha considerat una estratègia docent important ja que, ha permès donar ajudes concretes a l'alumnat per a que pugui ser conscient de l'ús d'aquestes estratègies. El fet de propiciar les pràctiques necessàries ha fet que l'alumnat assimili i automatitzi la seva execució amb la finalitat que aquestes situacions vagin més enllà de l'aprenentatge escolar i s'aconsegueixin lectors competents. Encara que s'hagi esmentat anteriorment, cal insistir que la funció d'aquestes sessions era la introducció de l'estratègia concreta per posteriorment anar practicant el seu ús al pas del temps.

Un dels aspectes clau és que la mestra fes explícita la seva intenció pedagògica, com ho feia per adquirir el seu propi coneixement i que, tenint en compte el context psicosocial de l'aula, l'alumnat pogués tenir una forta participació activa en el procés educatiu. D'aquí es desprèn que l'alumne ha tingut bons models en l'adquisició de les estratègies i, ha permès adquirir els aprenentatges dins d'un marc social.

FP M17 - *"Espessa i lluent tothom se la menja Aij a cremadent". I ara em pregunto: que deu voler dir cremadent?*  
FP M22- *"Doncs escric la pregunta Què deu voler dir cremadent? I escric la resposta " que crema a les dents i deu estar molt calenta"*

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 165)

El nivell de coneixement lingüístic dels alumnes era diferent entre ells per la qual cosa, hi ha hagut distintes interpretacions en la comprensió del significat del text. No es veu una correspondència directa entre el temps dedicat a cadascun dels segments d'interactivitat i al pas del temps de les sessions, en la sessió 4 "Fer-se preguntes" el percentatge del temps dedicat als segments de connexió i de modelatge és inferior a la resta de les sessions. Això es deu a que la gran majoria de preguntes que es formulaven eren literals, es va insistir per a que es formulessin preguntes de caire interpretatiu, tot depenia del grau de complexitat que tenia cadascuna de les estratègies.

<b>O3. Configurar, aplicar i contrastar un model d'establiment d'estratègies lectores basat en les accions de la intervenció docent, recollits mitjançant registres obtinguts de l'activitat de l'alumnat.</b>	
3.1. <i>Com evoluciona el grau d'autonomia per part dels alumnes en les diferents activitats?</i>	<p>Depenent del tipus d'estratègia, els alumnes mostraven més o menys autonomia en el treball. Segons la taula 7.23 on es mostra l'evolució de les avaluacions globals a la primera avaluació ( juny 2015) els alumnes utilitzen davant d'un text 3,3/7 estratègies mentre que a l'abril del 2017 utilitzen 4,1/7 estratègies.</p> <p>En la guia d'observació ( ítem 14. <i>L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada</i>), en la primera sessió, l'alumnat dubtava sobre el que havia de fer i necessitava molta ajuda addicional i, en les posteriors sessions paulatinament, l'alumnat sabia què havia de fer i no necessitava ajuda addicional, tot i que la complexitat de les estratègies cada vegada ha estat més alta.</p>
3.2. <i>Com es duu a terme el que s'ha planificat prèviament de manera explícita en el desenvolupament de la competència lingüística?</i>	<p>Es pot veure la varietat d'ajudes proximals que ofereix la mestra per realitzar l'activitat conjunta, tant en bastides "a priori" com bastides "a posteriori" indicades en l'anàlisi de les dades on, es pot veure un equilibri en la combinació de tots els elements oferint les ajudes ajustades i variades tant en la quantitat com en la qualitat depenent del moment d'aprenentatge, situant-se sovint dins la zona de desenvolupament proper i fer visible la comprensió del funcionament de les estratègies i dels diferents usos que se'n pot fer. Es constata com aquestes ajudes educatives afavoreixen la co-construcció de significats per part de l'alumnat i com van evolucionant al llarg de les sessions en formes d'organització de l'activitat conjunta mitjançant una sèrie molt variada d'accions relacionades amb el que l'alumnat fa. (Vegeu, cap 7. síntesi segment practica guiada)</p>
3.3. <i>Quins alumnes dins la seqüència didàctica estudiada obtenen resultats satisfactoris?</i>	<p>La desviació estàndard ens indica que hi ha diferències entre els quatre moments que es passen les avaluacions. En l'avaluació del mes de juny hi ha més variacions de percentatge entre els alumnes en canvi, l'avaluació del mes del mes d'abril és més uniforme és a dir, les dades són més homogènies al mes d'abril mentre que al juny i a l'octubre i al gener les dades són més heterogènies.</p> <p>Es constats un fort augment en l'ús de les estratègies en el grup d'alumnat que han obtingut un resultat inferior a la mitjana.</p>

Taula 8.3. Síntesi objectiu 3 i preguntes directrius.

#### 8.1.4. OBJECTIU 4: IDENTIFICAR MITJANÇANT L'ANÀLISI DE CONTINGUT LES INTERACCIONS QUE ES PRODUEIXEN ENTRE MESTRA I ALUMNAT EN LA SEQÜENCIA DIDÀCTICA.

En l'objectiu quatre s'han comentat i analitzat les interaccions que s'han produït i s'han detectat fragments de conversa que posen de manifest com van creant coneixement. És necessari que la informació tingui sentit per a que pugui transformar-se en coneixement. Pérez, Juandó, (2001). Dins l'aula, s'han ensenyat les estratègies amb un entrenament metacognitiu (Buron, 1990), on el mestre apart d'explicar la utilitat d'utilitzar una estratègia concreta, els ha proposat que reflexionessin per prendre consciència de la seva efectivitat i poguessin transferir-ho a d'altres situacions similars d'aprenentatge. Per exemple:

FC A101- "Plou oi? Comença igual que primavera"

FC M102- "Siii, tu has pensat en la primavera i t'ha fet pensar en pluja que també comença en "p" veieu quina connexió... has pensat en la pluja per dues coses perquè comença en "p" i perquè per la primavera plou, I **com ho saps això**"

FC A103- "perquè ho diu la tele"

FC M104- "coses que hi ha en el món, que passen pel món"

FC M105- "**que has pensat tu quan dic primavera?**"

FC A106- "que està molt a prop"

FC M107- "**i com saps tu que està molt a prop?**"

FC A108- "perquè s'acaba l'hivern i falta poc a finals de març"

FC M109- "Molt bé has fet una connexió amb coses del món, oi que tu saps coses del món?"

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 183)

Hi ha dos patrons d'actuació que són molt extensos, un és el *patró 10* on la mestra proporciona bastides (es reproduïx en totes les sessions) i l'altre és quan sol·licita la reflexió del que s'ha treballat, *patró 17* (surten en totes les sessions exceptuant en la FV que no es constata explícitament però sí que s'entreu la seva reflexió). Ambdós es consideren claus, un correspon a com l'alumne va evolucionant en el seu coneixement anant del simple al complex i l'altre com fa una reflexió metacognitiva d'aquest coneixement i va adquirint una autonomia condicional, resultat que es podria haver obtingut a partir de la intervenció realitzada.

A la guia d'observació hi ha uns ítems que són significatius al pas del temps i cal fer-hi esment:

Ítem 14. *L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada.* En la primera sessió, l'alumnat dubtava sobre el que havia de fer i necessitava molta ajuda addicional i, en les posteriors sessions paulatinament, es pot comprovar com l'alumnat sabia en tot moment què havia de fer i no necessitava ajuda addicional, tot i que la complexitat de les estratègies cada vegada ha estat més alta. Això pot ser degut al seguiment d'un pla sistemàtic d'aprenentatge de les estratègies.

Ítem 16. *L'alumnat utilitza procediments per aprendre.* En les primeres sessions l'alumne ha utilitzat pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió mentre que, en posteriors sessions ha emprat estratègies treballades anteriorment o unes altres eines per solucionar conflictes en la seva comprensió. L'aprenentatge de les primeres estratègies ha servit per l'ús que feien posteriorment en d'altres estratègies com per exemple:

FV M134- "A veure qui li explica al MT què és el gira't i parla?"

FV A135- "**Hem de fer com una hipòtesis** i parlar amb el company" (l'estratègia que es treballa és fer visualitzacions)

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 166)

Ítem 23. *L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals.*

En les primeres sessions, l'alumnat expressava en veu alta però mostrava molt poc o no l'evolució que estava fent però, en les darreres sessions evidencia com fa aquest procés i les produccions mentals que havia seguit.

FC A99- "Jo he estat pensant... en una altra paraula **PLUJA**"

FC M100- "Has pensat en **PLUJA**"

FC A101- "Plou oi? Comença igual que primavera"

FC M102- "Síii, tu has pensat en la primavera i t'ha fet pensar en pluja que també comença en "p" veieu quina connexió... has pensat en la pluja per dues coses perquè comença en "p" i perquè per la primavera plou, I **com ho saps això**"

FC A103- "perquè ho diu la tele"

FC M104- "coses que hi ha en el món, que passen pel món"

FC M105- "**que has pensat** tu quan dic primavera?"

FC A106- "que està molt a prop"

FC M107- "i **com saps tu** que està molt a prop?"

FC A108- "perquè s'acaba l'hivern i falta poc a finals de març"

FC M109- "Molt bé has fet una connexió amb coses del món, oi que tu saps coses del món?"

(Vegeu capítol 7.3.2. Pg. 183)

S'ha observat en alguns moments com la cessió del control es va fent al llarg de totes les sessions i com finalment en les diferents avaluacions l'alumnat és capaç d'utilitzar-les autònomament. Sovint i de manera progressiva es veuen cessions en la decisió dels alumnes, com donen i reben ajudes dels propis companys. "ara feu el gira't i parla", com es provoca una reflexió metacognitiva "com ho has fet això?" "per què ho dius? "Què t'ho fa pensar?"... És a dir, s'ha creat un marc específic de referència mitjançant preguntes metacognitives. S'han construït i contextualitzat termes, expressions o definicions fent referència a exemples, utilitzant suport físic i/o verbal, argumentant i contraargumentant les aportacions que feia l'alumnat.

La utilització de preguntes tipus per què ho saps...? Com ho has fet...? com si fos un interrogatori, ha estat un mecanisme que ha permès reforçar, ajustar o revisar els aprenentatges que s'han anat adquirint mitjançant la reflexió metacognitiva.

Els segments d'interactivitat mostren aquest procés efectuat en la cessió i traspàs de responsabilitat si bé hi ha algunes dades que cal destacar com:

- Hi ha una disminució respecte al temps.
- A mesura que passen les sessions els alumnes requereixen menor atenció per part de la mestra de les tasques que cal realitzar amb petites oscil·lacions.
- El percentatge del temps en cadascuna de les sessions oscil·la en funció dels segments d'interactivitat per exemple, els segments de practica guiada ocupen el 60% en cadascuna de les sessions però van disminuint a mesura que va passant el temps així com el temps que es

ocupen en les sessions. Aquesta disminució pot ser un indicador que mostra com els alumnes van adquirint un domini més alt i que per tant, requereixen menys temps per desenvolupar les tasques correctament.

Un cop vistes les formes d'actuació en aquests segments d'interactivitat es pot constatar una evolució en el grau d'apropiació del coneixement per part de l'alumnat, sobre tot en els alumnes que mostraven uns nivells més baixos a l'inici de la recerca, això es produeix tant en els aspectes organitzatius com en el coneixement de les estratègies presentades.

<b>O4. Identificar les interaccions que es produeixen entre mestra i alumnat en la seqüència didàctica.</b>	
<i>4.1. Quin grau d'adequació existeix entre el pla d'intervenció amb l'ús que fan els alumnes?</i>	Una dada a destacar és la moda, la xifra que més es repeteix en el grup-classe, al mes de juny i octubre és de 28,57% i al mes d'abril és de 57,14%, la qual cosa es veu clarament que és la xifra que té més freqüència i supera el 50%. El gruix del grup classe que supera el 50%. Cal interpretar la desviació (vegeu taula 7.25.) que hi havia al mes de juny (0,28) i la que hi havia al mes de gener (0,14) i finalment a l'abril (0,12). La utilització de les estratègies és del 100%, situant-se entre 3, 4 i 5 tipus d'estratègies emprades.
<i>4.2. Com es relaciona el pla d'intervenció amb la diversitat existent a l'aula?</i>	Un cop vistes les formes d'actuació en aquests segments d'interactivitat es pot constatar una evolució en el grau d'apropiació del coneixement per part de l'alumnat, sobre tot en els alumnes que mostraven uns nivells més baixos a l'inici de la recerca, això es produeix tant en els aspectes organitzatius com en el coneixement de les estratègies presentades. Els resultats obtinguts per l'alumnat que havien obtingut un resultat inferior a la mitjana del grup-classe fa un augment molt fort en l'ús de les estratègies.
<i>4.3. Com es distribueixen entre l'alumnat i mestra la durada dins la seqüència didàctica?</i>	Els segments d'interactivitat mostren aquest procés efectuat en la cessió i traspàs de responsabilitat si bé hi ha algunes dades que cal destacar com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- En els segments de connexió i de modelatge la mestra ocupa la major part del temps.</li> <li>- A mesura que passen les sessions els alumnes requereixen menor atenció per part de la mestra de les tasques que cal realitzar amb petites oscil·lacions.</li> <li>- El percentatge del temps en cadascuna de les sessions oscil·la en funció dels segments d'interactivitat per exemple, els segments de practica guiada ocupen el 60% en cadascuna de les sessions però van disminuint a mesura que va passant el temps així com el temps que es ocupen en les sessions. Aquesta disminució pot ser un indicador que mostra com els alumnes van adquirint un domini més alt i que per tant, requereixen menys temps per desenvolupar les tasques correctament.</li> </ul>

**Taula 8.4.** Síntesi objectiu 4 i preguntes directrius.

### **8.1.5. OBJECTIU 5: AVALUAR L'EFECTIVITAT DEL MODEL PROPOSAT COMPARANT EL RENDIMENT DELS ALUMNES I EL DESENVOLUPAMENT DEL PLA D'INTERVENCIÓ**

El darrer objectiu proposat, el cinquè, avalua el pla d'intervenció proposat i la comparació del rendiment dels alumnes i, es pot confirmar que s'han assolit les fites proposades. Una de les conclusions més visible és l'augment en l'ús d'estratègies que realitzen els alumnes un cop passat el temps (avaluacions juny, setembre, gener i abril), on si bé es detecta un augment en l'ús de les estratègies. També cal subratllar en la primera avaluació (juny) va ser necessari donar unes ajudes explícites al llegir el text però, en les següents (octubre, gener i abril) ho van fer autònomament.

El treball individual és la part visible del treball independent, s'ha constatat a partir de les evidències recollides que tots els infants en diferents graus s'han aproximat a l'ús de les estratègies encara que hi ha alumnes que ho fan de forma autònoma i d'altres se'ls ha de recordar que poden fer-ne ús. En l'anàlisi d'aquestes categories s'ha pogut comprovar un seguiment sistemàtic dels progressos dels alumnes al llarg dels següents cursos escolars i així s'ha pogut comprovar els seus avenços.

Val a dir que el domini de les estratègies de processament del llenguatge escrit estan molt lligades al desenvolupament de les capacitats cognitives de l'alumnat Cummins (2002). Tal com es pot veure en les taules de les diferents avaluacions, hi ha diferències individuals respecte a l'ús de les estratègies lectores al llarg de les quatre avaluacions però, també es pot veure com aquestes han anat evolucionant al llarg del temps. (mitjana d'estratègies utilitzades- Juny 45,3% i Abril 59,29%).

En la mateixa línia és interessant comprovar com les aportacions que fan diferents autors Israel, (2007) a Gutiérrez, i Salmerón, (2012) sobre quins cursos és millor l'ensenyament d'algunes estratègies correspon a les dades obtingudes, així doncs en les 4 avaluacions "fer hipòtesis" i "fer connexions" han superat de llarg el 50% i comencen a fer connexions del text amb uns altres textos. En les estratègies de "fer visualitzacions" i "fer-se preguntes" han obtingut uns resultats molt elevats però cal comentar que s'han fet poques preguntes interpretatives i que la gran majoria han estat preguntes literals. Pel que fa a les "paraules derivades" les interpreten un 33,3% en la darrera avaluació Els resultats més baixos han estat en "fer inferències", aquesta és una estratègia molt complexa donat que es necessita utilitzar els coneixements que té l'alumne per poder crear un nou coneixement. Aquesta estratègia es recomana treballar-la a partir del 7 o 8 anys (al juny és d'un 13%, a l'octubre un 16%, al gener un 26% i a l'abril només un 9,5% i en les "paraules clau" els darrers resultats són del 23,8%).

En relació amb aquesta qüestió cal afegir però, que en el text de les avaluacions se'ls ha demanat que trobessin quines estratègies sabien utilitzar. Segurament els resultats haurien estat diferents si s'hagués demanat que utilitzessin una estratègia determinada per aquell text.

També cal tenir en compte algunes consideracions respecte a les dades apuntades anteriorment:



- Les estratègies “fer hipòtesi”, “fer visualitzacions” i “fer connexions” es treballen habitualment, (què penseu que passarà?, que us imagineu ara? a què us recorda...?),
- L'estratègia “paraules desconegudes”, està més condicionada pel vocabulari que presenta el text malgrat que els resulta més senzill preguntar a algú, o buscar una font experta, que intentar trobar si poden esbrinar què vol dir aquella paraula.
- L'estratègia “fer-se preguntes”, estan més acostumats a respondre preguntes que a fer-se-les, i les preguntes que es fan acostumen a ser preguntes literals. Téllez (2005) explica la gran importància que tenen les autopreguntes per a la comprensió lectora i que fonamentalment s'han de realitzar sobre els processos metacognitius durant la lectura.
- L'estratègia paraules clau, els resulta difícil triar quines paraules són imprescindibles de les que són secundàries en el text.

La sistematització i explicitació del pla d'intervenció ha permès que en el transcurs del seu desplegament els alumnes sabessin què havien de fer en les diferents activitats presentades. Aquesta unitat ha tingut un caràcter preparatori per a les següents estratègies de complexitat més alta.

La valoració de les sessions referent als alumnes ha resultat complexa donada l'edat dels alumnes, sobretot quan se'ls demanava que fessin explícits els processos que seguien en la seva reflexió metacognitiva. Com s'ha apuntat anteriorment els alumnes són poc conscients de les estratègies que utilitzen, el que els resulta més complicat és verbalitzar-ho o fer-ho de forma explícita però malgrat aquests inconvenients, les respostes que han donat els infants han aportat una valuosa informació al respecte.

S'ha pogut observar que quan els alumnes es troben implicats en situacions on se'ls demana que expressin explícitament si utilitzen estratègies lectores els coneixements dels alumnes emergeixen. Les pràctiques educatives en l'establiment de coneixements que van construït els alumnes tenen molta rellevància en la competència lingüística per tant, és aconsellable treballar aquestes estratègies a l'aula.

Per això i un cop analitzades les fonts teòriques i contrastades amb els resultats obtinguts, es constata com aquest tipus de pràctica educativa millora dels resultats dels aprenentatges. És cert que quan es volen fer canvis profunds en la mentalitat i pràctiques dins del món de l'ensenyament, s'han de tenir una visió a llarg termini donat que els passos són molt petits i graduals.

Exposada anteriorment la reflexió dels resultats de les dades obtingudes, es disposa d'arguments per manifestar que:

- Hi ha un procés progressiu en el traspàs del control i responsabilitats de l'aprenentatge del professor cap als alumnes.
- Depenent del grau de complexitat de l'estratègia presentada es mostren fluctuacions en els segments d'interactivitat.



- S'ha de considerar la importància que té el paper de les interaccions entre iguals, donat que permetre entendre què passa en les ajudes proporcionades, "la bastida", és a dir saber què diuen i què fan entre iguals. En aquesta recerca aquest aspecte ha estat imprescindible quan la mestra cedia aquesta comunicació al grup-classe.
- En aquesta investigació el paper de la docent ha estat clau en la influència educativa dels infants, això confirma que la formació dels docents hauria de dotar de coneixements que afavorissin unes pràctiques instruccionals d'acord amb aquesta perspectiva. La tasca del professorat serà la d'orientar i guiar a l'alumnat a motivar-los per a que desenvolupin les seves pròpies estratègies i que intensifiquin el seu propi ús tot dependent de la lectura que estigui realitzant en un moment determinat i, puguin ser responsables del seu aprenentatge aprenent fent.
- També és imprescindible una planificació dins del centre per que es puguin dissenyar diferents tipus de tasques per a fer una gradació en quant a complexitat

<b>05. Avaluar l'efectivitat del model proposat comparant el rendiment dels alumnes i el desenvolupament del pla d'intervenció.</b>	
<i>5.1. Com es relaciona el pla d'intervenció global amb els resultats de l'avaluació sumativa?</i>	Una de les conclusions més visible és l'augment en l'ús d'estratègies que realitzen els alumnes un cop passat el temps (avaluacions juny, setembre, gener i abril), on si bé es detecta un augment en l'ús de les estratègies. Un cop analitzades les fonts teòriques i contrastades amb els resultats obtinguts, es constata com aquest tipus de pràctica educativa millora dels resultats dels aprenentatges
<i>5.2. Quines són les dificultats percebudes durant la implementació del pla d'intervenció?</i>	La decisió presa respecte a la selecció dels participants (era el grup natural) ha resultat complex i arriscada i, s'han dedicat molts esforços al disseny i concreció dels instruments utilitzats.
<i>5.3. Quina repercussió té aquest pla d'intervenció en el curs posterior? Com es poden sistematitzar les estratègies al llarg dels cursos escolars mitjançant el Pla Educatiu de Centre?</i>	En una línia de temps, s'observa com aquest treball provoca un canvi d'hàbits de treball i de perspectiva sobre l'ensenyament-aprenentatge per part de la mestra i dels alumnes. Aquesta proposta aporta una concreció del currículum establert referent a la incorporació de les estratègies lectores dins de les programacions d'aula. Els canvis que es puguin produir també comporten una evolució en el PEC (Projecte Educatiu de Centre) ja que s'entén com una línia transversal de tot el centre i, alhora pot contribuir a un model d'assessorament en la sistematització de les estratègies lectores. Una de les principals projeccions és fer extensiu aquest treball a diferents centres educatius i institucions. Un suggeriment que es podria fer, de fet en aquesta escola ja està implantat, és la creació d'un petit grup de dues o tres persones que vetllin per una atenció i formació cap a uns altres professionals del seu propi centre (formació entre iguals).

**Taula 8.5.** Síntesi objectiu 5 i preguntes directrius.

## 8.2. APORTACIONS I LIMITACIONS DEL TREBALL

Amb totes les característiques que s'han esmentat anteriorment, aquesta recerca aporta novetats a la temàtica presentada. Se situa en una línia d'investigació que ha estat bastant estudiada però, així com hi ha força estudis amb alumnat de secundària i universitaris tal com s'ha vist en l'aproximació als estudis realitzats, són pocs els que se centren en cursos d'edats més primerenques i s'ha aprofundit poc en l'àmbit d'aquests continguts més específics.

Una de les principals aportacions d'aquest treball és com el fet de comprendre i explicar explícitament i sistemàticament estratègies d'aprenentatge, concretament de comprensió lectora, es poden produir canvis rellevants en l'alumnat.

En una línia de temps, s'observa com aquest treball provoca un canvi d'hàbits de treball i de perspectiva sobre l'ensenyament-aprenentatge per part de la mestra i dels alumnes. Aquesta proposta aporta una concreció del currículum establert referent a la incorporació de les estratègies lectores dins de les programacions d'aula.

Els canvis que es puguin produir també comporten una evolució en el PEC (Projecte Educatiu de Centre) ja que s'entén com una línia transversal de tot el centre i, alhora pot contribuir a un model d'assessorament en la sistematització de les estratègies lectores.

Una de les principals projeccions és fer extensiu aquest treball a diferents centres educatius i institucions. Un suggeriment que es podria fer, de fet en aquesta escola ja està implementat, és la creació d'un petit grup de dues o tres persones que vetllin per una atenció i formació cap a uns altres professionals del seu propi centre (formació entre iguals).

En aquesta investigació s'ha centrat l'atenció en l'ús de les estratègies lectores però fent un pas endavant en la millora de la competència lingüística, una altra projecció seria fer altres recerques sobre l'ús de les estratègies a nivell d'escriptura o de llenguatge oral.

Es constaten algunes limitacions i aproximacions en l'elecció del context ja que l'escola escollida no es pot considerar representativa del gran col·lectiu d'escoles públiques però, tampoc és una escola aïllada per tant, les conclusions que es poden extreure tenen un caràcter orientador. L'escola on es fa l'estudi empíric és d'una línia per tant, s'ha fet en un grup-classe la qual cosa comporta 25 alumnes concrets. L'objectiu d'aquesta recerca no és la seva generalització sinó, l'aprofundiment en un cas per a que pugui prendre's com a referent i, adaptar-lo posteriorment a les condicions de cada context. Per notar uns canvis més permanents caldria fer observacions al llarg de tota l'escolaritat de primària.

Es focalitza a primer de primària on la lectura és incipient sobretot al primer trimestre de curs, la decisió presa respecte a la selecció dels participants (era el grup natural) la qual ha resultat complex i arriscada i, s'han dedicat molts esforços al disseny i concreció dels instruments utilitzats.

Els instruments elaborats són propis motiu pel qual la seqüència de la presentació de les dades s'ha transmès des de la prudència.

A nivell teòric s'ha fet una revisió força actualitzada però al mateix temps s'ha tingut en compte publicacions d'autors que es consideren clàssics sobre el tema o s'han cregut rellevants. Sobre comprensió lectora hi ha un excés d'informació motiu pel qual s'han destacat els aspectes clau però, val a dir que hi ha moltes aportacions sobre aquest aspecte.

La implementació del pla d'intervenció ha estat d'una sola mestra que durant tres anys ha rebut formació de l'ILEC. La interacció directa mestra-investigadora ha possibilitat aprofundir més en el grup-classe i comprendre les transformacions que es produïen però, aquesta atenció ha implicat un temps extra per part de la mestra.

S'ha d'esmentar la limitació de recursos humans disponibles ja que, és la mateixa persona qui ha realitzat:

- les observacions a l'aula
- les gravacions de les sessions de vídeo i d'àudio
- les transcripcions de les sessions
- l'elaboració de la investigació

Un cop analitzats els resultats de la investigació, apareixen nous aspectes per a la reflexió i futures línies d'investigació on serà necessari:

- Fer un estudi sobre reconeixement i ús en la gradació de determinades estratègies lectores durant l'etapa escolar.
- Elaborar eines, instruments que siguin d'ajuda per al professorat en l'ensenyament de les estratègies lectores.
- Aprofundir en metodologies que enforteixin l'autonomia i l'autoregulació dels aprenentatges.
- Realitzar un estudi més minuciós i seqüenciat sobre l'ús de determinades estratègies bàsiques de lectura en l'etapa de l'ensenyament obligatori.

És provat al llarg de la investigació que és necessari enriquir i ampliar les eines que afavoreixen una educació més inclusiva per aquest motiu es considera important:

- Dissenyar una forma d'intervenció estratègica en la que el procés d'ensenyament aprenentatge sigui clau en el desenvolupament de la competència comunicativa.
- Proporcionar un banc de recursos ampli en el desenvolupament de l'ús de les estratègies lectores. Una de les expectatives a plantejar-se és la possibilitat de seqüenciar possibles activitats de lectura graduades a nivell de dificultat per a que els centres puguin disposar de diferents models on posteriorment puguin afegir-los en el seu propi projecte de centre.
- Fer extensiu el treball a una mostra molt més àmplia i diversa.

Si s'hagués de respondre a la pregunta "S'han aplicat estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura?" la resposta seria afirmativa i, es diria que de manera explícita s'ha augmentat la competència lingüística i la d'aprendre a aprendre dels nens de primer de primària participants en la investigació.

Finalment i responent a la pregunta formulada a l'inici de la tesi de: *Com es pot optimitzar l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en l'ensenyament de la competència comunicativa lingüística, concretament en la comprensió lectora i, la competència d'aprendre a aprendre?*, un cop contrastades les dades d'aquesta investigació es remarquen les idees i aportacions que fa aquesta tesi:

**❖ Tenir en compte les aportacions que des de la perspectiva constructivista fonamenten la necessitat d'incorporar les estratègies d'aprenentatge en l'ensenyament competencial.**

- La persona és part activa en la construcció del seu propi coneixement. Aquest, l'elabora a través del seu procés d'aprenentatge.
- L'aprenentatge compartit en l'ús de les estratègies és clau per a l'adquisició de les estratègies lectores.
- L'aprenentatge està determinat pel desenvolupament cognitiu de l'individu. Cada alumne desenvolupa un aprenentatge propi segons les seves característiques pròpies.
- A partir de la pràctica guiada i l'esglaonament en la implementació de les estratègies l'alumne assumeix autonomia i control dels propis aprenentatges
- Es relaciona amb la importància des de la perspectiva de l'alumne en què l'alumne és el responsable del seu propi aprenentatge.
- El treball dins del marc escolar provoca que l'alumne tingui models a l'hora d'adquirir sabers i aprenentatges per poder actuar en un marc social.
- Cada alumne actua de manera diferent davant d'un text utilitzant les estratègies que creu més escaients segons les seves capacitats metacognitives i autoreguladores.

**❖ Incorporar el que el Decret 119 (currículum de primària) explicita que les estratègies lectores s'han d'ensenyar des de les dues competències: Competència comunicativa lingüística i Competència d'aprendre a aprendre.**

Competència comunicativa lingüística

S'explicita en la Competència 5 "Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura" :

- Estratègies que permeten identificar, crear, compartir o precisar objectius concrets de lectura . (Per què he de llegir? Què vull aconseguir amb aquest text?...).
- Estratègies que permeten activar i aportar coneixements previs rellevants, de naturalesa diversa: temàtics, culturals, ideològics, lingüístics i textuals, per a l'objectiu o els objectius proposats (Què sé d'aquest terme? Quines coses conec d'aquest tipus de text?...).
- Estratègies que permeten planificar i revisar la manera com s'aborda la lectura d'un text ( Com llegiré aquest text? Quin tipus de lectura m'anirà més bé per a la tasca que he de fer? M'anirà bé fer un esquema?...).
- Estratègies que permeten establir inferències, anticipacions, prediccions, hipòtesis... (De què anirà aquest text? Com em sembla que continuarà? Puc deduir el caràcter dels personatges? Puc deduir la intenció de l'autor?...).
- Estratègies que permeten comprovar la pròpia comprensió ( Què he entès fins ara? Seria capaç d'explicar, per damunt, el que he llegit fins ara? He trobat la resposta a algun dels interrogants que m'he plantejat inicialment?...).
- Estratègies que permeten avaluar i integrar la nova informació i remodelar, si cal, les idees inicials ( El que llegeixo està d'acord amb el que jo sabia del tema? Estic d'acord amb el que llegeixo?...).

- Estratègies que van dirigides a construir el significat global del text: idees principals, resum, reorganització de la informació... (Quines són les informacions més importants del que he llegit? Puc organitzar visualment la informació d'una manera que em faciliti la comprensió?..).
- Estratègies que permeten fer una lectura crítica del text: explorar el món de l'autor, el gènere discursiu, les interpretacions... (Què es proposa l'autor? A qui va adreçat el text? Quin posicionament adopta l'autor respecte al tema?..).

#### Competència d'aprendre a aprendre

La competència d'aprendre a aprendre forma part de les anomenades competències metodològiques, focalitza determinats aspectes que són comuns a la competència comunicativa.

Es tracta de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions. Una de les seves dimensions és: *l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos.*

#### ❖ **Formar al professorat en els aspectes:**

- Fer una reflexió profunda sobre la lectura i la utilització de les estratègies, considerant-les útils, eficaces i orientadores.
- L'ensenyament de les estratègies lectores s'ha de fer de forma explícita (connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent i avaluació o reflexió).
- Ha d'haver un canvi de rol del professorat (interacció mestra-alumnat), on hi hagi un procés progressiu en el traspàs del control i responsabilitats de l'aprenentatge del professor cap als alumnes. Aquest ha de donar orientacions explicatives i argumentatives provocant amb preguntes de: com ho saps?, per què?..., és a dir que s'incideixi més a nivell metacognitiu per facilitar la construcció de significats complexos i es passi de ser una lectura més funcional a una lectura més profunda del text. La mesura de la metacognició a PISA se centra en el coneixement estratègic dels estudiants sobre la lectura.
- S'ha de considerar la importància que té el paper de les interaccions entre iguals, donat que permet entendre què passa en les ajudes proporcionades, "la bastida", és a dir saber què diuen i què fan entre iguals. Intervenir amb tot el grup-classe atenent la diversitat existent i modificar si cal l'organització social de l'aula.
- Programar segons els diferents moments dels aprenentatges:
  - planificació, on s'ha de preveure entre d'altres aspectes les bastides que es donaran tant "a priori" com "a posteriori" i els recursos més adequats.
  - construcció, poder observar com l'alumnat va incorporant els nous aprenentatges o si cal incidir més en un aspecte concret
  - avaluació, S'avalui la utilitat i l'adquisició d'aquestes estratègies lectores tant per part de l'alumnat com del professorat, així com fer una avaluació demorada en el temps per contrastar els aprenentatges consolidats.

❖ **Elaborar seqüències didàctiques on es facin visibles les interseccions dels continguts de les dues competències (Competència comunicativa lingüística i Competència d'aprendre a aprendre) i esglaonar-les de manera coherent per dificultat i edat dels alumnes de manera que la funcionalitat d'aquesta seqüència fos introduir paulatinament les diferents estratègies bàsiques lectores i, avaluar-les al llarg dels cursos.**

❖ **Incloure les seqüències didàctiques en el PEC (Projecte Educatiu de Centre) com una línia transversal de tot el centre i, es treballi habitualment al llarg dels diferents nivells fins arribar a la programació didàctica d'aula.**

❖ **Començar l'ensenyament de les estratègies lectores des d'edats primerenques.**

Taula 8.6. Respostes al plantejament de la tesi




### 8.3. VALORACIÓ PERSONAL

Aquest apartat està dedicat a la reflexió del procés seguit en la recerca per identificar quins han estat els punts forts, els punts febles i, millores que es puguin considerar per posteriors investigacions.

Prèviament a la recerca es va dissenyar un portafolis digital amb la finalitat de fer-me visible les reflexions realitzades al llarg del temps dedicat a la investigació. Aquest portafolis s'ha elaborat en format web (google sites) on es van afegir les versions que s'anaven elaborant i, es va crear un subapartat titulat "els deu millors" on s'ha analitzat el procés personal que s'ha seguit per fer un canvi de plantejament sobre un aspecte concret. Per exemple:

Interpretació de la informació recollida i estructurar-la amb la teoria per elaborar unes conclusions.



La Magüi em fa alguns comentaris amb els que hi estic d'acord però un d'ells em fa pensar...

**On queden les competències comunicativa i la d'aprendre a aprendre en aquest gràfic?**, així que un cop li he donat moltes voltes, en faig la versió 4 i la darrera.

- Avantprojecte 4.

Figura 8.1. Imatge del portafolis digital sobre la reflexió dels objectius

**DOCUMENTACIÓ/A...**

**ACTIVITATS DAD**  
Informacions DAD

**SEGUIMENT TUTORIES**  
TUTORIA CARINA SIQUÉS  
TUTORIA MAGÜI PÉREZ

**ELS MEUS MILLORS**  
EL PRIMER, clarificar quins són els objectius i com vull fer-ho...  
EL SEGON, desenvolupar la fonamentació teòrica de la tesi  
EL TERCER, instruments utilitzats  
EL QUART UNITAT DIDÀCTICA


**ÀMBITS DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL**  
FORMACIÓ REBUDA  
FORMACIÓ IMPARTIDA  
TREBALL REALITZAT  
PUBLICACIONS

Mapa del lloc

**ENLLAÇOS**  
Universitat de Girona  
DIPE  
MAU  
ICEUdG  
GEN.CAT.Educació  
GRINTIE

**EL SEGON, desenvolupar la fonamentació teòrica de la tesi**

Quan es comença a desenvolupar el marc teòric es fa en base a:  
Marc constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (V0)  
Es concreten les diferents teories del marc constructivista i al final de cadascuna es fa un resum per a que sigui més entenedor, ara es fa un quadre resum d'aquest primer punt.  
Posteriorment s'amplien els altres dos apartats.  
Marc curricular i competencial  
S'exposa el decret de primària (àmbit lingüístic), les proves que valoren la competència (PIRLS i PISA), les dues competències que intervien (comunicativa lingüística i la d'aprendre a aprendre) hi ha el dubte a fer referència als continguts procedimentals.  
Estratègies d'aprenentatge  
S'especifica què són les estratègies d'aprenentatge, la seva història i classificació. Per una altra banda es fa la relació que hi ha entre la capacitat metacognitiva, la comprensió lectora, l'escola i les estratègies d'aprenentatge.  
Per elaborar el redactat final es tenen compte els comentaris fets per la meua tutora de tesi i reflexions pròpies i s'elabora aquest quadre que és la reflexió global del marc teòric.



A partir d'un esquema sobre l'anàlisi dels processos escolars d'ensenyament-aprenentatge en Coll i Onrubia (2009, pg.19), es fa una adaptació pròpia.

Figura 8.2. Imatge del portafolis digital sobre la fonamentació teòrica

En el projecte presentat al juny del 2015 es va incloure un cronograma en el que a partir dels objectius marcats, s'especificaven les tasques a realitzar. Val a dir que les tasques relatives als tres primers objectius es van complir segons el termini de temps previst, mentre que l'objectiu quatre es va desdoblar per a una major concreció dels objectius:

Curs 2014-2015	Curs 2015-16
O1. Cercar el marc teòric de referència que fonamenta la funcionalitat de les estratègies de comprensió lectora.	O1. Analitzar les teories constructivistes que fonamenten la redacció dels currículums educatius oficials.
O2. Dissenyar un pla d'intervenció que inclogui estratègies d'aprenentatge en les activitats de comprensió lectora.	O2. Elaborar un pla d'intervenció estratègic aplicable a alumnes de primer de primària.
O3. Executar el pla d'intervenció on estiguin incloses les estratègies d'aprenentatge en les activitats de comprensió lectora.	O3. Configurar, aplicar i contrastar un model d'establiment d'estratègies lectores basat en les accions de la intervenció docent recollits mitjançant registres obtinguts de l'activitat de l'alumnat.
O4. Avaluat el pla d'intervenció establert i planificar la intervenció pel següent curs	O4. Identificar mitjançant l'anàlisi de contingut les interaccions que es produeixen entre mestra i alumnat en la seqüència didàctica.
	O5. Avaluat l'efectivitat del model proposat comparant el rendiment dels alumnes i el desenvolupament del pla d'intervenció.

Taula 8.7. Comparació entre els objectius del projecte i de la tesi

Aquests darrers dos objectius han comportat una mica més de temps degut a la seva anàlisi. En la figura següent es mostra la distribució del temps d'aquest treball amb caràcter longitudinal en que s'ha fet un seguiment durant 2 anys i mig.

SET. 2014 NOV. 2014	NOV. 2014 MAIG 2015	JUNY 2015 OCT. 2015	OCT. 2015 GEN. 2016	FEB. 2016 MAIG. 2016	MAIG 2016 SET. 2017
Disseny de la investigació Disseny pla d'intervenció	Marc teòric-conceptual de referència Execució pla d'intervenció i filmació de les sessions	Primera avaluació Revisió de les dades obtingudes	Avaluacions retardades Anàlisi de les dades	Anàlisi i interpretació de resultats	Revisió de la tesi i dipòsit de la tesi

Taula 8.8. Distribució del treball al llarg del temps

El darrer instrument d'avaluació que es va elaborar era una check-list o una llista de tasques preestablertes per a cadascuna de les fases de la tesi. Un cop feta la comprovació dels ítems de cadascuna de les fases (anàlisi i situació del problema plantejat de la investigació, disseny de la investigació, desenvolupament de la investigació i, avaluació de la investigació) es constata que s'han executat els requisits en la recollida i anàlisi de les dades d'una manera organitzada i sistemàtica, d'aquesta manera s'ha intentat reduir els possibles errors que es poguessin derivar per la manca d'exhaustivitat en la realització de les tasques.

Es pot comprovar l'evidència que el disseny proposat ha permès assolir els objectius plantejats inicialment i malgrat que ha donat resposta a les expectatives apuntades s'ha fet una revisió profunda amb la finalitat d'esmicolar els aspectes destacats del seu desenvolupament no obstant, es podrien fer propostes millora optimitzant: tipus de les activitats, la seqüència didàctica, les activitats d'avaluació, l'autoavaluació de la mestra, la temporització o els textos emprats.

## *Epíleg*

A tall d'epíleg, aquesta tesi doctoral m'ha portat a una reflexió llarga i profunda sobre aspectes, idees que durant molts anys he anat aprenent. Un valor important ha estat l'avanç experimentat en el meu creixement personal en el qual han col·laborat i m'han recolzat moltes persones a les que hi dedico un estret agraïment per fer realitat aquesta tesi. Voldria evocar unes paraules de cultura muntanyenca:

“ La búsqueda de nuevos horizontes es el reflejo de nuestra propia vida, y nos pasamos ésta queriendo alcanzar otros, cuando en realidad buscamos poder vernos a nosotros mismos desde horizontes distintos, pues cada horizonte nos hace nuevos”.

(Maestre, 2016. Cita. <http://juanmanuelmaestre.com/maestre/citas.html> )

Aquestes senzilles paraules reflecteixen l'actitud que es va adquirint a mesura es va elaborant la tesi doctoral. La recollida de dades, informacions variades..., de vegades provoca que hakis de tornar a centrar-te en la finalitat de la investigació.

Per finalitzar, m'agradaria incloure una cita d'Aristòtil que apunta en la necessitat de sistematitzar moltes de les intervencions que es fan a les escoles.

*“Som el que fem repetidament. L'excel·lència doncs, no és un acte, sinó un hàbit”.*

(Aristòtil. 2017. Cita. <https://ca.wikiquote.org/wiki/Arist%C3%B2til>)





## **VI. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**

## A

- ABBOTT, J. , RYAN, T. (1999). Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. *Battling for the Soul of Education*. Nov 1999. The Constructivist Classroom Educational Leadership vol. 57 nº3. Recuperat de: <http://www.21learn.org/archive/constructing-knowledge-reconstructing-schooling/>
- ABRIL, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- AGUSTÍ, M, BALLART, M. Y GARCÍA, M. (2014). Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible. *Aula de innovación educativa*, 231. 39-43.
- AFFLERBACH,P., PEARSON, P. I PARIS, S.G. (2008) Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- ALBERT, M<sup>a</sup> J. (2009) *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- ALONSO TAPIA, (1997) *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- ALONSO, J., MONTERO, I. (2001) Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- ANTÚNEZ, S. (1994) *Claves para la organización de los centros escolares*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- ARGUELLES, D., NAGLES,N. (2007). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Colombia: Alfaomega.
- ARIAS, O., FIDALGO,R., ROBLEDO, P. (2012). *Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estratègies*. Madrid: Revista de Psicología (INFAD) nº 1. 639-648
- ARNAL, J., del RINCÓN, D., LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: ED. Labor
- ARROYO, R.,CANALES, C.,MORALES, G.,SILVA, H.CARPIO,C. (2007). *Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector*. Acta colombiana de psicología 10 (2): 31-39. Recuperat de:  
[https://www.academia.edu/931161/Programa\\_de\\_investigaci%C3%B3n\\_para\\_el\\_an%C3%A1lisis\\_funcional\\_del\\_ajuste\\_lector](https://www.academia.edu/931161/Programa_de_investigaci%C3%B3n_para_el_an%C3%A1lisis_funcional_del_ajuste_lector)
- ARROYO, R. (2009) *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Granada: Nativola.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2<sup>a</sup> edición. México: Trillas.

- AZNAR, P. (1992). El constructivismo en la educación. A P. Aznar, P. Cànovas, A. Fabregat, A. García, P. Garfella, B. Gargallo, L. Gradolí, B. Martínez-Mut, D. Reig. *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

## B

- BADÍA, A., MONEREO, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*. 35 (1), 47-70.
- BAKER, L. (1994). Metacognición, lectura y educación científica. A Minnick Santa, C. Y Alvermann, D.E. (comp). *Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Argentina: Aique.
- BARA, M. (2001). *Estrategias Metacognitivas. La resolución de Problemas matemáticos*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (1984). La pedagogía experimental. En SANVISENS, A. (Dir.) (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- BAUMANN, J.F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly XX, 1, 93 -115 (Traducción castellana en Infancia y Aprendizaje 31 - 32, 89-105)*
- BAZAN, A., ROJAS, G., ZAVALA, M. (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XXX, num 2. 115-132*.
- BELTRÁN, J.A (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- BELTRÁN, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación nº 332. 55-73*.
- BELTRÁN CAMPOS Y REPPETO, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía. 17 (1), 33-48*
- BERKO, J., BERSTEIN, N. (2010) *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación
- BERNAD, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Como aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*. Madrid. Bruño.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- BOTSAS, G. Y PADELIADU, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39*.

- BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., (1978). *Permissible inferences from the outcome of training studies in cognitive developmental research*. Illinois: Urbana- Champaign. Center for the Study of Reading, National Institute of Child Health and Human Development (U.S.) University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.
- BROWN, A.L. i al (1983). *Learning, remembering and understanding* a Mussen, P.H. Handbook of child psychology. New York: J. Wiley and Sons.
- BROWN, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (eds). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- BRUNER, J.S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUENDÍA EISMAN, L. COLÁS BRAVO, P Y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill
- BURÓN, J. (1993), *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

## C

- CABALLERO, A (2000) *Metodología de la Investigación Científica: Diseños con Hipótesis Explicativas*, Lima: Udegraf S.A
- CALERO, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CALERO, A. (2013). El lector como reparador de significado... *a Didáctica, Lengua y literatura*. Vol. 25, 83-115. Madrid: Revista UCM
- CANTÓN, I. (1997). *Didáctica de la lectoescritura*. Barcelona: Oikos-Tau
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives.
- CARRETERO, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M., (2009). *Constructivismo y Educación*. Barcelona: Paidós.
- CARRETERO, M. Y FUENTES, M. (2011). Competència d'aprendre a aprendre . A A.Zabala (coord.), *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.

- CARRETERO REYES, M<sup>a</sup>. (2012). *La competència d'aprendre a aprendre*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporànea*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D., (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó
- CASTELLÀ, J.M. et al (2007) *Entendre's a classe: estratègies discursives i habilitats comunicatives*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- CASTELLÓ, M., MONEREO, C. I GÓMEZ, I.(2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. A C. Monereo, (Ed.), *PISA como excusa, repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- CATALÀ, G., CATALÀ,M.,MOLINA,E.,MONCLÍUS, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- CEBREIRO, B., Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CINCEL i CAZDEN, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós
- CLEMENTE, M. (2004). Origen i evolució del llenguatge escrit. *Funcions i enfocaments de l'ensenyament. Suports, 8 (2), 158-172*.
- COHEN, D.K. (2011). *Teaching and Its predicaments*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- COLAS, M. P. (1998) Enfoque de la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. A L. Buendia, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- COLL, C., PALACIOS J., MARCHESI A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial
- COLL, C. (1990) Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. BOLEA, E., COLOMINA, R., DE GISPERT, I., MAYORDOMO. R., ONRUBIA, J.,ROCHERA, M<sup>a</sup>J.,SEGUÈS, T.(1992) Interacció, influencia educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'educació 7. 1r semestre. 11-87*. Barcelona.

- COLL, C., EDWARDS, D. (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje
- COLL, C. (1997). La Construcción del conocimiento a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. A C. Coll, *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: UOC.
- COLL, C. (1997). La Psicología de la Instrucción i l'estudi de les 242 practiques educatives escolars. A C. Coll. *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: UOC.
- COLL, C., SOLÉ I. (1997). Factores psicosociológicos relacionales i contextuales implicats en l'aprenentatge escolar. A C. Coll (242). *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: UOC.
- COLL, C., (1997). La psicología de l'educació: una disciplina aplicada. A C. Coll, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé. *Psicología de l'Educación*. Barcelona: UOC.
- COLL, C. (1999) *Observación i anàlisi de les pràctiques d'educación escolar*. Barcelona: UOC.  
Recuperat de:  
[http://books.google.es/books?id=T8VH-UceLGoC&pg=PA76&lpg=PA76&dq=observaciones+categorias&source=bl&ots=z6OLYmNMwT&sig=lo14qXu9YpaUbVB2ur8kGltPOEU&hl=ca&sa=X&ei=GSJjVIW5EY\\_baOeZgoAH&ved=0CcwQ6AewAg#v=onepage&q=observaciones%20categorias&f=false](http://books.google.es/books?id=T8VH-UceLGoC&pg=PA76&lpg=PA76&dq=observaciones+categorias&source=bl&ots=z6OLYmNMwT&sig=lo14qXu9YpaUbVB2ur8kGltPOEU&hl=ca&sa=X&ei=GSJjVIW5EY_baOeZgoAH&ved=0CcwQ6AewAg#v=onepage&q=observaciones%20categorias&f=false)
- COLL, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C., SOLÉ, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. A C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C., ONRUBIA, J. (2001). Estratègies discursivas y recursos semiòticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45.
- COLL, C., ONRUBIA, J., MAURI, T., (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación* 346. *Monogràfic*.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMINA, R., ONRUBIA, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M.J (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps),

*Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DE CATALUNYA (CSAC), (2011). *Estudi Pisa 2009. Síntesi de Resultats*». *Quaderns d'Avaluació*, 19. Barcelona: Edició Servei de Comunicació i Publicacions, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://www.gencat.cat/ensenyament/quadern19/pdf/Quaderns19.pdf>.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DE CATALUNYA (CSAC), (2011). *PIRLS i TIMSS 2011. Síntesi dels marcs conceptuals. N° 24*. Barcelona: Edició Servei de Comunicació i Publicacions, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Recuperat de: [http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/documents24.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents24.pdf)
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2011). *PIRLS 2006. Estudi Internacional sobre el progres de comprensió lectora. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació. N° 5*. Barcelona: Edició Servei de Comunicació i Publicacions, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Recuperat de:  
[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/k-z/pirls\\_2006.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/k-z/pirls_2006.pdf)  
[http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/marc-PISA-2009.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/marc-PISA-2009.pdf)
- CRAWFORD, P.. MATTIX, A. (2015). Focus on Elementary: Using Reading Strategy Rulers to Help Readers Become Critically Aware of Multiple Reading Strategies. *Childhood Education*. n° 91. 5.
- CROLL, P. (1995) *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- CROSS, A. (2002). *Elementos para el análisis del discurso de las clases*. Madrid: Cultura y educación, Infancia y aprendizaje.
- CUBERO, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela* 45. 7-20
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- CULLINAN, B. (2006). *La lectura en el aula*. Sevilla: Trillas (Eduforma)
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: M.E.C./Morata.



## D

- DAMON, W., PHELPS, E. (1989) *Strategic Uses of Peer Learning in Children's Education. Peer Relationships in Child Development. T.J. Berndt and G.W. Ladd.* New York: John Wiley and Sons.
- DANSEREAU, D. F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research.* Hillsdale, NJ: Erlbaum
- De la ORDEN, A. (1999) *La investigación educativa. Diccionario Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.
- De MIGUEL, J.L. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. *Revista de psicodidáctica. Bilbao.* Recuperat de:  
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/108/104>
- DELVAL, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogia, 257, 78-84.*
- DESECO (2005). La definición y selección de las competencias clave. Resumen Ejecutivo. *Preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Autor.*
- DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT (2010) *Desplegament del currículum a l'educació primària.* Barcelona: Edició Servei de Comunicació i Publicacions, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Recuperat de:  
[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0078/ba660da6-65cf-4a60-ad02-d70b78c13bb4/desplegament\\_pri.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0078/ba660da6-65cf-4a60-ad02-d70b78c13bb4/desplegament_pri.pdf)
- DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT. (2010). *Orientacions per a la millora de la lectura.* Recuperat de:  
[http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2c7c4d84-714f-4006-81c8-bfa974487946/comprensio\\_lectora.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2c7c4d84-714f-4006-81c8-bfa974487946/comprensio_lectora.pdf)
- DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT. *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic.* (2015). Barcelona: Edició Servei de Comunicació i Publicacions, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Recuperat de:  
[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col\\_leccions/competencies\\_basiques/competencies\\_llengua\\_primaria.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col_leccions/competencies_basiques/competencies_llengua_primaria.pdf)
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA. (2015). *Decret 119/2015 de 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.* Barcelona: DOGC. Recuperat de: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>

- DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT. (2015). *Resolució de 19 de juny de 2015, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2015-2016*. Recuperat de:

<http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPNormativa/PCPDocumentsOrganitzacioGestio>

- DUFFY, G. (2003) *Explaining Reading*. New York: The Guilford Press
- DUMONT, H., ISTANCE, D., i BENAVIDES, F. (eds) (2010). *The nature of learning: Using research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- DURAN, D.(2006). Tutoria entre iguals, la diversidad en positivo. *Aula nº 153*. 7-39. Barcelona: Graó

## E

- ELICHIRY, N. (2000). Evaluación y necesidades de aprendizaje de los docentes, a N. Elichiry (comp), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires: Manantial.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Concepto y funciones de las competencias básicas. Bases para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A., LAGARES, A. R. y GARCÍA FRAILE, J. A. (2006). *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó.
- ESCORIZA, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- EURYDICE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Autor.
- EVERSTON, C.M. y GREEN, J.L. (1989). *La observación como indagación y como método. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós-MEC, 1989, 303-421.

## F

- FERNALD, A., & KUHL, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10, 279–293
- FERREIRO, E, Y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- FIERRO, A., (1990) Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- FLAVELL, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- FLOREZ, R., CRISTINA, T., ARÉVALO, I., MESA, C., MONDRAGÓN, S., PÉREZ, C.(2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Colombia: Forma y Función* nº 18. 115-126.
- FONS, M. (1999). El paper del mestre: fer lectors i escriptors. *Perspectiva Escolar*, 239, 28-36.
- FULLAN, M. (2012). *The change leader*. Center for Development and Learning. Recuperat de: [https://books.google.es/books?id=FR3eAwAAQBAJ&pg=PA163&lpg=PA163&dq=http://www.+cdl.org/resource-library/articles/change\\_ldr.php&source=bl&ots=TIiktZEoDy&sig=NwKPFw1dX\\_4\\_1UexWloOMWP\\_hD4A&hl=ca&sa=X&ved=0ahUKEwj3qdCKn6HUAhUDwxQKHWpEBW0Q6AEIMDAB#v=onepage&q=http%3A%2F%2Fwww.%20cdl.org%2Fresource-library%2Farticles%2Fchange\\_ldr.php&f=false](https://books.google.es/books?id=FR3eAwAAQBAJ&pg=PA163&lpg=PA163&dq=http://www.+cdl.org/resource-library/articles/change_ldr.php&source=bl&ots=TIiktZEoDy&sig=NwKPFw1dX_4_1UexWloOMWP_hD4A&hl=ca&sa=X&ved=0ahUKEwj3qdCKn6HUAhUDwxQKHWpEBW0Q6AEIMDAB#v=onepage&q=http%3A%2F%2Fwww.%20cdl.org%2Fresource-library%2Farticles%2Fchange_ldr.php&f=false)

## G

- GAGNÉ, R. M.(1986) *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. Universidad Iberoamericana. México: 1986.
- GARGALLO, B. (2000) *Procedimientos. estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch
- GARGALLO, B. (2011). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Realitzat a la Universitat de Barcelona.
- GENOVARD, C. Y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- GOMEZ, I., MAURI, T., VALLS, E. (1997). L'aprenentatge dels continguts escolars. A C. Coll (coord). *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: UOC.
- GOMEZ, A. a LOPEZ BARAJAS, E. (coord.) (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.
- GONZÁLEZ, M.C. Y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- GONZALEZ-PUMARIEGA, S., NÚÑEZ, J.C. & GARCÍA RODRÍGUEZ, M.S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora, a J.A. GONZÁLEZ-PINEDA, J.C., NÚÑEZ PEREZ, L. ÁLVAREZ PÉREZ, Y E. SOLER VÁZQUEZ (Coord.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

- GRANT, J. (2013). The effect of explicit teaching of comprehension strategies on Reading Comprehension in Elementary School. *Center for Digital Research and Scholarship. Columbia University Academic Commons.*
- GUNN, B.K, SIMMONS, D.H. I KAMEENUI, E.J. (2004). Emergent Literacy: synthesis of the research. A D. Wray ( Ed.). *Literacy : Major Themes in Education, Vol. 1( pp 359-385).* London: Routledge Falmer.
- GUTIERREZ, C., SALMERON, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 16, nº 1 (enero-abril 2012). Granada*
- GUTIERREZ, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura, nº5.* . Recuperat de:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- GUTIERREZ, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica nº 21.* Recuperat de:  
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/15017>

## H

- HARVEY, S., GOUDVIS, A., (2000). *Strategies that work.* Portland: Stenhouse.
- HARVEY,S., GOUDVIS, A. (2016). *Lessons and Texts for Comprehension Across the Curriculum.* New Hampshire: Heinemann
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ COLLADO C., BAPTISTA LUCIO P., (2006) 4t edició *Metodología de la investigación.* Madrid: Mc Graw-Hill

## I

- ISRAEL. S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction.* Newark: DE: International Reading Association.

## J

- JIMÉNEZ V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora.* Tesis. UCM. Madrid.

- JORBA, J. I SANMARTÍ, N. (1996). *Enseñar aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- JUSTICIA, F I CANO, F. (1993). Concepto i medida de las estrategias y estilos de aprendizaje. A C. Monereo (Comp). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Ediciones.

## K

- KANT, I. (1959). *Critique of pure reason*. Londres: Dent/Everyman.
- KEENE, E., ZIMMERMAN, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KEENE, E.O., ZIMMERMANN, S. (2013). Years later, comprehension strategies still at work. *The reading teacher*. Vol 66. 601-606.
- KELLEY, M.& CLAUSEN-GRACE, N. (2013). Comprehension shouldn't be silent. From strategy instruction to student independence. *International Reading Association. USA*.
- KELLY, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- KERLINGER, F. Y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- KESANE, I., RUIZ, L. ( 2010). *Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar*. Barcelona: Temps d'Educació. N° 38. 115-134
- KOLIC-VEHOVEC, S., & BAJANSKI, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education* , 21. 439-451.
- KOZMINSKY, E., & KOZMINSKY, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading* , 24. 187-204.
- KRAGLER, S., MARTIN, L., SCHREIER, V. (2015). Investigating young children's use of reading strategies: A longitudinal study. *Reading Psychology* n° 36. 445-472.
- KUCAN, L., BECK I.L., (1997) Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*, Vol. 67, n°3. Recuperat de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Linda\\_Kucan/publication/258183166\\_Thinking\\_Aloud\\_and\\_Reading\\_Comprehension\\_Research\\_Inquiry\\_Instruction\\_and\\_Social\\_Interaction/links/00b7d535fe2a7d2e97000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linda_Kucan/publication/258183166_Thinking_Aloud_and_Reading_Comprehension_Research_Inquiry_Instruction_and_Social_Interaction/links/00b7d535fe2a7d2e97000000.pdf)

- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

## L

- LABINOWICZ, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LOE (2006). *Ley orgánica de Educación*. Madrid:BOE nº 106
- LÓPEZ, J. I. (2007). El currículo global de la ciudadanía en la sociedad de la información. Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.): *Educación y cultura democráticas*. Bilbao: Wolters Kluwer España, pp. 49-70.

## LL

- LLAMAZARES M. T., ALONSO-CORTÉS, M. D. Y SUSANA S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 3. 67-82.

## M

- MADARIAGA, J. M., & MARTÍNEZ, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacomprensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales De Psicología*, 26(1), 112-122.
- MARCO, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- MARINA, J.A. (2011). *La intel·ligència executiva*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍ, E., ONRUBIA, J. (1997). Les teories de l'aprenentatge escolar. A C. Coll (coord). *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: UOC.
- MARTÍ, E. (2002). Metacognición y estrategias de aprendizaje. A Pozo, J.I., i Monereo, C., (coords), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- MARTÍN, E., MORENO, A. (2009). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, M., BADIA, J., JOLONCH, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudi de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/581.pdf>
- MATEOS, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Madrid: Infancia y aprendizaje nº 5.6 25-50*

- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MAYER, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. A C. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. (Parte I)*. Madrid: Santillana.
- McEWAN, E. (2004) *Seven Strategies of Highly Effective Readers*. California. Corwin Press.
- MCGREGOR, TANNY (2007) *Comprehension Connections Bridges to Strategic Reading*. New Hampshire: Heinemann.
- MEDINA, J. & DELGADO, M.A. (1999). *Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E.F. y Deporte en las que se utilice como método la observación*. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.
- MELERO, M.A., COLL, C., COLOMINA R., ECHEITA, G. (2008). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- MERCER, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- MILLER, D. (2002) *Reading With Meaning*. Portland, Maine. Stenhouse Publishers.
- MIRAS, M.,(1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. A C. Coll, E. Martin, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- MIRAS, M., ONRUBIA, J. (1997). Factores psicològics implicats en l'aprenentatge escolar:les característiques individuals. A C. Coll (coord). *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: UOC.
- MIRAS, M., ONRUBIA, J. (1997). Desenvolupament personal i educació. A C. Coll, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé. *Psicologia de l'Educació*. Barcelona: UOC.
- MIRAS, M., (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: els sentido del aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- MONEREO, C, M. CASTELLO, M. CLARIANA, M. PALMA, M. L. PÉREZ CABANI (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C y CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Edebé.



- MONEREO, C. (1997). La construcción del conocimiento estratégico en el aula. A ML. Pérez. *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. UdG. Barcelona: Horsori
- MONEREO, C. (Coord) y BARBERÀ, E. (1998). *Estratègies d'aprenentatge. Vol II: L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge dins de les programacions escolars*. Barcelona. UOC. Recuperat de: [http://books.google.es/books?id=WIN6ZOo2pMcC&pg=PA92&hl=ca&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=WIN6ZOo2pMcC&pg=PA92&hl=ca&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- MONEREO, C, CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M., PÉREZ ML. (1999) 6 edición. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (Coord) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- MONEREO, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. A C. Monereo (coord). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Ed: Graó.
- MONEREO, C., POZO, J. y CASTELLÓ, M. (2001). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, (2º ed., 4º reimpresión). Madrid: Alianza.
- MONEREO, C., POZO, J. (coords). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Graó

## N

- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata
- NICKERSON, R., PERKINS, D., SMITH, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós.
- NISBET, J., SHUCKSMITH, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NORMAN, D. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva. Cognición y desarrollo humanos*. México: Paidós.
- NOVAK, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- NUTHALL, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. 2: La enseñanza y sus contextos (pp. 19-114)*. Barcelona: Paidós.

## O

- OECD (2013). *Innovative learning environments*. Paris: OECD Publishing.



- ONRUBIA, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo próximo. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- OSSES, S., JARAMILLO, S.(2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197. Valdivia: Chile. Disponible a:

[http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=sci_arttext)

## P

- PALINCSAR, A.S. Y BROWN, A.L. (1997). La enseñanza para la lectura autorregulada, en Resnick L. y Klopfer L. (comp). *Currículum y cognición*. Argentina: Aique.
- PARIS, S.G. (1988). Models and metaphors of learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- PEARSON, P. DAVID, L.R. ROEHLER, J.A. DOLE, AND G.G. DUFFY. 1992. Developing Expertise in Reading Comprehension. In S. Jay Samuels and Alan Farstrup, eds. *What Research Has to Say About Reading Instruction, 2nd Edition*. Newark, DE: International Reading Association.
- PEARSON, P.D. (2009). The roots of reading comprehension instruction, in Israel, S.E. Duffy, G.G. (eds). *Handbook of reasearch on reading comprehension*. New York. Routledge.
- PÉREZ, A. (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería educación. Gobierno de Cantabria.
- PÉREZ, M<sup>a</sup> L. (1997) ¿Es posible enseñar y aprender estrategias en el parvulario? *Aula de innovación educativa n° 60 pg 41-43*. Ed. Graó.
- PÉREZ, M<sup>a</sup> L., JUANDÓ, J. (2001). *Gestionar la información para que se comprenda*. Barcelona: Edebé.
- PÉREZ, M<sup>a</sup> L. (2007). Aprendiendo a ser profesionales reflexivos: aprender para enseñar a aprender. *En Enseñar a pensar: Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida* MEC. Aulas de verano.
- PÉREZ, M<sup>a</sup> L., JUANDÓ, J., PALMA, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional a Monereo C. (coord). *Enseñando a enseñar en la universidad. La Formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro ICE. Barcelona

- PÉREZ , G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2005): Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. extraordinario, pp. 121-138*.
- PERONARD, M., CRESPO, N. (2003): “ *Los estudios metacognitivos y sus raíces en el tiempo*”. Proyecto FONDECYT 1020791. <file:///Users/maribelxtec/Downloads/20325-62674-1-PB.pdf>
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- PERRENOUD, P. (2008). “*Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*”. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 “Formación centrada en competencias (II)”. Recuperat de: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- PIAGET, J. (1989). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- PINTRICH, P. R. AND DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33-40.
- PISA (2012). *Marcos teóricos. La medida de los conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo y OCDE. Recuperat de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>
- POZO, J.I., (1990) Estrategias de aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- POZO, J.I. i POSTIGO, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo, en MONEREO FONT, C. *Estrategias de aprendizaje. Procesos contenidos e interacción*. Barcelona. Domenech.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza. Psicología Minor.
- POZO, J., MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar, (2º ed., 4º reimpresión)*. Madrid: Alianza.
- POZO, J.I., SCHEUER, N., PEREZ, M., MATEOS, M., MARTIN, E., DE LA CRUZ, M., (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

- PUTNAM, R.T. i BORKO, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. A BIDDLE, G.J., GOOD, T.L. i GOODSON I.F. *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

## Q

- QUAAS, C., CRESPO, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesorado en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo de sus alumnos?. *Revista Signos V.36 n.54*. 225-234. Valparaíso. Chile.
- QUERALT, E. (2012). *Llegir més enllà de les lletres*. Barcelona. Pagès editors.
- QUINTANAL, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño

## R

- REIGELUTH, C. y MOORE, J. (2000). La enseñanza cognitiva y el ámbito cognitivo. A C. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. (Parte I)*. Madrid: Santillana
- RIBA, C. (2004). *Metodologies i tècniques d'investigació social*. Barcelona: UOC.
- RIVIÈRE, A.(1984). *La psicología de Vigotski*. Madrid: Aprendizaje-visor.
- ROCHERA, M. J. (2000). Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. *Cultura y Educación*, 17-18, 63-81.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A., MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor distribuciones S.A.
- RODRIGO, M.J. i CORREA, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas mentales y modelos mentales. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- RODRIGUEZ, G., GIL, J. Y GARCIA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROJAS SORIANO R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés editores.
- ROLDÁN, R; LUCENA, M: y TORRES, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 10, pp. 1-8.

- ROMÁN, J.M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. [Training in learning strategies: sequences, principles and validation.] In José María Román Sánchez Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 113 C. Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, Contenidos e Interacción*. Barcelona: Doménech Edici
- ROMERO, J. F. y GONZÁLEZ, M. J. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROSENBLATT, L., (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en contexto. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, A.I.A. Lectura y Vida.
- ROSENSHINE, B. V. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension: En R.J. Spiro , B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates 535-554.
- ROUSE, C. (2014). *The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passages by elementary students who struggle with Reading*. Recuperat de: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1404822444&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1404822444&disposition=inline)
- RUMELHART, D.E. y MC CLELLAND, J.L. y EL GRUPO PDP (1986/1992). *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Madrid: Alianza Psicología.

## S

- SALGANIK, L. H., RYCHEN, D. S., MOSER, U. Y KONSTANT, J. W. (2000). Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. *Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: OCDE.
- SALOMON, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos. Un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas (pp. 153-184)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SÁNCHEZ, E. ROSALES, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 147-173.. Madrid.
- SÁNCHEZ, E., GARCIA, JR., DE SIXTE, R, CASTELLANO N. ROSALES, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. Madrid: *Infancia y aprendizaje nº 31*. 233-258.
- SANCHEZ, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó

- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- SANTIAGO, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, nº5. 77-96.
- SAULÉS, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. *Cuaderno de investigación nº 37*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperat de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/145/P1C145.pdf>
- SARRAMONA, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- SCHMECK, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- SELTZ, C. Y OTROS. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Ediciones Rialp.
- SERRANO, J. M. Y PONS, R. M. (2008). *La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 38, 681-712
- SERRANO, J. M. Y PONS, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Recuperat de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- SIMONE, D. Y HERSCH, L. (Eds) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe&Huber publ.
- SMAGORINSKY, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading, en *Review of Educational Research*, 71(1): 133-169.
- SOLANAS, A., SALAFRANCA, LL., FAUQUET, J., NÚÑEZ, M.I. (2005). *Estadística descriptiva en ciencias del comportamiento*. Madrid: International Thompson editores Spain Paranimfo.
- SOLÉ, I. (1987a). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC
- SOLÉ, I. (1987b). Representaciones psicopedagógicas y prácticas de instrucción. La enseñanza de la comprensión lectora. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura* 8(3), 4-8.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- SOLÉ, I. (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo, en ML. Perez (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Horsori.
- SOLÉ, I. (1998). Aprender a leer, leer para aprender. Madrid: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 157. 60-63.

- SOLÉ, I., TEBEROSKY, A. (coord) (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: UOC.
- SOLÉ, I. Y TEBEROSKY, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- SOLÉ I. (2011) *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*, Conferencia en *Debats d'Educació / 24*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (uoc) / Fundació Jaume Bofill.  
Recuperat de: <http://www.debats.cat/cat/2011/sole/documenta/sole.pdf>.
- SOLÉ, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol. 59. 43-61.
- SORIANO, M., CHEBAANI, F., SORIANO, E., DESCALS, A. (2011). *Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos*. Oviedo: Psicothema
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STUTZ, F., SCHAFFNER, E., SCHIEFELE, U. (2016). Relations among reading, motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and individual differences* nº45. 101-113.
- SYMONS, S., ZINDER, B.L., CARIGLIA-BULL, T. y PRESSLEY, M. (1989). Why be optimistic about cognitive strategy instruction?. En C.B. McCormic, G. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. Nueva York, Springer -Verlag.

## T

- TAPIA, J. A. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Revista de educación*. Nº extra 2005. 63-93.
- TAYLOR, S.J. I BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TEBEROSKY, A. Y COLOMER, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999B). *Acerca de las competencias profesionales (II)*. A *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- TÉLLEZ, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Sevilla: Dykinson.

## V

- VALLE, A., GONZALEZ, R., CUEVAS, L.M., FERNANDEZ, A.P. Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación. Universidade da Coruña (1998). Estrategias de aprendizaje:



características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, nº 6. 53-68.

- VALLES, M.S. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- VALLS, E. (1993), *Los procedimientos. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori
- Van DICJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Van DICJK, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VILA, I. (1987). *Vigotski: La mediación semiótica de la mente*. Vic. Eumo Editorial.
- VYGOTSKY, L.S. (1973) *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VIGOTSKY, L.S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press

## W

- WARREN, W.H., NICHOLAS, D.W., and TRABASSO, T. (1979) Even chains and Inferences in UNDERstanding Narratives. In R.O. Freedle (ED.) *New directions in Discourse Processing*. (Vol 2) NORWOOD, N.J.: Ablex Publication Corporation.
- WEINSTEIN, C.E. Y MAYER, R.E.(1986). The teaching of learning strategies. A M.C. Wittrock (ed). *Handbook of research on teaching*. New York. Mc Millan.
- WELLS, C.G. (1981). *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

## Z

- ZABALA, A.; ARNAU, L., (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó,
- ZAYAS, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- ZIMMERMAN, B.J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81. 329-339.
- ZIMMERMAN. B.J. & MARTÍNEZ-PONS, M. (1986): *Development for a structure interview for assessing student use of self-regulated learning-strategy*. *American Educational Research Journal*, 23. Recuperat de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312023004614>

- ZIMMERMAN, SUSAN AND ELLIN KEENE. (2007). *Mosaic of Thought* . Portsmouth, NH: Heinemann.



## **VII. ANNEXES**

ANNEX 1. GLOSSARI

ANNEX 2. INSTRUMENTS EXPERTS

ANNEX 3. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

ANNEX 4. PUNT DE LLIBRE

ANNEX 5. ENTREVISTES DIRECTOR DE L'ESCOLA I MESTRA

ANNEX 6. SESSIONS D'OBSERVACIÓ A L'AULA

ANNEX 7. DATES DE LES OBSERVACIONS

ANNEX 8. CRITERIS DE TRANSCRIPCIÓ

ANNEX 9. TRANSCRIPCIONS LITERALS

ANNEX 10. TRANSCRIPCIONS/PATRONS D'ACTUACIÓ

ANNEX 11. VALORACIONS DE LES SESSIONS

ANNEX 12. FULL D'AVUACIÓ

ANNEX 13. INDICADORS D'AVUACIÓ

## ANNEX 1. GLOSSARI

Aquest glossari és fruit de les definicions extretes de la base teòrica.

**CAPACITAT** és un conjunt de disposicions de tipus genètic que una vegada desenvolupades, donaran lloc a habilitats individuals.

**COMPETÈNCIA** Capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

**COMPETÈNCIA BÀSICA (CB)** Competències que l'alumnat ha de desenvolupar a l'educació primària i consolidar en acabar l'ESO i que contribueixen al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

**COMPETÈNCIA TRANSVERSAL-** Són les competències comunicatives metodològiques i personals que engloben competències com: comunicativa-lingüística, artística i cultural, tractament de la informació i competència digital , matemàtica, aprendre a aprendre i competència d'autonomia i iniciativa personal.

**CONTINGUTS** Objectes d'aprenentatge, sabers i coneixements presentats de forma integrada (conceptes, procediments i actituds) que col·laboren en l'adquisició dels objectius i de les competències bàsiques.

**CURRÍCULUM** Conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació dels diferents ensenyaments.

**DESTRESA-** És un sinònim d'habilitat. Habilitats que es desenvolupen mitjançant la pràctica i que es troben disponibles com si d'eines cognitives es tractés (Genovard i Gotzens, 1990).

**DIÀLEG ELICITATIU-** l'estructura es compon de tres moviments: elicitació (el docent formula la pregunta), informació ( els estudiants la responen) i acceptació ( el docent avalua i formula una altra pregunta).

**DISCURS GUIAT PEL TEXT-** La forma com el docent explica en dependència del text.

**ESTRATÈGIA-** Una estratègia és una presa de decisions conscient e intencional que tracta d'adaptar-se el millor possible a unes condicions contextuais per aconseguir de manera eficaç un objectiu (Monereo 1994), que en entorns educatius podrà afectar a l'aprenentatge (estratègies d'aprenentatge) o a l'ensenyament (estratègies d'ensenyament).

**ESTRATÈGIA DISCURSIVA-** La manera particular de parlar que tenen els professors al guiar la construcció del coneixement.

**HABILITAT-** Són capacitats que poden expressar-se en conductes en qualsevol moment perquè s'han desenvolupat mitjançant la pràctica i s'utilitzen automàticament de manera conscient o inconscient.

**INTENCIÓ ARGUMENTÀRIA-** La forma particular d'orientació explicativa i argumentativa del mestre, que es manifesta en l'ús d'estratègies en facilitar l'adquisició, l'elaboració i la comprensió de coneixements que tendeixen a influir en les actituds de l'alumne sobre la interpretació i el significat del que s'ensenyava.

**INTENCIÓ DE COMPRENSIÓ-** La pretensió de comprendre a l'alumne i identificar i valorar el coneixement que ha aconseguit en el seguiment d'avenços i dificultats, proporcionant l'ajuda ajustada al procés de construcció en el que es troba immers.

**MARC SOCIAL DE REFERÈNCIA-** L'ús del conjunt d'experiències compartides, pel fet de pertànyer a la mateixa cultura, per garantir la construcció de sistemes de significats compartits i eventualment modificar les representacions que té l'alumnat sobre el fenomen.

**MARC ESPECÍFIC DE REFERÈNCIA CURRICULAR-** L'ús de l conjunt de coneixements i experiències que suposadament ha compartit el professorat amb l'alumnat, per estar en relació amb els mateixos continguts del currículum.

**METACOGNICIÓ-** El grau de coneixement que els individus tenen sobre la seva manera de pensar (processos i esdeveniments cognitius).

**MÈTODE-** Un mètode inclou tècniques concretes però parteix d'un principi orientador i raonat tant si és psicològic, pedagògic... per tant, un mètode pot incloure diferents tècniques. Segons Valls (1993)

**TÀCTIQUES-** Les tàctiques són habilitats específiques que s'usen al servei de l'estratègia o pla general, constitueixen el pas més específic per implementar el pla i són activitats observables.

**TÈCNICA-** Les tècniques són una successió d'accions dirigides a una finalitat concreta i que responen a un tipus de fer algorítmic

**PATRÓ D'ACTUACIÓ-** Comportaments que tenen mestra i alumnat en una interacció.

**PROCÈS-** És una cadena general de macroactivitats u operacions mentals implicades en l'acte d'aprendre (planificar, elaborar...)

**PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC)** Document que recull els valors, els objectius i les prioritats d'actuació, les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic, i que

incorpora també la concreció dels currículums establerts per l'Administració educativa que correspon fixar i aprovar al claustre, així com el tractament transversal de l'educació en valors i altres ensenyaments. El projecte educatiu inclou els trets d'identitat del centre, els principis pedagògics, organitzatius i el projecte lingüístic

**PROCEDIMENT**- Anomenat sovint també regla, tècnica, mètode, destresa o habilitat, és un conjunt d'accions ordenades i finalitzades, és a dir, dirigides a la consecució d'una meta.

**SEGMENT D'INTERACTIVITAT**- un o diversos patrons específics d'actuació i que reflecteixen una estructura de tasca acadèmica i una estructura de participació social.

**SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA**- És com un procés d'ensenyament-aprenentatge en miniatura on ha de quedar especificat l'inici, el desenvolupament i el seu final.

**UNITAT D'ANÀLISI**- Són parts de la seqüència didàctica, enteses com una activitat conjunta

**UNITAT DIDÀCTICA**- és el desenvolupament de les activitats dins d'una programació d'aula.



# **CONSULTA A EXPERTS SOBRE INSTRUMENTS DE RECOLLIDA I ANÀLISIS D'INFORMACIÓ**

---

Maribel Almagro Nòbrega

**L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies  
d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària**

**Directora de Tesis: Dra. M<sup>a</sup> Lluïsa Pérez Cabaní**  
**Universitat de Girona**  
**Curs 2014-2015**

## ÍNDIX

---

<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>3</b>
<b>INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ .....</b>	<b>9</b>
<b>1. ENTREVISTES AL DIRECTOR DEL CENTRE I A LA MESTRA DE L'AULA ...</b>	<b>9</b>
1.1. Temes sobre els quals es vol recollir informació durant l'entrevista amb la mestra .....	9
1.2. Temes sobre els quals es vol recollir informació durant l'entrevista amb el director .....	10
<b>2. GUIA D'OBSERVACIÓ DURANT LA SESSIÓ .....</b>	<b>11</b>
2.1. Exemple en la construcció d'una unitat d'anàlisi .....	12
2.2. Model de guia d'observació durant una sessió .....	13
<b>3. VALORACIONS SESSIONS .....</b>	<b>15</b>
<b>INSTRUMENTS D'ANÀLISIS DE LA INFORMACIÓ .....</b>	<b>17</b>
<b>4. MODEL DE LES CATEGORIES D'ANÀLISIS .....</b>	<b>17</b>
<b>5. GUIA D'ANÀLISI DE TREBALL DELS ALUMNES .....</b>	<b>19</b>
5.1. Indicadors avaluació activitats de desenvolupament .....	19
5.2. Activitats d'avaluació sumativa i indicadors .....	27
<b>VALORACIONS PERSONALS .....</b>	<b>33</b>
<b>6. CHECK-LIST .....</b>	<b>33</b>
6.1. Check-list d'anàlisi i situació del problema plantejat de la investigació .....	33
6.2. Check-list del disseny de la investigació .....	33
6.3. Check-list de desenvolupament de la investigació .....	34
6.4. Check-list de l'avaluació de la investigació .....	34
<b>TAULA AVALUATIVA (RECOLLIDA D'OPINIÓ DELS EXPERTS) .....</b>	<b>35</b>

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## INTRODUCCIÓ

Dins l'àmbit educatiu es realitzen múltiples estudis, és un context on es produeixen moltes interaccions i, és necessari utilitzar diferents eines que ens ajudin a fer una descripció concisa del que succeeix dins l'aula. Per aquesta raó, s'han elaborat uns instruments per recollir i analitzar la informació que, amb l'objecte de tenir una major validesa, es vol considerar les valoracions de persones expertes en estratègies i competències amb el següent perfil professional:

- Experts professionals ( EAPs i Assessors LIC)
- Experts acadèmics (Professors d'Universitat)

La finalitat d'aquesta investigació és: "Analitzar i descriure com es pot optimitzar l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en l'ensenyament de la competència comunicativa lingüística, concretament en la comprensió lectora i la competència d'aprendre a aprendre a l'educació primària".

En la següent taula es mostren les competències que es tractaran i, s'analitza la relació existent de les dues competències, comunicativa-lingüística i aprendre a aprendre, respecte a l'objectiu d'aquesta investigació per la qual cosa, s'han desenvolupat les dimensions de cadascuna d'elles. És necessari comentar que un apartat de la fonamentació teòrica d'aquesta recerca és el marc curricular existent motiu pel qual, es decideix exposar les dimensions de les competències existents en el currículum de primària encara que hi ha autors que han desplegat la competència d'aprendre a aprendre en dimensions relacionades amb el fet d'aprendre a aprendre.

Les estratègies s'introdueixen en les sessions on es fa l'observació però és necessari precisar, que posteriorment a la presentació de l'estratègia la mestra la utilitza en situacions habituals d'aula en les quals no es fa registres d'observacions però, sí que queda reflectida la seva aplicació en algunes converses que es produeixen en les posteriors filmacions.



	DIMENSIONS	COMPETÈNCIES	CONTINGUTS CLAU	ACTIVITATS	CONTINGUTS CLAU	COMPETÈNCIES	DIMENSIONS		
<b>COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA</b>	<b>Comprensió lectora</b>	C1. Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats i suports.				-Destreses cognitives: -Habilitats de procés de la informació.	Desenvolupar capacitats cognitives bàsiques.	<b>COMPETÈNCIA APRENDRE A APRENDRE</b>	
		C2. Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.	-Lectura silenciosa -Textos digitals -Estratègies per la comprensió. -Tema, idees principals i rellevants -Hàbit lector -Estratègies de cerca -Fonts d'informació: paper i suport digital	<b>Ensenyament /aprenentatge de 7 estratègies bàsiques lectores:</b> -Fer prediccions -Fer visualitzacions -Control i revisió del text (Paraules derivades) -Fer-se preguntes -Fer inferències -Fer connexions -Determinar la importància/ Síntesi (Paraules clau)		-Estratègies d'aprenentatge:	Conèixer estratègies a utilitzar i el procés que s'ha de seguir.		Consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals ; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les.
		C3. Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i les estructures morfosintàctiques més habituals.				-Interacció entre iguals -Presca de decisions col·laborativa	Aprendre amb els altres, escoltar els arguments exposats i defensar els propis.		
		C4. Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.							Competència Personal
	Expressió escrita								
Comunicació oral									
Literària									
Plurilingüe i intercultural									

Com es pot observar, s'han especificat les subcompetències i s'han acotat els continguts adequats al nivell dels alumnes. Les activitats que es realitzaran s'aborden des de les dues dimensions assenyalades que són el nucli d'aquesta investigació. Per a fer el pla d'intervenció s'ha dissenyat una unitat didàctica on es treballen les estratègies per afavorir el desenvolupament de les subcompetències d'ambdues dimensions.

Un cop exposada la finalitat de la recerca i concretat què es vol investigar, es procedeix al pas següent que es concretar els objectius i definir les preguntes directrius.

OBJECTIUS ESPECÍFICS	PREGUNTES DIRECTRIUS
<p><b>O1. Cercar el marc teòric de referència que fonamenta la funcionalitat de les estratègies de comprensió lectora.</b></p>	<p>1.1. Quina és la funcionalitat de les estratègies de comprensió lectora des d'un enfocament competencial?</p> <p>1.2. Quines són les característiques i idees clau que fonamenten l'ensenyament explícit i sistemàtic de les estratègies bàsiques lectores?</p> <p>1.3. Quina relació existeix entre la teoria fonamentada i la pràctica a l'aula de les estratègies bàsiques lectores ?</p> <p>1.4. Quina relació existeix entre el procés d'ensenyament-aprenentatge d'estratègies i el marc curricular existent?</p>
<p><b>O2. Dissenyar un pla d'intervenció que inclogui estratègies d'aprenentatge en les activitats de comprensió lectora.</b></p>	<p>2.2. Què és el que s'ha d'incloure en el pla d'intervenció? Quines activitats es realitzaran per introduir les estratègies bàsiques lectores?</p> <p>2.3. Com s'implementarà el pla d'intervenció? Quin procediment se seguirà?</p> <p>2.4. Com es preveu en el pla d'intervenció la diversitat existent a l'aula? Quines ajudes es preveuran?</p> <p>2.4. Quan s'introduiran aquestes activitats de comprensió lectora? Quina serà la temporalització?</p> <p>2.5. Com s'han d'incloure les competències, continguts, activitats i la seva seqüenciació en l'elaboració del pla?</p>
<p><b>O3. Executar el pla d'intervenció on estiguin incloses les estratègies d'aprenentatge en les activitats de comprensió lectora.</b></p>	<p>3.1. Com es duu a terme el que s'ha planificat prèviament de manera explícita en el desenvolupament de la competència lingüística?</p> <p>3.2. Com evoluciona el grau d'autonomia per part dels alumnes en les diferents activitats?</p>
<p><b>O4. Avaluar el pla d'intervenció establert i planificar la intervenció pel següent curs.</b></p>	<p>4.1. Quin grau d'adequació existeix entre el pla d'intervenció amb l'ús que fan els alumnes?</p> <p>4.2. Com es relaciona el pla d'intervenció global amb els resultats de l'avaluació sumativa?</p> <p>4.3. Com es relaciona el pla d'intervenció amb la diversitat existent a l'aula?</p> <p>4.4. Quines són les dificultats percebudes durant la implementació del pla d'intervenció?</p> <p>4.5. Quina repercussió té aquest pla d'intervenció en el curs posterior?</p> <p>4.6. A nivell de centre, com es poden sistematitzar les estratègies al llarg dels cursos escolars mitjançant el Pla Educatiu de Centre?</p>

La metodologia se centrarà en l'estudi de casos, és a dir, en l'exploració més profunda i intensiva en l'ensenyament-aprenentatge d'estratègies lectores d'un grup de primer de primària, en el qual es desenvoluparà la introducció d'una estratègia lectora en cadascuna de les sessions.

La present investigació correspon al tipus d'estudi explicatiu, vol establir relacions de causa-efecte i, explicar la raó i el per què de les coses. S'entén com una anàlisi de les descripcions fetes a partir de les observacions realitzades tant en forma de gravacions, transcripcions de àudio i vídeo, notes de camp, documents escanejats, entrevistes... El tipus de disseny que s'ha escollit és "no experimental" i, concretament el disseny longitudinal panel en que el mateix grup de subjectes es mesurarà en tots els temps.

La investigadora ha elaborat la planificació del pla d'intervenció i, si s'ha vist necessari modificar l'activitat prevista, s'ha realitzat amb l'ajut de l'instrument de les valoracions de les sessions de treball. Amb el propòsit de donar resposta als objectius O2, O3 i O4, s'ha elaborat uns instruments de recollida i anàlisi de la informació.

	RECOLLIDA INFORMACIÓ	ANÀLISIS DE LA INFORMACIÓ	
QUÈ S'ANALITZARÀ Objectius (analitzar)	COM ES FARÀ? Tècniques per obtenir la informació	AMB QUÈ ES RECOLLIRÀ? Instruments d'anàlisi de la informació	QUAN ES FARÀ? Temporalitat
Les interaccions produïdes durant l'ensenyament-aprenentatge de les estratègies	Observació Vídeo	<a href="#">Guia d'observació durant la sessió.</a> <a href="#">Anàlisi de contingut categorial</a>	Durant i després de les observacions
Les anotacions produïdes pels alumnes en els fulls de treball	Revisió de les produccions escrites escanejades	<a href="#">Anàlisi de contingut categorial</a>	Després de les sessions amb alumnes
La informació obtinguda a les entrevistes realitzades a la mestra i al director	Entrevista semi-estructurada Àudio	<a href="#">Anàlisi del contingut</a>	Entremig de les sessions
Les valoracions que fan la mestra i els alumnes després de cada sessió	Preguntes orals Àudio	<a href="#">Indicadors de les valoracions de les sessions.</a>	Després de cada sessió amb la mestra i els alumnes

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

Amb aquest propòsit s'han creat els següents instruments:

#### RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ:

1. Entrevistes amb el director del centre i la mestra de l'aula.
2. Guia d'observació durant la sessió
3. Valoracions sessions de treball

#### ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ:

4. Categories utilitzades en les transcripcions (àudio i vídeo)
5. Guia d'anàlisi de treball dels alumnes ( fulls escanejats dels alumnes)

#### VALORACIÓ PERSONAL

6. Check-list

Per sistematitzar i facilitar la recollida de valoracions dels experts, s'afegeix una taula avaluativa al final d'aquest document.

## INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ

---

### 1. ENTREVISTES AMB EL DIRECTOR DEL CENTRE I LA MESTRA DE L'AULA

Es realitzaran dues entrevistes obertes per obtenir informacions generals sobre el centre i l'aula amb la finalitat de complementar la investigació.

La primera d'elles es produirà amb el director del centre on s'ha obtingut informació sobre el centre rellevant per a la investigació com dades de la població escolar, projectes realitzats, etc. L'altra entrevista es realitzarà amb la mestra de l'aula de primer en la que s'han obtingut dades sobre l'ús que fa de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula i sobre les sessions de treball en particular.

#### 1.1. TEMES SOBRE ELS QUALS ES VOL RECOLLIR INFORMACIÓ DURANT L'ENTREVISTA AMB LA MESTRA:

1. Quant anys fa que ets mestre?
2. Quant temps portes fent classe a l'escola Esteve Carles? Sempre has treballat a CI?
3. En quins projectes d'escola has participat?
4. Penses que l'ensenyament ha canviat o està canviant ?
5. Com creus que ha de ser el mestre d'avui?
6. Opines que el mestre és la única font d'aprenentatge? Els alumnes poden aprendre d'uns altres alumnes?
7. Què significa per tu que un nen llegeixi bé?
8. Si compares aquesta escola amb d'altres que coneixes, com és de diferent aquesta escola de les altres en quant a l'ensenyament de la lectura?
9. Defineix 5 adjectius qualificatius de l'ús d'estratègies lectores dins l'aula?
10. Creus que és necessari ensenyar-les?
11. Com les inclouries dins de la teva programació?
12. I sistematitzar-les al llarg de l'escolaritat?
13. Com ho faries? Dedicaries una sessió, més d'una? Creus que és necessari avaluar-les?

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 1.2. TEMES SOBRE ELS QUALS ES VOL RECOLLIR INFORMACIÓ

### DURANT L'ENTREVISTA AMB EL DIRECTOR:

1. Quant anys fa que ets mestre?
2. Quant temps portes fent de director a l'escola?
3. Quins projectes d'escola s'han desenvolupat en els darrers anys?
4. Penses que l'ensenyament ha canviat o està canviant ?
5. Com creus que ha de ser el mestre d'avui?
6. Opines que el mestre és la única font d'aprenentatge? Els alumnes poden aprendre d'uns altres alumnes?
7. Què significa per tu que un nen llegeixi bé?
8. Si compares aquesta escola amb d'altres que coneixes, com és de diferent aquesta escola de les altres en quant a l'ensenyament de la lectura?
9. Defineix 5 adjectius qualificatius de l'ús d'estratègies lectores dins l'aula?
10. Creus que és necessari ensenyar-les?
11. Com les inclouries dins de la teva programació?
12. I sistematitzar-les al llarg de l'escolaritat?
13. Com ho faries?
14. Creus que és necessari avaluar-les?

Posteriorment, la informació obtinguda d'aquestes entrevistes s'examinarà mitjançant l'anàlisi de continguts a partir de categories emergents.

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 2. GUIA D'OBSERVACIÓ DURANT LA SESSIÓ

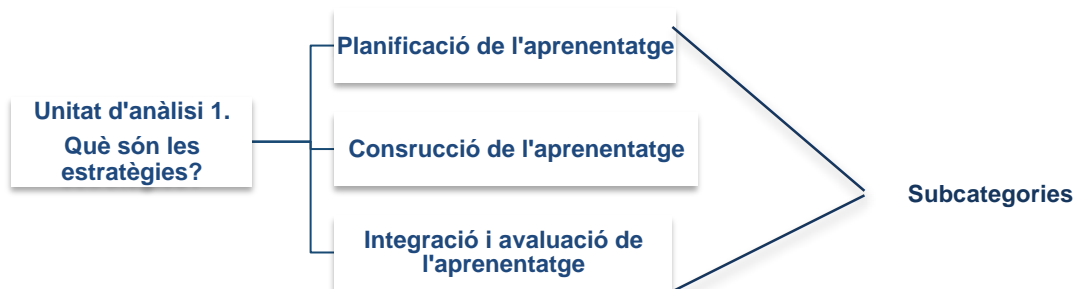
Per construir el sistema d'observació s'han seguit una sèrie de passos.

1. L'univers o tema que es vol observar és la utilització de 7 estratègies bàsiques lectores.
2. A partir d'aquí s'han establert 7 unitats d'anàlisi:
  - *Unitat 1. què són les estratègies? (serveix com l'avaluació inicial)*
  - Unitat 2. fer prediccions
  - Unitat 3. fer visualitzacions
  - Unitat 4. control de la comprensió
  - Unitat 5. fer-se preguntes
  - Unitat 6. fer inferències
  - Unitat 7. fer connexions
  - Unitat 8. paraules clau
  - *Unitat 9. utilització de les estratègies (serveix com tancament i avaluació final)*
3. I de cadascuna d'elles s'han establert tres grans categories (veure a l'exemple següent)
  - Planificació de l'aprenentatge
  - Construcció de l'aprenentatge
  - Integració i avaluació de l'aprenentatge
4. Aquestes tres grans categories s'han subdividit en diferents subcategories específiques a cadascuna d'elles.
5. Finalment es codificaran en una escala valorativa:
  - Excel·lent
  - Molt bé
  - Bé
  - A millorar
  - No observat.



L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 2.1. EXEMPLE EN LA CONSTRUCCIÓ D'UNA UNITAT D'ANÀLISI



UN. ANÀLISI	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
<b>1. QUÈ SÓN ESTRATÈGIES</b>	<b>Planificació de l'aprenentatge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sessió està planificada en la seva programació.</li> <li>• S'inicia la sessió en el temps establert.</li> <li>• Clima amb que s'inaugura la classe.</li> <li>• Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge.</li> <li>• Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran.</li> <li>• Utilitza preguntes tipus (com?, per què?, quins?...)</li> <li>• S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase.</li> <li>• S'explica a l'alumnat i s'escriu a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu.</li> <li>• El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</li> <li>• Indica les fases del treball a fer.</li> <li>• La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament.</li> </ul>
	<b>Construcció de l'aprenentatge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es percep una estructura adequada de l'aprenentatge.</li> <li>• S'observa percepció i definició d'una situació problema. Els objectius són coneguts per l'alumnat.</li> <li>• El contingut és adequat al nivell de l'alumnat.</li> <li>• Els recursos i materials són atractius i adequats.</li> <li>• Les activitats són adequades als objectius i continguts.</li> <li>• La relació entre l'activitat i el temps assignat és l'adequat.</li> <li>• L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada.</li> <li>• L'alumnat realitza lectura comprensiva i exercita les estratègies lectores.</li> <li>• L'alumnat crea el seu propi llistat d'estratègies i l'apliquen.</li> <li>• La selecció d'informació que l'alumnat realitza és rellevant.</li> <li>• La mestra presenta varietat de recursos i tècniques.</li> <li>• La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.</li> <li>• La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment.</li> <li>• La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades.</li> <li>• La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes.</li> <li>• La classe desenvolupa d'acord amb la planificació.</li> </ul>
	<b>Integració i avaluació de l'aprenentatge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'indiquen normes per elaborar les respostes.</li> <li>• Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació.</li> <li>• La mestra avalua durant tot el procés la integració de l'aprenentatge (rota entre els grups) i guarda evidències.</li> <li>• La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</li> <li>• Quan comença la classe la mestra inclou preguntes d'aprenentatges que s'han fet en classes anteriors.</li> </ul>

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 2.2. MODEL DE GUIA D'OBSERVACIÓ DURANT UNA SESSIÓ

Mestra \_\_\_\_\_ Curs \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

		Exc.	Molt bé	Bé	A mil.	No obs.
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>						
1	La sessió està planificada prèviament					
2	S'inicia la sessió en el temps establert					
3	Clima amb que s'inaugura la classe					
4	Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge					
5	Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran					
6	Utilitza preguntes tipus (com?, per què?, quins?...)					
7	S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase					
8	S'explica a l'alumnat i s'escriu a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu					
9	El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.					
10	Indica les fases del treball a fer.					
11	La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió amb el tema, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)					
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENTATGE</b>						
12	Es percep una estructura adequada de l'aprenentatge					
13	S'observa percepció i definició d'una situació problema. Els objectius són coneguts per l'alumnat					
14	El contingut és adequat al nivell de l'alumnat					
15	Els recursos i materials són atractius i adequats					
16	Les activitats són adequades als objectius i continguts					
17	La relació entre l'activitat i el temps assignat és l'adequat					
18	L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada					
19	L'alumnat realitza lectura comprensiva i exercita les estratègies lectores					

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

20	L'alumnat crea el seu propi llistat d'estratègies i l'apliquen					
21	La selecció d'informació que l'alumnat realitza és rellevant.					
22	La mestra presenta varietat de recursos i tècniques					
23	La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.					
24	La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment					
25	La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades					
26	La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resolt dubtes					
27	La classe desenvolupa d'acord amb la planificació					
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENTATGES</b>						
28	S'indiquen normes per elaborar les respostes					
29	Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació					
30	Quan comença la classe la mestra inclou preguntes d'aprenentatges que s'han fet en classes anteriors.					
31	La mestra avalua durant tot el procés la integració de l'aprenentatge (rota entre els grups) i guarda evidències					
32	La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.					

**ANOTACIONS:**

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### 3. VALORACIONS SESSIONS

Al finalitzar cada sessió es fan les següents preguntes a l'alumnat i a la mestra per poder valorar els punts forts i els punts febles de la sessió i els aspectes a tenir en compte en la següent sessió. Tanmateix es tenen en compte les anotacions fetes en cada observació.

MESTRA	ALUMNAT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què t'ha semblat la sessió?</li> <li>• Creus que ho han entès?</li> <li>• Han participat en la sessió?</li> <li>• Creus que la dinàmica ha estat bona?</li> <li>• Creus que s'han resolt els dubtes que s'han donat a la sessió?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què us ha semblat la sessió?</li> <li>• Heu après alguna cosa important?</li> <li>• Has participat en la sessió?</li> <li>• Has compartit amb el teu company el que has fet?</li> <li>• Has tingut molts dubtes?</li> </ul>

Amb les respostes donades i les anotacions realitzades, s'utilitzaran els següents indicadors per fer la valoració de les sessions:

INDICADORS			Molt be	Bé	Una mica	Gens
1	TEXT	Dificultat del text (molt bastant, poc gens)				
2		Registre adequat pels alumnes				
3		Incorpora elements visuals (fotografies, il·lustracions...)				
4		Organització dels paràgrafs				
5	MESTRA	Satisfacció de la mestra pels resultats d'aprenentatge que assolixen els alumnes				
6		Satisfacció de la mestra per com es resolen els conflictes cognitius, conductuals...				
7		Satisfacció de la mestra en el desenvolupament de la sessió				
8	ALUMNAT	Satisfacció de l'alumnat per l'activitat realitzada				
9		Satisfacció de l'alumnat en la resolució dels seus dubtes.				
10		Grau de participació en les activitats realitzades				
11	PROPÒSIT	Utilitat del material preparat per a les sessions (seguiment mestra)				
12		Utilitat del material preparat per a les sessions (material alumnat)				
13		Valoració de la sessió				

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

<b>SESSIÓ Nº 1</b>		<b>DATA:</b>		
<b>ESTRATÈGIA:</b>				
<b>TEXT</b>	<b>PUNTS FORTS</b>	<b>PUNTS FEBLES</b>	<b>ES COMPENSA</b>	<b>SESSIÓ PROP.</b>
<b>ALUMNAT</b>				
<b>MESTRA</b>				
<b>PROPÓSIT</b>				
<b>ALTRES</b>				

## INSTRUMENTS D'ANÀLISIS DE LA INFORMACIÓ

### 4. MODEL DE LES CATEGORIES D'ANÀLISIS

Per a l'anàlisi dels vídeos s'han creat unes categories distribuïdes segons el moment d'ensenyament-aprenentatge de l'estratègia. En cadascuna d'aquestes categories es transcriurà la interacció verbal rellevant a cada categoria determinada i a la columna del costat s'anotarà si es produeix o no aquesta categoria.

En un primer moment es va pensar recollir les interaccions que es produïen entre un grup reduït d'alumnes i la mestra però, es va optar per observar tota l'activitat del grup-classe, és per aquest motiu que es fa l'anàlisi de les transcripcions de tot l'alumnat del grup de primer de primària, assignant un número o unes sigles a cadascun d'ells.

**Sessió nº-**

**Data:**

**Estratègia:**

CATEGORIES D'ANÀLISI					
Mestra			Alumnat		
<b>CONNEXIÓ</b>					
1M	Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat		1A	Segueixen les instruccions per la mestra	
2M	Motiva en la presentació de l'estratègia		2A	Escolten les explicacions i si cal actua	
3M	Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia		3A	Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes	
4M	Observa les característiques que té l'estratègia		4A	Fan preguntes oralment si ho creu necessari	
5M	Activa els coneixements previs <b>Exemple:</b> (25) Què deuen ser les estratègies? Una altra paraula que vulgui dir més o menys el mateix. Ho fem servir molt, molt, molt això. Què penseu que són?		5A	Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica <b>Exemple:</b> (26) Alumne 1.- Coses (27) Alumne 2.- Coses importants (28) Alumne 3.- Invents (29) Alumne 4.- Diferències (35) Alumne 5.- Sí·l·labes	
<b>MODELATGE</b>					
6M	Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar		6A	Presten atenció a les explicacions donades	
7M	Modela l'estratègia		7A	Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge	
8M	Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes		8A	Segueixen amb atenció les explicacions	

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

<b>PRÀCTICA GUIADA</b>			
9M	Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...		9A Completen les diferents bastides de suport
10M	Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia		10A Fan preguntes sobre la realització de la tasca
11M	Comprova la comprensió de l'estratègia		11A Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.
12M	Afavoreix el treball en petit grup per compartir coneixement		12A Fan comentaris pertinents al company de l'estratègia treballada
<b>TREBALL INDEPENDENT</b>			
13M	Demana que es treballi individual l'estratègia presentada		13A S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada
14M	Dóna resposta individual quan es crea un dubte		14A Demanen ajut quan ho creu necessari.
<b>AVALUACIÓ</b>			
15M	Comenta al gran grup el treball de l'estratègia		15A Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia
16M	Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat		16A Completen una autoavaluació o co-avaluació
17M	Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia		17A Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir
<b>Verbalitzacions de gestió de l'activitat</b>			
18	D'inici de l'activitat:		
19	De retroalimentació de l'activitat:		
20	De disciplina:		
21	De correcció:		
22	De reflexió:		
23	De conclusió de l'activitat:		

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 5. GUIA D'ANÀLISI DE TREBALL DELS ALUMNES

Un darrer instrument utilitzat és el full de treball utilitzat per cada alumne en l'ensenyament-aprenentatge de cada estratègia, Aquests treballs s'han escanejat per posteriorment analitzar-los. En un primer moment es va considerar revisar només els treballs d'un grup reduït d'alumnes però donat els desnivells de lectura i escriptura entre alumnes que existeixen a primer de primària, s'ha optat per fer l'anàlisi dels treballs de tot el grup-classe.

Els criteris d'anàlisi que es faran servir són els mateixos que s'estableixen per a l'avaluació de cada estratègia. Aquests estan recollits com indicadors en el material de cada sessió realitzada.

### 5.1. INDICADORS AVALUACIÓ ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT

	4	3	2	1	Criteri
<b>Fer prediccions</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si escriu el que creu que passarà ( la comprovació de la hipòtesis és conjunta, no es valora l'anotació que faci)
<b>Fer visualitzacions</b>	2 vis. i dib.	2 vis.	1 vis.	0 vis.	La resposta és correcta si escriu una o dues visualitzacions. Si el dibuix reflecteix part del poema s'anotará el valor 4.
<b>Paraules derivades</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si de la paraula donada en gran grup (primera columna) troba paraules derivades.
<b>Fer-se preguntes</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una pregunta referent al text i en la segona escriu una resposta rellevant.
<b>Inferències</b>	5/5 o 4/5	3/5 o 2/5	1/5	0/5	La resposta és correcta si en la segona columna (la primera es dona escrit ja el text) fa una inferència rellevant al text que hi ha a la primera columna.
<b>Fer connexions</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una paraula o frase del text i en la segona columna la connexió que fa
<b>Paraules clau</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una paraula i en la segona columna escriu per què l'ha escrit



5.1.1. ESTRATÈGIA: FER PREDICCIONS. FULL DE L'ALUMNE

Nom:	SÍ	NO

### 5.1.2. ESTRATÈGIA: FER VISUALITZACIONS. FULL DE L'ALUMNE

Nom:	
TEXT	VISUALITZACIÓ
<p>TOT FENT POSTALS DE NADAL</p> <p>Retalls de cartolines, llapis de tots colors i també retoladors. Paper de seda i tisoires... Mare meva, quantes hores!</p> <p>Cada un dels meus amics tindrà una bonica postal per les festes de Nadal!</p> <p>Una nit de blau de tinta i, penjat al mig del cel lluïnt una cua daurada, brilla un bonic estel <i>(Aquesta per en Miquel i en Noel!)</i></p> <p>Un pare Noel rodanxó amb vestit roig i arrugat i barret mig rebregat! dins l'ull d'una xemeneia, pobret ha quedat travat. <i>(Aquesta per en Bernat)</i></p>	

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### 5.1.3. ESTRATÈGIA: PARAULES DERIVADES. FULL DE L'ALUMNE

<b>NOM:</b>	
<b>PARAULA DEL TEXT</b>	<b>ALTRES PARAULES</b>
<b>BLAVA</b>	

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

#### 5.1.4. ESTRATÈGIA: FER-SE PREGUNTES. FULL DE L'ALUMNE

<b>NOM:</b>	
<b>PREGUNTES</b>	<b>RESPOSTES</b>

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### 5.1.5. ESTRATÈGIA: FER INFERÈNCIES. FULL DE L'ALUMNE

NOM:	
QUÈ DIU EL TEXT	QUINA INFERÈNCIA FAIG
Després porten el nèctar al rusc, que és la casa de les abelles	
Cada mel és diferent de gust i de color	
Però totes són d'un bonic color daurat	
Antigament no existia el sucre i les begudes i pastissos s'endolcien amb mel.	
La mel és el menjar preferit dels ossos	

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

**5.1.6. ESTRATÈGIA: FER CONNEXIONS. FULL DE L'ALUMNE**

<b>NOM:</b>	
<b>QUÈ DIU EL TEXT</b>	<b>QUINA CONNEXIÓ FAIG</b>

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

**5.1.7. ESTRATÈGIA: PARAULES CLAU. FULL DE L'ALUMNE**

NOM:	
PARAULA CLAU	PER QUÈ L'HE ESCOLLIT?

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 5.2. ACTIVITATS D'AVAUACIÓ SUMATIVA I INDICADORS

DESCRIPCIÓ		TEMPS
1	La mestra llegeix la pregunta 1, es deixa temps per a que la contestin individualment	10 minuts
2	La mestra llegeix la pregunta 2, es deixa temps per a que la contestin individualment	5 minuts
3	La mestra llegeix la pregunta 3, es deixa temps per a que la contestin individualment	5 minuts
4	La mestra modela com s'ha de respondre una de les preguntes formulades sobre l'ús de les estratègies	7 minuts
5	Es pregunta col·lectivament quina altra estratègia recorden i després individualment la utilitzen en el text proposat.	7 minuts
6	Durant 5 vegades es fa el mateix que en el pas 4 fins a completar tots els quadres del qüestionari.	(7x5) 35 minuts
7	Es tanca la unitat per aquest curs.	5 minuts

INDICADORS DE L'ACTIVITAT D'AVAUACIÓ SUMATIVA				
	4	3	2	1
Pregunta 1. Nombre d'estratègies recordades	7/7 o 6/7	5/7 o 4/7	3/7 o 2/7	1/7 o 0/7
Estratègia 1	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 2	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 3	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 4	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 5	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			



L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## **FULL DE TREBALL ALUMNE**

NOM:

DATA:

### **QUÈ SABEM DE LES ESTRATÈGIES?**

1. Quines estratègies de lectura coneixes?

2. T'ha agradat fer aquest treball? Per què?

3. Apart d'aprendre que hi ha estratègies que pots fer servir quan llegeixes. Has après alguna altra cosa?

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

Amb el text de la pg.56 del teu llibre de lectura, pensa com podries treballar diferents estratègies. Per exemple:

**S**i fes servir l'estratègia de ----- *trobar les paraules clau*,

diria que:

**U**na paraula clau és hivern perquè si la trec la frase no té cap sentit.

**S**i fes servir l'estratègia de -----,

diria que:

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### RECULL DELS INDICADORS D'AVUACIÓ I ALUMNES

Nº	ABREVIAT.	PREDICCIONS	VISUALITZAR	P. DERIVADES	PREGUNTAR-SE	INFERENCIES	CONNEXIONS	P.CLAU	GLOBAL
1	NU								
2	MO								
3	SA								
4	TA								
5	SO								
6	SE								
7	BE								
8	MT								
9	YO								
10	HA								
11	MI								
12	MA								
13	ED								
14	AM								
15	WA								
16	LK								
17	VA								
18	AG								
19	FE								
20	NO								
21	AL								
22	LA								
23	IK								
24	SU								
25	DM								

## VALORACIONS PERSONALS

### 6. CHECK-LIST

El darrer instrument d'avaluació que s'ha elaborat és una check-list o una llista de tasques preestablertes per a cadascuna de les fases. L'objectiu d'aquest instrument, és la comprovació personal que s'hagin executat els requisits en la recollida i anàlisi de les dades d'una manera organitzada i sistemàtica, d'aquesta manera es redueixen el possibles errors que se'n derivin per la manca d'exhaustivitat en la realització de les tasques.

#### 6.1. CHECK-LIST D'ANÀLISI I SITUACIÓ DEL PROBLEMA PLANTEJAT DE LA INVESTIGACIÓ.

	TASCA	Comprovació
1	Identificació del problema	
2	Justificació del problema	
3	Situació dins d'una àrea d'interès	
4	Recerca d'antecedents sobre el tema	
5	Acotació del problema	
6	Previsió de limitacions i aproximacions	

#### 6.2. CHECK-LIST DEL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

	TASCA	Comprovació
1	Explicitació de la finalitat de l'estudi	
2	Formulació dels objectius específics i de les preguntes directrius	
3	Disseny de l'enfocament teòric	Actualització bibliografia
4		Adequació al focus d'estudi
5		Exactitud de termes tècnics
6		Presentació globalitzada i sistemàtica
7	Disseny de la metodologia de treball	
8	Disseny del tipus d'observació i interaccions que es produiran a l'aula	
9	Disseny de la Unitat Didàctica i de les activitats	
10	Disseny dels instruments de recollida de la informació	Descripció de l'escenari
11		Descripció dels participants
12		Obtenció de les dades mitjançant triangulació
13		Informació de termes representatius
14	Disseny dels instruments d'anàlisi de la informació	Categorització, codificació i agrupament de les dades
15		Disposició de les dades mitjançant gràfics, taules, models, matrius, etc.
16		Transport de les dades a un llenguatge interpretatiu
17		Interrelació d'interpretacions obtingudes i de models teòrics que la sustenten
18		Definició i descripció ajustades de la interpretació
19		Contextualització històrica i social
21	Disseny de l'avaluació de la proposta formativa	

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### 6.3. CHECK-LIST DE DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

	TASCA		Comprovació
1	Elaboració d'un pla d'intervenció (unitat didàctica)	Contextualització del pla	
2		Claredat en el tema i els objectius d'aprenentatge, l'usuari pot entendre de què tracta aquest pla.	
3		Desglossament de les competències i els continguts que se'n deriven	
4		Inclusió en totes les activitats de subtítols i apartats que clarifiquen el seu contingut (introducció, planificació, minil·liçó, text modelatge, text de lectura individual, full de treball de l'alumne, avaluació activitat i referent d'aula).	
5		Utilitat de la informació aportada per a l'usuari	
6		Avaluació de les diferents activitats (inicials, desenvolupament i sumatives)	
7		Correcció en l'ortografia i la gramàtica	
8		Claredat en el llenguatge utilitzat per exposar les idees	
9	Anàlisi de la investigació	Anàlisi de les dades	
10		Valoracions i interpretacions de les dades	
11		Enunciació dels resultats amb rigor científic	

### 6.4. CHECK-LIST DE L'AVALUACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

	TASCA	Comprovació
1	Avaluació de les diferents fases	
2	Conclusions de la investigació	
3	Generalització dels resultats a la millora de la pràctica educativa	
4	Lectura de l'informe amena i justificada	
5	Redacció de l'informe ajustat a algun manual d'estil	

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## TAULA AVALUATIVA (RECOLLIDA D'OPINIÓ DELS EXPERTS)

Es considera **adequat/inadequat** quan es respon al nivell que es planteja ( Ex: pot ser adequat per al director però no adequada per la mestra.

Es considera **rellevant/irrellevant** en funció de la relació que tingui amb els objectius de la investigació.

### 1. ENTREVISTES

		ADEQUADA	INADEQUADA	RELLEVANT	IRRELLEVANT	COMENTARIS
ENTREVISTA MESTRA	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
ENTREVISTA DIRECTOR	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					



L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 2. GUIA D'OBSERVACIÓ

	ADEQUADA	INADEQUADA	RELLEVANT	IRRELLEVANT	COMENTARIS
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### 3. VALORACIÓ SESSIONS

	ADEQUADA	INADEQUADA	RELLEVANT	IRRELLEVANT	COMENTARIS
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

#### 4. CATEGORIES D'ANÀLISI

	ADEQUADA	INADEQUADA	RELLEVANT	IRRELLEVANT	COMENTARIS
1M					
1A					
2M					
2A					
3M					
3A					
4M					
4A					
5M					
5A					
6M					
6A					
7M					
7A					
8M					
8A					
9M					
9A					
10M					
10A					
11M					
11A					
12M					
12A					
13M					
13A					
14M					
14A					
15M					
15A					
16M					
16A					
17M					
17A					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

ALTRES VALORACIONS:

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 5. DOCUMENTS ESCRITS

	4	3	2	1	Criteri	Ad/Inad.	Rel/Irell.
<b>1. Fer prediccions</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si escriu el que creu que passarà ( la comprovació de la hipòtesis és conjunta, no es valora l'anotació que faci)		
<b>2. Fer visualitzacions</b>	2 v. i d.	2 v.	1 v.	0 v.	La resposta és correcta si escriu una o dues visualitzacions. Si el dibuix reflecteix part del poema s'anotà el valor 4.		
<b>3. Paraules derivades</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si de la paraula donada en gran grup (primera columna) troba paraules derivades.		
<b>4. Fer-se preguntes</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una pregunta referent al text i en la segona escriu una resposta rellevant.		
<b>5. Inferències</b>	5/5 o 4/5	3/5 o 2/5	1/5	0/5	La resposta és correcta si en la segona columna (la primera es dona escrit ja el text) fa una inferència rellevant al text que hi ha a la primera columna.		
<b>6. Fer connexions</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una paraula o frase del text i en la segona columna la connexió que fa		
<b>7. Paraules clau</b>	3/3	2/3	1/3	0/3	La resposta és correcta si en la primera columna escriu una paraula i en la segona columna escriu per què l'ha escrit		

INDICADORS DE L'ACTIVITAT D'AVALUACIÓ SUMATIVA							
	4	3	2	1	Adequada Inadequada	Rellevant Irrellevant	
Pregunta 1. Nº estratègies recordades	7/7 o 6/7	5/7 o 4/7	3/7 o 2/7	1/7 o 0/7			
Aplicació de l'estratègia 1	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.						
Aplicació de l'estratègia 2	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.						
Aplicació de l'estratègia 3	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.						
Aplicació de l'estratègia 4	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.						
Aplicació de l'estratègia 5	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.						

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

## 6. CHECK-LIST

### 6.1. CHECK-LIST D'ANÀLISI I SITUACIÓ DEL PROBLEMA PLANTEJAT DE LA INVESTIGACIÓ.

	TASCA	Adeq/Inadeq	Reil/Irrell
1	Identificació del problema		
2	Justificació del problema		
3	Acotació del problema		
4	Situació dins d'una àrea d'interès		
5	Recerca d'antecedents sobre el tema		
6	Previsió de limitacions i aproximacions		

### 6.2. CHECK-LIST DEL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

	TASCA	Adeq/Inadeq	Reil/Irrell
1	Explicitació de la finalitat de l'estudi		
2	Formulació dels objectius específics i de les preguntes directrius		
3	Disseny de l'enfocament teòric	Actualització bibliografia	
4		Adequació al focus d'estudi	
5		Exactitud de termes tècnics	
6		Presentació globalitzada i sistemàtica	
7	Disseny de la metodologia de treball		
8	Disseny del tipus d'observació i interaccions que es produiran a l'aula		
9	Disseny de la Unitat Didàctica i de les activitats		
10	Disseny dels instruments de recollida de la informació	Descripció de l'escenari	
11		Descripció dels participants	
12		Obtenció de les dades mitjançant triangulació	
13		Informació de termes representatius	
14	Disseny dels instruments d'anàlisi de la informació	Categorització, codificació i agrupament de les dades	
15		Disposició de les dades mitjançant gràfics, taules, models, matrius, etc.	
16		Transport de les dades a un llenguatge interpretatiu	
17		Interrelació 'interpretacions obtingudes i de models teòrics que la sustenten	
18		Definició i descripció ajustades de la interpretació	
19		Contextualització històrica i social	
20			
21	Disseny de l'avaluació de la proposta formativa		

L'optimització de l'ús explícit i sistemàtic de les estratègies d'aprenentatge en la competència lingüística a l'Educació Primària.

### 6.3. CHECK-LIST DE DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

	TASCA	Adeq/Inadeq	Reil/Irrell
1	Elaboració d'un pla d'intervenció (unitat didàctica)	Contextualització del pla	
2		Claredat en el tema i els objectius d'aprenentatge, l'usuari pot entendre de què tracta aquest pla.	
3		Desglossament de les competències i els continguts que se'n deriven	
4		Inclusió en totes les activitats de subtítols i apartats que clarifiquen el seu contingut (introducció, planificació, mini-l·liçó, text modelatge, text de lectura individual, full de treball de l'alumne, avaluació activitat i referent d'aula).	
5		Utilitat de la informació aportada per a l'usuari	
6		Avaluació de les diferents activitats (inicials, desenvolupament i sumatives)	
7		Correcció en l'ortografia i la gramàtica	
8		Claredat en el llenguatge utilitzat per exposar les idees	
9	Anàlisi de la investigació	Anàlisi de les dades	
10		Valoracions i interpretacions de les dades	
11		Enunciació dels resultats amb rigor científic	

### 6.4. CHECK-LIST DE L'AVALUACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

	TASCA	Adeq/Inadeq	Reil/Irrell
1	Avaluació de les diferents fases		
2	Enunciació dels resultats amb rigor científic		
3	Generalització dels resultats a la millora de la pràctica educativa		
4	Lectura de l'informe amena i justificada		
5	Redacció de l'informe ajustat a algun manual d'estil		

## **UNITAT DIDÀCTICA: Estratègies bàsiques lectores**



**Estratègies d'aprenentatge que afavoreixen la comprensió lectora a primer de primària**

Maribel Almagro Nóbrega

## INTRODUCCIÓ

El desenvolupament d'aquesta unitat didàctica es basa en els següents aspectes:

En primer lloc, s'ha prioritzat la funcionalitat dels aprenentatges i la necessitat de fer visibles continguts de l'aprendre a aprendre dins d'una àrea, concretament llengua catalana que és l'hora assignada per dur a terme aquesta unitat. S'han buscat interseccions dels continguts de les dues competències (C. comunicativa lingüística i C. aprendre a aprendre) i s'han seqüenciat de manera coherent amb l'edat dels alumnes. Val a dir que aquestes estratègies es treballen a fons en aquestes sessions però posteriorment, la mestra les va utilitzant en totes les matèries quan es creu necessari per tant, la funcionalitat d'aquesta unitat és la de introduir paulatinament les diferents estratègies que afavoreixin la comprensió lectora.

En segon lloc, la seva adquisició provoquen la consciència del seu propi aprenentatge tant individual com col·lectiu.

Per estructurar la distribució i concreció dels objectius, competències desenvolupades, continguts i criteris d'avaluació, he aplicat una sèrie de criteris de manera que permeti un ensenyament més integrat:

*Adequació*- Els continguts d'aprenentatge estant lligats als coneixements previs de l'alumne.

*Continuïtat*- Els continguts es van assumint al llarg de tota la unitat.

*Integració i equilibri*- Els continguts seleccionats cobreixen totes les capacitats que s'enuncien en els objectius i criteris d'avaluació.

*Interdisciplinarietat*- Els continguts apresos des d'una àrea serveixen per avançar en unes altres àrees.

*Interrelació i globalització*- S'han tingut en compte els continguts comuns a dues competències, de forma que s'obtingui una visió més completa.

*Progressió*- Els continguts, un cop assimilats, es reprenen per tal que no siguin oblidats.

*Priorització*- Es parteix d'un contingut que actua com eix organitzador i al voltant d'ell es van integrant tots els continguts.

Les activitats són el reflex dels continguts treballats i estan agrupades per ordre de complexitat atenent als diversos interessos i possibilitats d'aprenentatge de l'alumne.



GRUP-CLASSE	DURADA	PERÍODE	CURS-ESCOLAR	MESTRA
1r de primària	9 sessions d'hora i mitja	Tot el curs	2014-2015	Maribel Almagro
AREES		TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT		
Llengua catalana i literatura				
OBJECTIUS GENERALS DE L'ÀREA DE LLENGUA CATALANA I LITERATURA (Decret 142)	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS		
Desenvolupar la competència comunicativa oral i escrita en totes les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar les opinions i concepcions personals apropiant-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials	Comunicativa lingüística i audiovisual Aprendre a aprendre	<b>Llegir i comprendre</b> Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text). Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat. Participació ena activitats de lectura per parelles i col·lectiva		
Desenvolupar la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió, i per a la seva participació en les creacions culturals.		<b>Aprendre a aprendre</b> Aplicar el coneixement en diferents situacions i contextos. Utilitzar estratègies pel tractament de la informació. Aplicar els nous coneixements i capacitats a situacions semblants i contextos diversos		
Comprendre textos escrits que es donen en l'àmbit escolar i en el context social i cultural proper.		Relacionar els continguts que s'han d'aprendre amb els aprenentatges previs i amb l'experiència personal		
Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües.				

OBJECTIUS D'APRENTATGE	CONTINGUTS
<b>1. Relacionar les estratègies amb els continguts previs. (Què són les estratègies?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepte d'estratègia</li> <li>• Utilitat de les estratègies</li> </ul>
<b>2. Aprendre a fer hipòtesis a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer prediccions" abans de la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer prediccions" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer prediccions"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer prediccions" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer prediccions" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>3. Aprendre a fer visualitzacions a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer visualitzacions" durant la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer visualitzacions" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer visualitzacions"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer visualitzacions" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer visualitzacions" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>4. Aprendre a trobar paraules derivades en un text (Control i revisió del text)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "trobar paraules derivades" durant la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "trobar paraules derivades" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "trobar paraules derivades"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "trobar paraules derivades" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "trobar paraules derivades" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>5. Aprendre a fer-se preguntes a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer-se preguntes" abans, durant i després la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer-se preguntes" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer-se preguntes"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer-se preguntes" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer-se preguntes" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>6. Aprendre a fer inferències a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer inferències" durant la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer inferències" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer inferències"</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer inferències" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer inferències" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>7. Aprendre a fer connexions a partir d'un text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "fer connexions" durant la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "fer connexions" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "fer connexions"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "fer connexions" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "fer connexions" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>8. Aprendre a trobar les paraules clau d'un text (Determinar la importància/síntesi)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització de l'estratègia de "trobar paraules clau" després de la lectura .</li> <li>• Ús de l'estratègia de "trobar paraules clau" en la lectura individual</li> <li>• Relació dels continguts que s'han d'aprendre amb aprenentatges previs i "trobar paraules clau"</li> <li>• Aplicació de l'estratègia de "trobar paraules clau" en situacions semblants</li> <li>• Participació en l'activitat de lectura "trobar paraules clau" per parelles i col·lectiva</li> </ul>
<b>9. Què són les estratègies i com les utilitzo?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicació individual de les diferents estratègies apreses en un text concret</li> <li>• Revisió de les estratègies treballades</li> <li>•</li> </ul>

#### **METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA**

L'organització social de les activitats en cadascuna de les sessions serà en gran grup, parelles i individual.

<b>Descripció de les activitats</b>		<b>Materials/ recursos</b>	<b>Temporalització</b>
<b>INICIALS</b>	Comunicació dels objectius de la unitat Activitat introductòria: Què vol dir estratègia?. Reflexió col·lectiva a partir de la pregunta plantejada. Plantejament del vocabulari bàsic	Presentació digital	1 sessió d'una hora i mitja
<b>DESENVOLUPAMENT</b>	Introducció de l'estratègia " Fer prediccions" Introducció de l'estratègia " Fer visualitzacions" Introducció de l'estratègia " Control i revisió del text (Paraules derivades)" Introducció de l'estratègia " Fer-se preguntes"	Programació de cadascuna de les sessions	1 sessió per a cada estratègia d'una hora i mitja

	Introducció de l'estratègia "Fer inferències" Introducció de l'estratègia "Fer connexions" Introducció de l'estratègia "Determinar la importància (Paraules clau)"		
<b>SÍNTESI</b>	Què hem après? Com s'utilitzen les estratègies? Quines estratègies es poden fer servir en un text concret?	Presentació digital Text amb qüestionari	1 sessió d'una hora i mitja
<b>AVALUACIÓ</b>			
<b>Tipus</b>	<b>Objectius/Criteris</b>	<b>Indicadors</b>	<b>Instruments</b>
<b>Avaluació prèvia</b>	Saber el coneixement previ que tenen sobre les estratègies	Exploració dels continguts previs	Pluja d'idees a la pissarra.
<b>Avaluació formativa i formadora</b>	Comprendre i extreure informacions rellevants de textos escrits i audiovisuals adequats a l'edat utilitzant les estratègies proposades. Participar de forma adequada en les situacions comunicatives habituals en el context escolar i social, respectant les normes d'interacció oral i mostrar interès i respecte quan parlen els altres.	Identificació dels elements propis de cadascuna de les estratègies (detallats en cadascuna de les activitats). Col·laboració durant la pràctica guiada en el treball de parella.	Documents sessions: Fer prediccions Fer visualitzacions Paraules derivades Fer-se preguntes Fer inferències Fer connexions Paraules clau
<b>Avaluació sumativa</b>	Aplicar a les lectures individuals algunes estratègies treballades col·lectivament, començament per les més senzilles, com mirar les imatges i llegir el títol per fer hipòtesis.	Realització d'una lectura amb l'aplicació de les estratègies apreses.	Qüestionari de l'alumne Text annex

## **SESSIÓ INTRODUCTÒRIA**

El propòsit d'aquesta sessió és introduir la finalitat que té l'aprenentatge i utilització de les estratègies en general i concretar les que s'ensenyaran aquestes setmanes que són estratègies lectores.

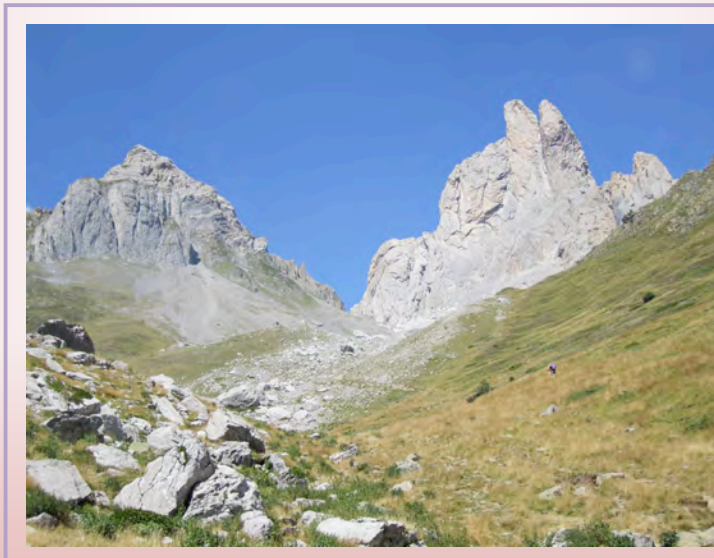
Per tant, la idea és explicar que les estratègies són recursos que ens poden ajudar o entendre a fer coses que no se saben i, posteriorment, s'enumeren les set estratègies lectores que s'introduiran al llarg de les setmanes.

Per fer aquesta sessió es pot passar un ppt o fer un altre tipus d'activitat.

# ESTRATÈGIES LECTORES



FER PREDICCIONS



## **QUÈ VOL DIR FER PREDICCIONS?**

### **INTRODUCCIÓ**

Està demostrat que els bons lectors utilitzen imatges, títols i coneixements previs abans que comencin a llegir. Aquesta estratègia es pot utilitzar abans, durant o després de llegir. Fer prediccions implica pensar en el futur, anticipar-se al que diu el text.

### **DEFINICIÓ**

Fer prediccions és una estratègia en la que el lector utilitza la informació existent d'un text (imatges, títols, diagrames...) per anticipar-se al que va a llegir o revisar a afinar el que ja ha llegit.

### **EXPLICACIÓ**

És una estratègia en que s'involucra activament al lector perquè els connecta amb el text pensant que podria passar en la història. Posteriorment es pot verificar les seves prediccions confirmant o ressituant el que havia predit.

### **PROPÒSIT**

Aquesta estratègia és important perquè activa el coneixement previ sobre el text, d'aquesta manera els alumnes utilitzen el que ja saben, poden fer diferents connexions amb el que suposen que continuarà el text.

Al pensar en les seves prediccions provoca que els alumnes estiguin més motivats i enfocats.

## PLANIFICACIÓ

### **Resultats de l'aprenentatge (Objectius)**

Aprendreu a fer prediccions o del que pot passar en un conte  
Aprendreu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### **Evidència a partir de l'avaluació**

Haureu de presentar el full de les prediccions que heu fet, no és important si les heu encertat o no, el que serà important és si heu fet les prediccions tenint en compte el que diu el text

### **Activitats estratègies de l'aprenentatge**

Lectura poc a poc d'un conte i aturar-nos en diferents fragments i fer prediccions del que pot dir el text.

### **Material utilitzat**

Conte de "el petit ós".  
Full de treball



## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

Recordeu que l'altre dia quan llegíem un conte, de tant en tant paràvem i pensàvem com podia continuar la història? Recordeu que algunes vegades ho encertàvem i algunes no? Doncs avui farem el mateix amb un altre text. Avui ens imaginarem tot el que li pot passar al petit ós. Sabeu que és un ós?

Pensar el que diu un text quan encara no l'he llegit es diu fer prediccions. Per tant, avui aprendreu a fer prediccions d'una lectura, o sigui pensarem quines coses li poden passar a l'ós.

De prediccions en podem fer moltes, cadascú en pot fer una de diferent, per tant també aprendreu a respectar les opinions dels vostres companys.

### MODELATGE

Tal com hem fet en unes altres ocasions utilitzaré els post-its, (faré una ratlla). Recordeu que ahir ja vam presentar el llibre i vam treballar el títol? Bé doncs ara el comencem.

*“ Què es pot posar el petit ós?*

Humm, ara mateix m'estic imaginant al petit ós i que encara no sap vestir-se sol i demana ajuda a la seva mare. Ho escric perquè així ho podré comprovar després. Continuo llegint fins que s'acabi aquesta pàgina.

*“-Quin fred;- va dir la mare Óssa-*

*Mira la neu, petit ós.*

*-Mare Óssa, tinc fred – va dir el petit Ós.*

*-Vés-te'n, fred – va dir la mare-,*

*que el petit ós és meu.*

No ha passat ben bé el què havia pensat la meva predicció no sé si és certa. Jo havia pensat que no sabia vestir-se sol però ara el que he llegit és que té fred i com no vol passar fred no sap quina roba s'ha de posar per no passar fred. Ho torno a escriure. Ara he canviat la predicció, o sigui que ja n'he fet dues prediccions

### **PARTICIPACIÓ ACTIVA**

Ara anem a provar-ho. Jo llegiré un trosset i vull que em digueu si creieu que la predicció s'està complint o hem de tornar a pensar una altra.

*“Aleshores la mare Ossa va teixir una cosa pel petit Ós.*

*Mira, petit Ós – li va dir-.*

*Tinc una cosa per tu.*

*-¡Apa! – va dir el petit Ós.”*

La meva predicció era que no sabia què posar-se perquè tenia fred i no sabia quina roba posar-se. Ara sí que és veritat i per les il·lustracions, veig que la mare óssa li ha teixit una gorra. Suposo que al final li donarà per anar al carrer i que no passi fred. Què en penseu? Parleu amb la vostra parella 2 minuts i penseu si això li ha fet una gorra o no per sortir a jugar.

### **ENLLAÇ**

Bé, era bastant fàcil, perquè al dibuix es veia al petit ós que deia adéu;

Quan llegiu podeu fer pensar què passarà, podeu fer servir les vostres experiències per imaginar el què hi ha escrit al llibre. Ara llegireu la pàgina 11 i ho posarem en comú. Per fer-ho cal utilitzar aquestes estructures lingüístiques:

la meva predicció era que... i he comprovat que...

jo penso que... perquè

jo crec que ...perquè

### **LECTURA INDIVIDUAL**

Ara ho fareu sols. Continuareu llegint el llibre, les pàgines 12 i 13 i anireu fent prediccions quan us sembli i l'escriureu en el post-it. Quan jo us ho digui, us girareu i per parelles us direu què heu posat al post-it i si les vostres prediccions coincideixen.

Recordeu, quan penseu que podeu fer una predicció posarem un post-it i ho escriurem. Quan continuem llegint veurem en quin moment hem de dir si la nostra predicció era certa o hem de fer una altra.

## AVALUACIÓ

Aquesta es farà :

Revisant quines prediccions s'han fet a partir de les il·lustracions del conte i del text que s'ha llegit, les quals s'han escrit en les taules de doble entrada. ( en el full poden trobar 3 prediccions individualment) per tant, les possibilitats seran:

3/3

2/3

1/3

0/3

Es donarà per vàlida la resposta, si la predicció feta és rellevant amb la lectura.

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He fet prediccions de la lectura?

He compartit les prediccions que he fet amb el company?

He verificat les prediccions?

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil...?

Creus que fer prediccions d'una lectura et pot ajudar a...

**FULL DE TREBALL DE L'ALUMNE**

<b>NOM:</b>	SÍ	NO

## REFERENT D'AULA

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per fer prediccions d'un text.

## FER PREDICCIONS



Com puc utilitzar el que ja sé o el que veig en un text per fer prediccions d'aquest text?

- ✦ Aquesta imatge o il·lustració ...
- ✦ Aquesta frase em fa pensar que quan continui llegint ...
- ✦ El que jo pensava i el que ara estic llegint és igual ... , diferent...

# ESTRATÈGIES LECTORES



FER VISUALITZACIONS



## QUÈ ÉS FER VISUALITZACIONS

### DEFINICIÓ

Són imatges mentals, són com si fos el cinema que es desenvolupa en la ment i que fa la lectura en tres dimensions.

### EXPLICACIÓ

El nostre cervell té dos hemisferis, l'esquerre funciona de forma racional i analítica i processa la informació verbal, és on rau la llengua i el pensament lògic mentre que l'hemisferi dret funciona de manera intuïtiva i processa la informació visual i espacial, aquí és on rau la creativitat i la imaginació. La visualització és una habilitat de l'hemisferi dret. Allan Paivio de la Universitat d'Ontàrio i que va ha fet un estudi sobre la memòria, afirma que si només es guarden fets i idees en la memòria mitjançant les paraules, només s'està utilitzant la meitat del poder del cervell. Quan s'emmagatzema una idea a través de les paraules també és memoritza mitjançant un esbós o una imatge en l'hemisferi dret.

### PROPÒSIT

La visualització ajuda als lectors a involucrar-se amb el text de manera que el fan personal i memorable. Pot ser molt útil en matèries com matemàtiques, tecnologia, experimentals...

Les imatges mentals fan que s'entenguin millor els textos però per poder visualitzar els alumnes han d'entendre el concepte del que és el text vist i el text desconegut o invisible. Visualitzant les descripcions i esdeveniments en els textos ajuden a millorar la seva comprensió. Els lectors van adaptant les seves imatges a mesura que van llegint.

"Els lectors amb domini, de forma espontània i deliberadament creen imatges mentals després de llegir. Les imatges sorgeixen dels cinc sentits, així com les emocions i estan ancorats en el coneixement previ del lector" (Keene i Zimmerman).

## PLANIFICACIÓ

### Resultats de l'aprenentatge (Objectius)

Apreneu a fer visualitzacions amb ajut de:

Els records dels sentits (vista, olor, oïda, tacte, gust)

Els records d'emocions, sentiments...

Apreneu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### Evidència a partir de l'avaluació

Haureu de presentar el full de les visualitzacions que heu fet en el text

Haureu de demostrar si heu compartit les visualitzacions que heu fet en la lectura.

### Activitats estratègies de l'aprenentatge

Lectura poc a poc d'un poema i aturar-nos en diferents fragments i fer visualitzacions a partir del que diu el text.

### Material utilitzat

Poema "Tot fent postals de Nadal".

Full de treball



## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

Amb el tema:

Quan era petita després del dinar de Nadal em feien enfilat dalt d'un tamboret i recitava un poema, després em donaven monedes per comprar-me lliminadures. Això em fa recordar com eren les persones que m'escoltaven, el menjar típic de Nadal, les cançons...

Amb l'estratègia:

- Avui lectors aprendreu a fer visualitzacions entre vosaltres i el text...
- També aprendreu a compartir amb els vostres companys les diferents connexions que heu fet.

Alhora parlarem de que s'explica en aquest poema.

### MODELATGE

Quan llegeixo i faig visualitzacions puc fer-ho amb qualsevol dels cinc sentits, puc imaginar-me que:

escolto sons, cançons, sorolls...

veig paisatges, colors, persones...

oloro perfums, menjars, pudors...

tasto menjar, begudes...

toco o sento coses al tacte.

També puc pensar en quines emocions o sentiments em desperta aquest poema.

Ara us diré el poema que deia de petita i us explicaré el que puc imaginar-me:

*L'escola és tancada, hi ha llum al carrer...* M'imagino com deu ser l'escola quan no hi ha nens ni mestres, està fosca i hi ha silenci segur que no s'escolta res.

*La senyora Pepa saluda al carter...* Segurament l'està saludant amb la mà i li fa un somriure.

*Que tingui bon dia avui és Nadal...* Quan s'acosten aquests dies la gent es desitja BON NADAL, gairebé tothom està content per Nadal, el carter li deu fer un altre somriure.

*No té una carteta? No té una postal?...* La senyora Pepa està amoïnada, està esperant una carta puc imaginar-me la seva cara, no crec que estigui molt feliç.

*Li dono una carta del seu fill Pasqual...* Segur que el carter està traient una carta d'una bossa per donar-li a la senyora Pepa.

*Que des de Suïssa li diu BON NADAL...* Clar, la senyora Pepa estava esperant una carta del seu fill i ara que l'ha rebut segur que deu tenir un somriure molt gran a la cara perquè deu estar molt contenta i deu agafar la carteta molt fort..

## **PARTICIPACIÓ ACTIVA**

Ara ho fareu vosaltres amb el vostre text llegireu des de *RETALLS...* fins a *NADAL* i veurem si heu entès el que hem de treballar

## **ENLLAÇ**

Ara llegireu sols la resta del text i imaginareu el que llegiu amb algun sentit o emoció que us desperti el poema. Després ho posarem en comú. També cal que utilitzin aquestes estructures lingüístiques:

*Aquesta frase o fragment me l'imagino...*

*Aquesta tros em recorda quan ensumo, escolto...*

## **LECTURA INDIVIDUAL**

Recordem què és el que heu de fer:

Llegireu aquest poema, quan penseu que podeu fer una visualització o imaginar-te què es pot sentir ho escriurem en el full.

## **AVALUACIÓ**

Aquesta es farà :

Revisant quines visualitzacions han trobat en les taules de doble entrada. Les possibilitats seran:

Dues visualitzacions i un dibuix rellevant

Dues visualitzacions

Una visualització

Cap visualització

La resposta és correcta si escriu una o dues visualitzacions. Si el dibuix reflecteix part del poema s'anotará el valor 4.

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He fet visualitzacions amb aquesta lectura

He compartit les visualitzacions que he trobat amb el company

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil...?

Creus que fer visualitzacions en la lectura et pot ajudar a...

## TEXT MODELATGE

### CANÇÓ DE NADAL

L'escola es tancada  
hi ha llum al carrer,  
la senyora Pepa  
saluda al carter.

"Que tingui bon dia,  
avui és Nadal!

¿No té una carteta,  
no té una postal?

Li dono una carta  
del seu fill Pasqual,  
que des de Suïssa  
li diu: Bon Nadal!

**Bofill, Puig, Serrat**

## TEXT ALUMNE

### TOT FENT POSTALS DE NADAL

Retalls de cartolines,  
llapis de tots colors  
i també retoladors.  
Paper de seda i tisoires...  
Mare meva, quantes hores!  
Cada un dels meus amics  
tindrà una bonica postal  
per les festes de Nadal!

Una nit de blau de tinta  
i, penjat al mig del cel  
lluïnt una cua daurada,  
brilla un bonic estel  
*(Aquesta per en Miquel i en Noel!)*

Un pare Noel rodanxó  
amb vestit roig i arrugat  
i barret mig rebregat!  
dins l'ull d'una xemeneia,  
pobret ha quedat travat.  
*(Aquesta per en Bernat!)*

Muntanyes nevades i fosques  
i un rabadà adormit  
ensopit i enfredorit!  
i un angelet que li crida:  
*xicot, espavila't, les ovelles han fugit aquesta per la Judith*

I aquesta on surten els Reis  
serà per als de casa meva.  
La penjarem dalt de l'arbre  
amb un estel resplendent.

*Els Reis d' Orient  
porten coses, porten coses!  
Els Reis de l' Orient  
porten coses a la gent!*

## FULL DE TREBALL DE L'ALUMNE

<b>Nom:</b>	
<b>TEXT</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>

## REFERENT

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per fer visualitzacions en un text.

*DURANT LA LECTURA*

**FER VISUALITZACIONS**



**Com puc fer-me imatges mentals per ajudar-me a entendre aquest text?**

- ✦ M'estic imaginant...
- ✦ Quan llegeixo el text , puc dibuixar...
- ✦ Puc sentir, veure, tastar, olorar, escoltar, pensar...
- ✦ Les meves imatges mentals inclouen...

# ESTRATÈGIES LECTORES



PARAULES DERIVADES



## Com puc trobar paraules derivades?

### DEFINICIÓ

Aquesta estratègia enfoca què puc fer quan em trobo amb una paraula que desconec i poder continuar llegint el text.

### EXPLICACIÓ

És part d'un tipus d'estratègies anomenades fix-up ( arreglar). Aquesta en concret és la d'atac a les paraules i està enfocada a llegir paraules desconegudes. Hi ha uns supòsits que es poden fer quan estem llegint i ens trobem amb una paraula que desconeixem:

- Ignorar i continuar llegint ( no serveix quan la frase o paraula és sistemàtica)
- Aventurar una interpretació (si funciona o no, rellegir el context previ)
- Anar a una font experta (diccionari, company, professor...)
- Usar el context per deduir el significat d'una paraula

Aquesta sessió, donat que són petits, es dedicarà només a trobar paraules derivades d'una altra paraula donada

### PROPÒSIT

Saber què puc fer quan ens trobem amb paraules que desconeixem els seu significat.

Conèixer diferents mecanismes que ajuden a comprendre els buits que hi ha en els textos desconeguts.



## PLANIFICACIÓ

### **Resultats de l'aprenentatge (Objectius)**

Aprendreu a buscar i esbrinar quines paraules són de la mateixa família, això us ajudarà a entendre millor un text.

Aprendreu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### **Evidència a partir de l'avaluació**

Haureu de presentar el full de les diferents paraules que heu trobat d'una mateixa família.

### **Activitats estratègies de l'aprenentatge**

Lectura poc a poc del text i aturar-nos en les paraules derivades.

### **Material utilitzat**

Text "Anem a comprar (Llengua catalana "Llegim i escoltem" 1r. Ed Santillana. Pàg. 22)

Full de treball

## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

Connexió tema- Fa uns anys hi havia un joc que descrivia un personatge i tu l'havies de trobar. Quan he llegit aquest text me l'ha recordat. A veure si trobes un noi amb una samarreta a ratlles...

Connexió estratègia- L'altre dia explicàvem què eren les estratègies? Fins ara hem treballat dues: Fer hipòtesis i visualitzacions, recordeu?

De vegades, quan llegim un text ens trobem amb paraules que no sabem què volen dir. Una de les coses que puc fer per esbrinar el seu significat és buscar mots de la seva família i pensar si aquestes paraules ja les conec.

### MODELATGE

Per fer aquesta tasca utilitzaré aquest full. A la primera columna escriuré el que diu el text i a la segona columna escriuré què pot explicar més endavant aquesta lectura. Si ho vaig encertant faré una creu en el SÍ i si no ho he encertat posaré una creu en el NO. Bé doncs, comencem.

PARAULA DEL TEXT	ALTRES PARAULES
MERCAT	Mercat / supermercat / hipermercat/ mercader/ mercaderia/ mercats/ mercadejar

### PARTICIPACIÓ ACTIVA

Ara anem a provar-ho tots junts. Continuo llegint...

PARAULA DEL TEXT	ALTRES PARAULES
BLAVA	

### ENLLAÇ

Bé, ja veieu que per trobar les paraules derivades d'un text hem de pensar per això, és molt important llegir més d'una vegada la paraula i després buscarem paraules que siguin de la mateixa família. Llegireu el següent paràgraf i ho posarem en comú per veure si ho heu entès. Quan es faci la posada en comú és important veure si aquestes paraules derivades són rellevants o no. També cal que utilitzin aquestes estructures lingüístiques:

*Aquesta paraula comença igual que...*

*... aquesta paraula té moltes lletres iguals a ...*

Es pot parlar de paraula arrel o derivada però són molt petits, o es pot donar les paraules: ratllat, peixater, carnisseria.

### **LECTURA INDIVIDUAL**

Ara, llegireu la resta del text i buscareu paraules que puguin ser derivades d'unes altres d'aquesta lectura. Les posarem en comú i després escriureu en el full paraules que siguin de la seva família.

### **AVALUACIÓ**

Aquesta es farà :

Revisant quines paraules derivades han trobat en les taules de doble entrada. Com a mínim s'ha de trobar una derivada de cada paraula per tant, les possibilitats seran:

3/3

2/3

1/3

0/3

La resposta és correcta si de la paraula donada en gran grup (primera columna) troba paraules derivades.

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He trobat paraules derivades en la lectura

He compartit les paraules que he trobat amb el company

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil...?

Creus que trobar paraules derivades en la lectura et pot ajudar a...

## Anem a comprar...

Ara mateix quatre amics  
han anat a comprar  
al mercat:

-L'Oriol demana  
una gamba blava  
i un carro ple de verdures.

El veus?

-L'Ona té un jersei ratllat.  
Ha de comprar pa  
però s'ha perdut.

On és?

-El Lluc és el nen  
que observa el lluç  
del peixater. Com va vestit?

-El Marc demana tanda  
a la carnisseria.

Qui la hi dona?

### JOC D'OBSERVA



### TEXT DE MODELATGE I LECTURA INDIVIDUAL

#### ANEM A COMPRAR

(Llengua catalana "Llegim i escoltem" 1r. Ed Santillana. Pàg. 22)

**FULL DE TREBALL ALUMNE**

**NOM:**

<b>PARAULA DEL TEXT</b>	<b>ALTRES PARAULES</b>
<b>BLAVA</b>	

## REFERENT D'AULA

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per trobar les paraules clau en un text

### PARAULES DESCONEGUES



Què puc fer quan estic  
llegint i em trobo amb  
paraules desconegudes?

✦ Buscar paraules de la seva família per veure si  
conec el seu significat.

✦ ...

# ESTRATÈGIES LECTORES



FER-SE PREGUNTES



## FER-SE PREGUNTES

### DEFINICIÓ

Aquesta estratègia també s'anomena QAR (relació preguntes respostes). Es demana que diguin si la informació que utilitzen per respondre a les preguntes és explícita (està directament en el text) o és implícita (ja es donava per sabut en el text) o si requereix una opinió o coneixement a fons per part del lector.

### EXPLICACIÓ

Aquesta estratègia es pot fer abans, durant o després de la lectura. La comprensió i record dels estudiants es formen més fàcilment pels tipus de preguntes a les que s'acostumen, per tant si s'acostuma als alumnes a qüestions de detall en el text, centraran els seus esforços a buscar-los però si per contra experimenten preguntes que requereixin connectar la informació del text amb el seu coneixement base, tendiran a centrar-se en aquest comportament en un futur.

Des de fa anys s'usa una tècnica QAR (question, answer, relation), pregunta-resposta-relacions on es distingeix entre aquests tipus de preguntes:

***Just aquí (preguntes literals).*** La pregunta i la resposta està en el text, pot ser una paraula, o una frase... Implica que els alumnes han de buscar la resposta en el text.

***Pensa i recerca (preguntes interpretatives).*** Les preguntes i respostes estan basades en el record del text però s'ha de fer una recerca del text inferencial pensant i buscant i sintetitzant la resposta. És necessari fer connexions per fer els enllaços.

***Pel meu compte (preguntes crítiques).*** Les preguntes sorgeixen d'un element del text però la resposta ha de ser generada a partir dels coneixements previs.



***L'autor i jo (des del punt de vista de l'autor)***. La pregunta es fa durant la lectura per tal de qüestionar la seva comprensió i consolidar els seus coneixements (Beck et al 1997). La resposta s'infereix en el text però el lector ha d'utilitzar la informació del text i del seu propi coneixement o experiència.

### **PROPÒSIT**

Amb aquesta estratègia:

Els alumnes tenen un propòsit de lectura i poden centrar-se en el que han d'aprendre

Participen activament a mesura que van llegint

Poden revisar el contingut de la lectura i relacionar-ho amb coses que ja saben

Pensen en el text i llegeixen més enllà.

Responen millor a les preguntes

## PLANIFICACIÓ

### Resultats de l'aprenentatge (Objectius)

Apreneu a fer-vos preguntes quan esteu llegint un text per comprendre'l millor.

Apreneu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### Evidència a partir de l'avaluació

Haureu de presentar el full amb les preguntes i les respostes que heu fet, és important si heu fet les preguntes tenint en compte el que diu el text.

### Activitats estratègies de l'aprenentatge

Lectura poc a poc d'un poema d'en Miquel Martí i Pol i fer-nos preguntes a partir del text. Procurar que es facin preguntes literals, interpretatives i crítiques.

### Material utilitzat

Text "La xocolata desfeta" Miquel Martí i Pol.

Text "Fideus a la cassola" (Llengua catalana "Llegim i escoltem" 1r. Ed Santillana. Pàg. 25)

Full de treball

## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

#### Connexió tema:

Quan vaig mirar el llibre de lectura i vaig veure el poema dels *Fideus a la cassola*, vaig pensar que era un poema molt bonic. El va escriure en Miquel Martí i Pol i a mi m'agrada molt, aquest poeta va escriure molts llibres, un d'ells era sobre menjars (Pa amb tomàquet, patates fregides, pa amb xocolata... )

#### Connexió estratègia:

Ja heu treballat moltes estratègies recordeu? Doncs avui aprendreu a fer-vos preguntes a partir d'un text. Quan ens fem preguntes i les responem, ens adonem si entenem la lectura o si ho he de tornar a llegir...

De preguntes en podem fer moltes, algunes respostes les podrem trobar en la lectura, d'altres haurem de pensar més... cadascú en pot de diferents per tant, també aprendreu a respectar les opinions dels vostres companys.

### MODELATGE

Per ensenyar-vos com ho faig he triat un altre poema d'en Miquel Martí i Pol "La xocolata desfeta" i després ho fareu vosaltres sols amb els "Fideus a la cassola". Per fer aquesta tasca utilitzaré aquest full. A la primera columna escriuré la pregunta que em faig i a la segona columna escriuré quina pot ser la resposta. Bé doncs, comencem.

<b>TEXT (no es mostra)</b>	<b>PREGUNTES</b>	<b>RESPOSTES</b>
"La xocolata desfeta"	Per què deu dir desfeta?	Perquè hi ha la xocolata que puc agafar i fer mossegades i la xocolata desfeta es pren en una tassa i no la puc agafar.
Tothom se la menja...	Per què tothom se la menja?	Perquè és dolça i a tothom li agrada
Cremadent	Què vol dir cremadent?	Cremadent, deu voler dir que crema a les dents, doncs deu estar molt calenta i l'he de menjar ràpid.

Continuo llegint... ara ho farem junts per veure si ho heu entès.

<b>TEXT</b>	<b>PREGUNTES</b>	<b>RESPOSTES</b>
Xicra	Què deu voler dir xicra?	No ho sé, ho hauré de consultar al diccionari però m'imagino que ha de ser un recipient per posar la xocolata desfeta.

### **PARTICIPACIÓ ACTIVA**

Ara fareu una pregunta d'aquest poema i, després em direu la resposta, primer individualment i quan jo us ho digui fareu el gira't i parla. Compartireu la feina encara que la pregunta no sigui la mateixa que la del vostre company.

<b>TEXT</b>	<b>PREGUNTES</b>	<b>RESPOSTES</b>

### **ENLLAÇ**

Bé, ja veieu que és bastant fàcil, ara llegireu el poema dels fideus a la cassola i escriureu les preguntes en aquest full. Per fer-se preguntes cal que utilitzin estructures lingüístiques com:  
Preguntes literals: On va...? Com es deia...? Quan va...?  
Preguntes interpretatives: Per què?  
Preguntes crítiques: Creus que...?  
Preguntes de l'autor i jo: Si s'hagués... passaria...?

### **AVALUACIÓ**

Aquesta es farà :

Revisant quines preguntes i respostes han trobat en les taules de doble entrada. (Poden trobar-ne 3 màxim individualment) per tant, les possibilitats seran:

3/3

2/3

1/3

0/3

La resposta és correcta si en la primera columna escriu una pregunta referent al text i en la segona escriu una resposta rellevant.

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He formulat preguntes sobre la lectura?

He compartit les paraules que he trobat amb el company?

De totes les preguntes que he fet quina creus que és la més interessant?

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil...?

Creus que fer-te preguntes d'una lectura et pot ajudar a...

TEXT MODELATGE:

## LA XOCOLATA DESFETA

ESPESSA I LLUENT,  
TOTHOM SE LA MENJA,  
AI!, A CREMADENT.

EN XICRA O EN TASSA,  
PROU QUE HO DIU LA GENT,  
MAI NO N'HI HA MASSA.

S'HI PODEN SUCAR  
GALETES , MELINDROS,  
O BÉ UN TROS DE PA.

ÉS BONA AL MATÍ  
I QUAN S'HI BERENA  
TÉ UN GUSTET MOLT FI.

ESPESSA I LLUENT,  
TOTHOM SE LA MENJA,  
AI!, A CREMADENT.



MIQUEL MARTÍ I POL

## Fideus a la cassola

POEMA



Ens els mengem fent <sup>□</sup>tabla,  
els fideus a la cassola.

Llargs o curts són divertits  
i bons per llepar-s'hi els dits.

Quan el suc ens regalima <sup>□</sup>  
la mare, de por, s'aprima.

Però si ens els acabem  
fins perdona que ens taquem.

Miquel Martí i Pol, *Peri molts anys!*

*sint-i-cinc*

### TEXT: LECTURA INDIVIDUAL

#### FIDEUS A LA CASSOLA

(Llengua catalana "Llegim i escoltem" 1r. Ed Santillana. Pàg. 25)

**FULL DE TREBALL ALUMNE**

<b>NOM:</b>	
<b>PREGUNTES</b>	<b>RESPOSTES</b>



## REFERENT

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per fer-nos preguntes d'un text.

## FER-SE PREGUNTES



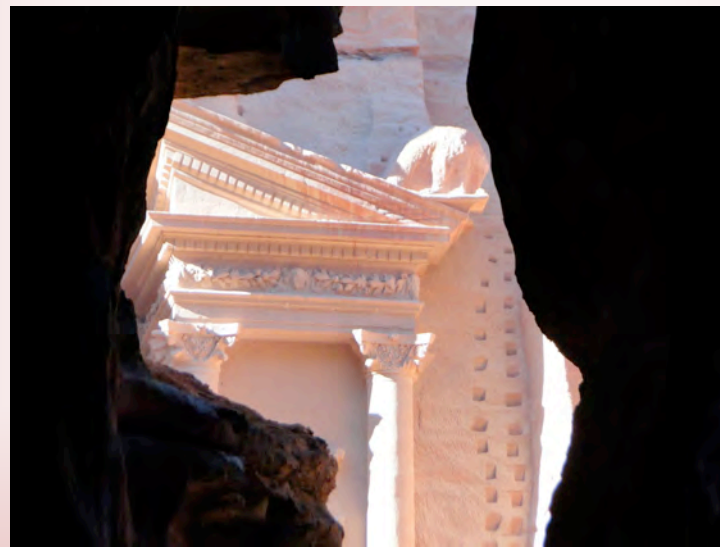
Què puc preguntar-me a mi mateix per ajudar-me a entendre aquest text?

- ✦ El que ja sé?
- ✦ Em pregunto si...
- ✦ Què necessito saber?...

# ESTRATÈGIES LECTORES



FER INFERÈNCIES



## FER INFERÈNCIES

### DEFINICIÓ

Treure conclusions d'un text comporta utilitzar la informació que està implícita o inferida en un text. Els escriptors sovint diuen més del que diuen directament però et donen pistes o consells que ajuden a "llegir entre línies". Utilitzar aquestes pistes per donar-li una comprensió més profunda al text es diu inferència, és a dir és quan es va més enllà dels detalls de la superfície per veure altres significats.

### EXPLICACIÓ

Inferència de tipus lògica

Aquest tipus d'inferència normalment, són de causa-efecte per exemple, si en el text està escrit "*estàs cuinant i t'esquitxa oli bullint!*" implica que fas un crit i et fa molt de mal o "*en aquest país plou molt poc*" per tant suposo que en aquest país hi ha sequera.

Inferències de tipus informacional

Hi ha diverses maneres d'ajudar a treure conclusions del que un autor exposa. El significat d'una paraula pot implicar el sentint general del text. Per exemple: *La Judith va ser hospitalitzada durant molt de temps*. Implícitament jo responc a la pregunta: Quan les persones estan molt malaltes a on van? - A l'hospital-, a partir d'aquí es pot deduir que la Judith estava molt malalta i per això estava hospitalitzada.

Inferència de tipus valorativa

De vegades l'escriptor implicarà per què un personatge se sent de certa manera o actua de certa manera, però no acaba de dir-ho. Aquesta és la idea d'inferir sobre un personatge. Sovint, els lectors han de inferir un motiu del caràcter.

La diferència entre predir i inferir o deduir és subtil. **Predir** és un tipus d'inferència cap endavant mentre que **inferir** passa mentre es mira cap enrere o en el moment actual de llegir. Els lectors competents fan prediccions sense problemes i a continuació confirmen o no basant-se en la

lectura continuada. Entre predir i inferir, la inferència és més difícil, ja que ha de ser més precisa. Predir es pot comprovar la seva exactitud en la lectura addicional però en la inferència no es tan fàcil obtenir una retroalimentació.

## **PROPÒSIT**

Quan es fa una lectura inferencial s'aprèn a:

Entendre l'entonació de les paraules i les relacions dels personatges entre sí.

Proporcionar explicacions per les idees que es presenten en el text.

Oferir tots els detalls dels esdeveniments o les seves pròpies explicacions dels fets

Reconèixer l'opinió de l'autor del món, incloent els prejudicis de l'autor

Oferir conclusions dels fets presentats en el text.

Esbrinar les claus del context.

També es pot utilitzar la lectura inferencial per ajudar-los amb el vocabulari nou o difícil per esbrinar:

antecedents dels pronoms

significat de paraules desconegudes de claus del context

funció gramatical d'una paraula desconeguda.

## PLANIFICACIÓ

### **Resultats de l'aprenentatge (Objectius)**

Aprendreu a fer inferències en un text, dit d'una altra manera a esbrinar què hi ha amagat al darrera d'aquest text.  
Aprendreu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### **Evidència a partir de l'avaluació**

Haureu de presentar el full de les inferències que heu fet, no és important si són les mateixes o no, el que serà important és si heu fet les inferències a partir del que diu el text.

### **Activitats estratègies de l'aprenentatge**

Lectura poc a poc d'un text i aturar-nos quan ho creiem necessari i fer inferències a partir del que diu el text.

### **Material utilitzat**

Text "La mel" (Llengua catalana "Llegim i escoltem" 1r. Ed Santillana. Pàg. 20)  
Full de treball

## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

#### Connexió tema

A mi m'agrada molt la mel, l'altre dia quan vaig anar a comprar un pot de mel em van preguntar quina mel volia: de mil flors, mel de romaní, mel de taronger...i, vaig pensar... segons el tipus de flors que hi hagi al voltant d'on estan les abelles la mel serà d'un tipus o d'un altre.

#### Connexió estratègia

Recordeu que l'altre dia vam aprendre a fer hipòtesis? Miràvem la portada o pensàvem com podia continuar la història? Recordeu que algunes vegades ho encertàvem i algunes no?. Pensar el que dirà un text quan encara no l'he llegit es diu fer hipòtesi.

Doncs avui farem una cosa semblant però, ens aturarem mentre anem llegint i pensarem per què està escrita aquella paraula o frase, com si fóssim detectius...

Per tant, avui aprendreu a fer inferències a partir d'un text, o sigui pensarem "per què han escrit aquella paraula", o si han escrit... és perquè vol dir que..." per exemple si jo dic: "En Pep es va trencar el braç quan baixava pel tobogan", puc fer varies inferències: va plorar (perquè li feia molt de mal), el van portar a l'hospital (perquè les persones quan es fan molt de mal van a l'hospital).

D'inferències en podem fer moltes, cadascú en pot fer de diferents, per tant també aprendreu a respectar les opinions dels vostres companys.

### MODELATGE

Per fer aquesta tasca utilitzaré aquest full. A la primera columna escriuré el que diu el text i a la segona columna escriuré què penso d'aquesta frase o paraula.

QUÈ DIU EL TEXT	QUINA INFERÈNCIA FAIG
Qui fa la mel?	Si pregunten <b>Qui</b> ? Penso que la resposta ha de ser una persona o un animal perquè sinó preguntaria <b>Què</b> ?...

Continuo llegint...

QUÈ DIU EL TEXT	QUINA INFERÈNCIA FAIG
Qui fa la mel?	Si pregunten <b>Qui?</b> Penso que la resposta ha de ser una persona o un animal perquè sinó preguntaria <b>Què?</b> ...
Doncs l'abella de la mel. Les abelles xuclen un líquid molt dolç que troben a les flors: el nèctar.	<b>Les abelles xuclen un líquid</b> , si xuclen un líquid vol dir que han de tenir una cosa semblant a una canya per xuclar o sigui, han de tenir a la boca una cosa semblant a una canya per poder arribar al centre de les flors i poder xuclar.

### PARTICIPACIÓ ACTIVA

Ara anem a provar-ho tots junts. Llegiré un trosset i em direu quines inferències podem fer.

QUÈ DIU EL TEXT	QUINA INFERÈNCIA FAIG
Qui fa la mel?	Si pregunten <b>Qui?</b> Penso que la resposta ha de ser una persona o un animal perquè sinó preguntaria <b>Què?</b> ...
Doncs l'abella de la mel. Les abelles xuclen un líquid molt dolç que troben a les flors: el nèctar.	<b>Les abelles xuclen un líquid</b> , si xuclen un líquid vol dir que han de tenir una cosa semblant a una canya per xuclar o sigui, han de tenir a la boca una cosa semblant a una canya per poder arribar al centre de les flors i poder xuclar.
Després porten el nèctar al rusc, que és la casa de les abelles	Puc fer referència al nèctar que ha sortit en el paràgraf anterior, les abelles viuen en una casa (rusc) suposo que es on guarden el nèctar...

## ENLLAÇ

Bé, ja veieu que hem de pensar el que vol dir aquella paraula o frase... podeu fer servir coses que recordeu i fer les vostres inferències.

També cal utilitzar les següents estructures lingüístiques:

*En aquesta frase l'autor...*

*Aquesta paraula vol dir que...*

*El personatge... es comporta així perquè...*

## AVALUACIÓ

Aquesta es farà :

Revisant quines inferències han trobat en les taules de doble entrada. (Poden trobar 5 inferències individualment) per tant, les possibilitats seran:

5/5 o 4/5

3/5 o 2/5

1/5

0/5

La resposta és correcta si en la segona columna (la primera es dona escrit ja el text) fa una inferència rellevant al text que hi ha a la primera columna

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He fet inferències en la lectura?

He compartit les inferències que he fet amb el company?

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil...?

Creus que trobar fer inferències de la lectura et pot ajudar a...



## La mel

INFORMAC

### Qui fa la mel?

Doncs l'abella de la mel. Les abelles xuclen un líquid molt dolç que troben a les flors: el nèctar.

Després porten el nèctar al rusc, que és la casa de les abelles.

Cada mel és diferent de gust i de color.

Però totes són d'un bonic color daurat.

20 vent



Antigament no existia el sucre, i les begudes i els pastissos s'endolcien amb mel.

La mel és el menjar preferit dels óssos.

Gonçal Luna.  
El Tatano. Adaptat.

vent-i-11 21

**TEXT:LECTURA  
INDIVIDUAL**

**LA MEL** (Llengua catalana "Llegim i escoltem" 1r. Ed Santillana. Pg. 20)

## FULL DE TREBALL ALUMNE

<b>NOM:</b>	
<b>QUÈ DIU EL TEXT</b>	<b>QUINA INFERÈNCIA FAIG</b>
Després porten el nèctar al rusc, que és la casa de les abelles	
Cada mel és diferent de gust i de color	
Però totes són d'un bonic color daurat	
Antigament no existia el sucre i les begudes i pastissos s'endolcien amb mel.	
La mel és el menjar preferit dels ossos	

## REFERENT D'AULA

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per fer inferències d'un text.

*DURANT I DESPRÉS LA LECTURA*

### **FER INFERÈNCIES**

Com puc utilitzar el que ja sé per ajudar-me a entendre aquest text?



The diagram features a large black outline of an umbrella. In the center of the umbrella's canopy is a rectangular box containing the text: "FER INFERÈNCIES ÉS UTILITZAR ELS CONEIXEMENTS QUE ES TENEN I LES PISTES PROPORCIONADES EN EL TEXT". Below the umbrella, there are several text blocks arranged around the handle:

- Top left: Treure conclusions tipus causa-efecte
- Top right: Sentiments, motius del caràcter dels personatges
- Middle left: A partir de paraules claus en el context
- Middle right: Sobre l'argument temes, idees...
- Bottom left: Preguntes de l'autor i jo

# ESTRATÈGIES LECTORES



FER CONNEXIONS



## QUÈ ÉS FER CONNEXIONS?

### INTRODUCCIÓ

Tots els lectors fem connexions quan llegim, “Ah!!! això em va passar quan... o, quan vaig llegir...” . El que interessa és que els alumnes facin connexions però que aquestes siguin significatives. Les **connexions significatives** són aquelles que connecten amb les idees més grans o sigui amb les idees principals o amb l'argument d'una història.

### DEFINICIÓ

És la relació que s'estableix entre un paràgraf, una frase, una imatge i que fa reaccionar al lector amb algun record o connexió personal. Aquesta estratègia permet a qualsevol lector tenir accés als seus coneixements i experiències prèvies per poder-se moure en el text amb més facilitat. Els bons lectors es basen en aquestes fonts per utilitzar-les fent connexions amb el text.

### EXPLICACIÓ

La teoria dels esquemes (Harvey & Goudvis, 2000), explica com el coneixement, les emocions i la nostra experiència prèvia ens afecta en què aprenem i com ho fem. Es poden fer connexions de diferents tipus:

### TEXT AMB SÍ MATEIX

Són unes connexions molt personals perquè són les que fa un lector entre el text i les pròpies experiències viscudes. Per exemple: *"Aquesta història em recorda un dia que vaig anar a la platja"*.

- Com em sento quan ho llegeixo?
- Què em recorda això en la meva vida? És igual? Diferent?
- Quines van ser els meus sentiments en llegir això?

- He canviat la meua forma de pensar, com a resultat d'aquesta lectura?
- Què he après?

Hi ha similituds o diferències:

En la meua vida, la meua família, els meus amics, coses que he vist, sentiments que he tingut, un lloc que he estat

### **TEXT AMB UN ALTRE TEXT**

Són les connexions que es poden fer entre un text i un altre que hagin llegit anteriorment, tant perquè el gènere de les històries és similar, perquè el tema sigui igual o l'autor sigui el mateix... Per exemple: "*Aquest escenari és el mateix que vaig llegir en ...*"

- Què em recorda això en un altre llibre que hagi llegit?
- He llegit alguna cosa semblant abans?
- Amb quin altre text ho puc relacionar? En què és igual? En què és diferent?

Hi ha similituds o diferències en:

El gènere, l'estructura del text, l'autor, el tema o argument, el vocabulari...

### **TEXT AMB EL MÓN**

Aquestes són la gran majoria de connexions que fa el lector. Són potser les més senzilles de relacionar ja que rebem informació per la TV, diaris...

- Aquest text, em recorda alguna cosa del món que hagi vist per la TV?
- En què s'assembla?
- En què és diferent?

Hi ha similituds o diferències en:

Una cosa que he vist a la tele, notícies, una conversa, la ràdio, una cosa que he estudiat abans...

### **PROPÒSIT**

El principal propòsit d'aquesta estratègia és activar els coneixements previs per poder més tard relacionar-los amb nous coneixements. També és important perquè:

Pot ajudar a entendre com són i/o com actuen els personatges d'una història

Fa que els alumnes s'involucrin activament en la lectura i no s'avorreixin

Veure com els companys fan connexions diferents de les seves i són igual d'útils

Pot ajudar a recordar d'altres textos que hagin llegit anteriorment

## PLANIFICACIÓ

### **Resultats de l'aprenentatge (Objectius)**

Aprendreu a fer connexions en un text, ja veureu que es poden fer connexions de diferents tipus  
Aprendreu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### **Evidència a partir de l'avaluació**

Haureu de presentar el full on heu escrit les connexions que heu fet, no és important si són les mateixes o no, el que serà important és si heu fet les connexions a partir del que diu el text.

### **Activitats estratègies de l'aprenentatge**

Lectura poc a poc d'un text i aturar-nos quan ho creiem necessari i fer connexions a partir del que diu el text.

### **Material utilitzat**

Festes de l'any  
Full de treball



## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

#### Connexió tema

A mi les Festes de l'any em recorden moments molt feliços per això vaig pensar que aquest text seria molt bonic llegir i recordar aquestes festes.

#### Connexió estratègia

Avui lectors aprendreu a fer connexions entre vosaltres i el text, potser ho fareu amb coses que ja heu llegit, coses que us han passat, coses que heu vist a la tele...

Fer connexions és com posar un estirar un fil invisible entre el text i vosaltres lectors.

De connexions en podem fer moltes, cadascú en pot fer de diferents, per tant també aprendreu a respectar les opinions dels vostres companys.

### MODELATGE

Per fer aquesta tasca utilitzaré aquest full. A la primera columna escriuré el que diu el text i a la segona columna escriuré quina connexió he fet amb aquesta frase o paraula. (Encara que després no es demanarà als alumnes que les classifiquin en Text -Text, Text-Món, Text-Lector , sí que es presenten els tipus de connexions que es poden fer (text amb sí mateix- text amb el món- text amb un altre text).

QUÈ DIU EL TEXT	QUINA CONNEXIÓ FAIG
Festes de l'any (Pg. 58)	Abans us he dit que quan es parla de festes de l'any em recorda moments que he estat feliç, (connexió del text amb experiència personal), jo sé que al món, pobles... se celebren moltes festes com el Nadal o l'altre dia de Carnaval aquí a Lloret... (connexió del text amb el món) i, també vaig llegir un recull de contes de festes escrits per nens (connexió del text amb el text) <a href="http://www.editorialmediterrania.net/product/contes-de-festes/">http://www.editorialmediterrania.net/product/contes-de-festes/</a>

## **PARTICIPACIÓ ACTIVA**

Ara anem a provar-ho tots junts. Llegirem un trosset i em direu quines connexions podem fer. Pg 58 i 59 (S'escriu el fragment que es vol fer la connexió)

<b>QUÈ DIU EL TEXT</b>	<b>QUINA CONNEXIÓ FAIG</b>
Festes de l'any	Abans us he dit que quan es parla de festes de l'any em recorda moments que he estat feliç, (connexió del text amb experiència personal), jo sé que al món, pobles... se celebren moltes festes com el Nadal o l'altre dia de Carnaval aquí a Lloret... (connexió del text amb el món) i, també vaig llegir un recull de contes de festes escrits per nens (connexió del text amb el text) <a href="http://www.editorialmediterrania.net/product/contes-de-festes/">http://www.editorialmediterrania.net/product/contes-de-festes/</a>
A la tardor, es fa la Castanyada...	
...pastissos dolços...	

## **ENLLAÇ**

Bé, ja veieu com podem estirar el fil invisible entre aquella paraula i el que podeu recordar, això és fer connexions. Ara ho fareu vosaltres sols. Llegireu el tros "A l'hivern" i ho posarem en comú per veure si ho heu entès.

Quan es faci la posada en comú, és important veure quines d'aquestes connexions són significatives i quines no. També es demanarà que utilitzin aquestes estructures lingüístiques:

*Aquest paràgraf em recorda...*

*En el llibre... passava una cosa semblant perquè...*

*Això em va passar a mi quan...*

## **LECTURA INDIVIDUAL**

Ara, llegireu la resta del text (Pg. 59) i fareu connexions amb paraules o frases... podeu fer servir coses que recordeu. Després les escriureu el full.

## AVALUACIÓ

Aquesta es farà :

Revisant quines connexions han fet en les taules de doble entrada. (Poden fer 3 connexions individualment) per tant, les possibilitats seran:

3/3

2/3

1/3

0/3

Es donarà per vàlida la resposta si la connexió és rellevant amb la paraula/paraules connectades.

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He trobat connexions en aquesta lectura

He compartit les connexions que he fet amb el company

De totes les connexions que he fet quina és la que destaca més?

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil?

Creus que fer connexions en la lectura et pot ajudar a...

## TEXT: LECTURA MODELATGE, PRÀCTICA GUIADA I INDIVIDUAL

**FESTES DE L'ANY** (LI. catalana. Llegim i escoltem. Grup Promotor Santillana, pg. 58-59)

**Festes de l'any**

**CALENDARI**

**A LA TARDOR...**  
Es fa la Castanyada, en què és habitual menjar castanyes, acompanyades de moniatos i uns pastissos dolços, els panellets.



**A L'HIVERN...**  
Arriba Nadal, fem cagar el tió i també arriben els Reis. Acabem l'hivern amb les disfresses de Carnestoltes.



58 cinquanta-vuit català 8

**A LA PRIMAVERA...**  
El 23 d'abril, el dia de Sant Jordi, es regalen llibres i roses.



**A L'ESTIU...**  
La nit del 23 al 24 de juny és una nit màgica en què és tradició menjar coca i tirar petards.



Durant tot l'estiu hi ha festes majors a molts pobles de Catalunya, quina ballaruga !!  
Violeta Denou, En Teo i les tradicions catalanes. Adaptat.

cinquanta-nou 59

**FULL DE TREBALL ALUMNE**

**ESTRATÈGIA: CONNEXIONS**

**NOM:** \_\_\_\_\_

<b>QUÈ DIU EL TEXT</b>	<b>QUINA CONNEXIÓ FAIG</b>

## REFERENT D'AULA

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per fer connexions en un text.

*DURANT LA LECTURA*

**FER CONNEXIONS**



**Com puc utilitzar el que ja sé per ajudar-me a entendre aquest text?**

- ✦ Jo ja sé ...
- ✦ Aquest text em recorda ...
- ✦ Això es compara amb ...
- ✦ Aquest text és diferent de ... perquè ...
- ✦ En aquesta secció em va fer pensar ...

# ESTRATÈGIES LECTORES



PARAULES CLAU



## QUÈ SÓN LES PARAULES CLAU?

### INTRODUCCIÓ

Quan es fan preguntes, és necessari saber quines paraules són les clau perquè són les que ens donaran la informació de saber què he de respondre. Sobretot quan després hi ha respostes múltiples. Per exemple:

**Què ha menjat la Laia** quan ha sortit de casa?

Les paraules clau són les que ens donen entrada al text rellevant.

### DEFINICIÓ

És una estratègia necessària per comprendre el text ja que s'ha de triar entre les paraules que són importants i les que són interessants d'un text. Aquesta estratègia ens serveix per determinar la importància i per sintetitzar o resumir el que s'ha llegit

### EXPLICACIÓ

En un text ens trobem amb paraules que es repeteixen més que d'altres i de vegades es fa amb sinònims i detalls interessants. Sovint en els textos de no-ficció les posen en negreta però, això no vol dir que totes les paraules que estan en negreta siguin paraules clau. És important separar quines són les paraules rellevants del text i quines són interessants, ja que aquestes són les que posteriorment ens donaran informació sobre el tema del text i de les idees principals.

### PROPÒSIT

Triar quines són les paraules que seran rellevants per saber de què va un text.

Quines d'aquestes paraules formaran part de les idees principals o secundàries.



## PLANIFICACIÓ

### **Resultats de l'aprenentatge (Objectius)**

Aprendreu a trobar les paraules clau en un text, aquestes paraules fan que després pugueu entendre millor de què parla el text.  
Aprendreu a compartir les vostres opinions amb els vostres companys.

### **Evidència a partir de l'avaluació**

Haureu de presentar per escrit el full de les paraules clau que heu trobat, és a dir les que són importants perquè si les esborressis no podries entendre el text.

### **Activitats estratègies de l'aprenentatge**

Lectura (dues vegades com a mínim) poc a poc d'un text i aturar-nos quan trobem una paraula que pensem que és important i subratllar-la

### **Material utilitzat**

Text monument: La dona marinera  
Full de treball

## MINI-LLIÇÓ

### CONNEXIÓ

#### Connexió tema

L'altre dia mentre passejava per Lloret vaig veure un monument que em va agradar molt es diu "La dona marinera" i com a l'àrea de medi estem estudiant els monuments he pensat que podríem llegir alguna sobre aquest monument.

#### Connexió estratègia

Avui lectors aprendreu a trobar paraules que són importants en un text, les anomenarem **paraules clau** perquè les necessitem per entendre millor una lectura.

De paraules clau n'hi ha d'haver poques, si la lectura és curta hi haurà 1 o 2 i si és més llarga unes 5 o 6.

També aprendreu a respectar les opinions dels vostres companys.

### MODELATGE

Us ensenyaré com ho faig, un trosset de la història. Per fer aquesta tasca utilitzaré aquest full. A la primera columna escriuré la paraula clau que he trobat i a la segona columna escriuré per què l'he escollit.

PARAULA CLAU	PER QUÈ L'HE ESCOLLIT?
dona	Perquè ho diu el títol, es veu a la imatge i surt dues vegades en el text (part d'història).
Marinera (paraula derivada)	Perquè està en el títol i explica què és aquesta dona.

## PARTICIPACIÓ ACTIVA

Ara anem a provar-ho tots junts. Llegirem un trosset i em direu quina altra paraula creieu que és important d'aquest paràgraf.

PARAULA CLAU	PER QUÈ L'HE ESCOLLIT?
dona	Perquè ho diu el títol, es veu a la imatge i surt dues vegades en el text (part d'història).
Marinera (paraula derivada)	Perquè està en el títol i explica què és aquesta dona.

## ENLLAÇ

Bé, ja veieu que per trobar les paraules clau d'un text hem de pensar per això és molt important llegir més d'una vegada la lectura. Llegireu el següent paràgraf i ho posarem en comú per veure si ho heu entès. Quan es faci la posada en comú és important veure si aquestes paraules són clau o només són interessants. També cal que utilitzin aquestes estructures lingüístiques:

*Aquesta paraula no puc eliminar-la ja que...*

*... és una paraula que es repeteix molt en...*

*La paraula... és necessària en ...*

## LECTURA INDIVIDUAL

Ara, llegireu la resta del text i buscareu paraules clau en aquesta lectura. Després l'escriureu en el full per què l'heu triada.

## AVALUACIÓ

Aquesta es farà :

Revisant quines paraules clau han trobat en les taules de doble entrada. (Poden trobar 3 paraules màxim individualment) per tant, les possibilitats seran:

3/3

2/3

1/3

0/3

Es donarà per vàlida la resposta si la paraula trobada és clau en la lectura

\* Fent una avaluació general formulant les següents preguntes:

He trobat paraules clau en la lectura

He compartit les paraules que he trobat amb el company

De totes les paraules que he trobat quina creus que és la més important?

Com t'ha resultat aquesta activitat, fàcil, divertida, difícil...?

Creus que trobar paraules clau en la lectura et pot ajudar a...

TEXT: LECTURA INDIVIDUAL

## MONUMENT: LA DONA MARINERA DE LLORET DE MAR

[http://ca.wikipedia.org/wiki/Venus\\_de\\_Lloret](http://ca.wikipedia.org/wiki/Venus_de_Lloret) (adaptació)

### Història (modelatge)

Aquesta escultura és obra de l'artista [Ernest Maragall i Noble](#) i fou projectada el 1966. Malgrat això, fou inspirada per l'erudit lloretenc [Esteve Fàbregas i Barri](#) per tal de recordar el sacrifici i l'esforç de la vida de les famílies que vivien de la pesca. És un homenatge a la dona de l'època marinera que sovint era la que tirava endavant la llar i la família mentre l'home anava a buscar fortuna a l'altra banda de l'Atlàntic. Aquesta figura també s'anomena "Venus de Lloret" i existeix una llegenda al seu voltant. S'explica que tothom qui mira l'horitzó, com aquesta dona estàtua, i al mateix temps toca el peu dret de l'escultura veu realitzats els somnis i desitjos que formula en aquell instant.

### Descripció (primer paràgraf participació activa i el segon lectura individual)

És una escultura de bronze situada sobre un bloc arrodonit de granit a la punta d'en Rosaris, a la part sud de la platja gran de Lloret de Mar. S'hi arriba per un caminet empedrat que ressegueix la costa fins al castell de Sant Joan de Lloret. L'escultura està situada en una petita placeta empedrada i envoltada de bancs per seure.

Fa una alçada de 2,40 metres sobre la roca i representa una figura femenina que mira el mar com saludant o acomiadant algú. Va vestida únicament amb un vestit fi cenyit al cos. Descalça, mirant el mar, aixeca la mà dreta com intentant comunicar-se amb algú o alguna cosa provinent del mar.



**FULL DE TREBALL ALUMNE**

**ESTRATÈGIA: PARAULES CLAU**

**NOM:** \_\_\_\_\_

PARAULA CLAU	PER QUÈ L'HE ESCOLLIT?

## REFERENT D'AULA

Es presenta el referent que quedarà a l'aula i que ens ajudarà a explicar com ho podem fer per trobar les paraules clau en un text.

### PARAULES CLAU



Quines són les paraules que són importants en un text i poden ajudar-me a entendre'l?

- ✦ Llegeix poc a poc
- ✦ Atura't quan trobis una paraula que es repeteix molt en un paràgraf o que si l'elimines no té cap sentit el text.
- ✦ Escribeu o subratlleu la paraula

## DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT AVALUACIÓ SUMATIVA

INDICADORS D'AVUACIÓ DE L'ACTIVITAT D'AVUACIÓ SUMATIVA				
	4	3	2	1
Pregunta 1. Nombre d'estratègies recordades	7/7 0 6/7	5/7 0 4/7	3/7 0 2/7	1/7 0 0/7
Estratègia 1	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 2	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 3	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 4	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			
Estratègia 5	La resposta serà correcta si escriu l'estratègia que utilitzarà i després la posa en pràctica en el text adjunt.			



## **FULL DE TREBALL ALUMNE**

NOM:

DATA:

### **QUÈ SABEM DE LES ESTRATÈGIES?**

1. Quines estratègies de lectura coneixes?

2. T'ha agradat fer aquest treball? Per què?

3. Apart d'aprendre que hi ha estratègies que pots fer servir quan llegeixes. Has après alguna altra cosa?

Amb el text de la pg.56 del teu llibre de lectura, pensa com podries treballar diferents estratègies. Per exemple:

**S**i fes servir l'estratègia de ----- trobar les paraules clau,

diria que:

**U**na paraula clau és hivern perquè si la trec la frase no té cap sentit.

**S**i fes servir l'estratègia de -----,

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

**S**i fes servir l'estratègia de -----

diria que:

## ANNEX 4. PUNT DE LLIBRE

### LLEGIR ÉS PENSAR

#### VISUALITZAR

Què veus en la teva ment mentre llegeixes?

#### CONNECTAR

Què et fa recordar la lectura?

#### FER INFERÈNCIES

Què pots fer coincidir amb una evidència de la lectura?

#### FER-TE PREGUNTES

Què et fa preguntar-te la lectura?

#### RESUMIR

Quines són les idees principals en la teva lectura?

#### FER PREDICCIONS

Què pots predir sobre la lectura o el text?

#### ACTUAR DAVANT PARAULES

#### DESCONEGUDES

Què faig quan no entenc una paraula?

## ANNEX 5. ENTREVISTES AL DIRECTOR I A LA MESTRA

- **ORGANITZACIÓ DE LES ENTREVISTES ENTORN ALS SEGÜENTS EIXOS:**

CATEGORIES	ASPECTES
A. Coneixement i experiència adquirits	1. Experiència docent 2. Participació en projectes
B. Competències professionals i canvis socio-culturals	1. Educació i societat 2. Interacció professor-alumne 3. Ensenyament- Aprenentatge
C. Opinió sobre lectura i estratègies lectores	1. Concepte de lectura i estratègies lectores 2. Planificació i sistematització a l'escola 3. Avaluació de la lectura i estratègies lectores

- **TEMES SOBRE ELS QUALS ES VOL RECOLLIR INFORMACIÓ DURANT L'ENTREVISTA AMB LA MESTRA:**

### ***Coneixement i experiència adquirits.***

1. Quants anys fa que ets mestra?
2. Quant temps portes fent classe a l'escola Esteve Carles? Sempre has treballat a Cicle Inicial?
3. En quins projectes d'escola has participat? Quins objectius tenien? Els resultats han estat significatius?

### ***Aspectes del professorat i alumnat***

4. Penses que l'ensenyament ha canviat o està canviant? Per què?
5. Com creus que ha de ser el mestre d'avui en relació amb els alumnes, amb els altres mestres? Penses que la manera d'ensenyar ha de ser diferent que fa uns anys?
6. Quines són les fonts d'aprenentatge que tenen els alumnes en l'escola actual?
7. Penses que els alumnes poden aprendre entre ells? Com?

### ***Opinió sobre lectura i estratègies lectores***

8. Què significa per a tu que un nen llegeixi bé?
9. Si compares aquesta escola amb d'altres que coneixes, com és de diferent aquesta escola de les altres en quant a l'ensenyament de la lectura?
10. Defineix cinc adjectius qualificatius de l'ús d'estratègies lectores dins l'aula
11. Creus que és necessari ensenyar-les explícitament dins de l'aula?
12. Com les inclouries dins de la teva programació? Per què?
13. Opines que l'ús de les estratègies lectores s'ha d'ensenyar partint d'uns continguts concrets o penses que s'han d'ensenyar com si fossin procediments o tècniques que és necessari aprendre?

14. Quina és la teva visió a nivell d'escola pel que fa a l'ensenyament de les estratègies lectores? S'haurien de sistematitzar al llarg de l'escolaritat?

15. Com ho faries? Dedicaries una sessió o més d'una?

16. Penses que s'hauria d'avaluar com l'alumne utilitza les estratègies lectores?

- **TEMES SOBRE ELS QUALS ES VOL RECOLLIR INFORMACIÓ DURANT L'ENTREVISTA AMB EL DIRECTOR:**

***Coneixement i experiència adquirits.***

1. Quants anys fa que ets mestre?

2. Quan temps portes fent de director a l'escola?

3. En quins projectes ha participat l'escola darrerament? Quins objectius tenien? Els resultats han estat significatius? Alguns d'ells continuen vigents?

4. En el projecte de direcció, figura algun objectiu sobre la millora de la lectura?

***Aspectes del professorat i alumnat***

5. Penses que l'ensenyament ha canviat o està canviant? Per què?

6. Com creus que ha de ser el mestre d'avui en relació amb els alumnes, amb els altres mestres? Penses que la manera d'ensenyar ha de ser diferent que fa uns anys?

7. Opines que el director també ha de modificar la seva actuació dins de l'escola?

8. Quines són les fonts d'aprenentatge que tenen els alumnes en la escola actual?

9. Penses que els alumnes poden aprendre entre ells? Com?

***Opinió sobre lectura i estratègies lectores***

10. Què significa per a tu que un nen llegeixi bé?

11. Si compares aquesta escola amb d'altres que coneixes, com és de diferent aquesta escola de les altres en quant a l'ensenyament de la lectura? A que ho atribueixes? Pots posar algun exemple?

12. Defineix cinc adjectius qualificatius de l'ús d'estratègies lectores dins l'aula.

13. Creus que és necessari ensenyar-les?

14. Quina és la teva visió a nivell d'escola pel que fa a l'ensenyament de les estratègies lectores? S'haurien de sistematitzar al llarg de l'escolaritat? Com es podria fer en aquesta escola?

15. Penses que és necessari avaluar-les? De quina manera?

## ENTREVISTA DIRECTOR ESCOLA

**E- Quants anys fa que ets mestre?**

D- vint-i-cinc

**E- Quant temps portes fent de director a l'escola?**

D- onze

**E- Quins projectes d'escola s'han desenvolupat en els darrers anys? Quins objectius tenien?**

D- S'han fet bastants: Darrerament hem desenvolupat un [PAC](#) (Plans d'Autonomia de Centre), [Punt Edu](#) (biblioteca escolar), [ILEC](#) ( Pla d'Impuls de la lectura), Reciclatge de llibres de text, me'n deixo algun, sí ara estem en el [GEP](#) (Projecte UB, llengües estrangeres).

**E- Els resultats han estat significatius? Alguns d'aquests projectes continuen vigents?**

D- El Punt Edu ha servit per a que la biblioteca sigui un punt de referència, en finalitzar l'escola els nens continuen utilitzant la biblioteca, el PAC ens ha servit per aprendre com podem marcar-nos objectius, actuacions i avaluar-los correctament, l'ILEC ens ha servit per crear una línia d'escola pel que fa a la lectura i el GEP tot just el comencem aquest curs.

**E- En el projecte de direcció, figura algun objectiu sobre la millora de la lectura?**

D- Sí, al entrar en el Pla de l'ILEC el vam incloure com un Projecte de direcció i Projecte de Centre.

**E- Penses que l'ensenyament ha canviat molt o està canviant? Per què?**

D- Sempre canvia moltíssim l'ensenyament, constantment està canviant l'ensenyament perquè canvia a remolc de la societat, primer canvia la societat i després canvia l'ensenyament, per desgràcia.

**E- Com creus que ha de ser el mestre d'avui en relació amb els alumnes, amb els altres mestres? Penses que la manera d'ensenyar ha de ser diferent que fa uns anys?**

D- El mestre d'avui ha de ser un orientador, un orientador perquè la quantitat de llocs on pot treure informació l'alumne és excepcional, llavors el que es tracta és que el mestre orienti sobre valors que són els que han de regir l'elecció de l'alumne envers l'educació que ell vol.

**E- Opines que el director també ha de modificar la seva actuació dins de l'escola?**

D- Sí, per suposat, avui en dia fins i tot la LEC parla del lideratge pedagògic que ha de ser un lideratge distribuït.

**E- Quines són les fonts d'aprenentatge que tenen els alumnes en l'escola actual?**

D- Normalment els alumnes aprenen més de l'entorn exterior, dels alumnes, dels pares, de la societat que no pas exclusivament del mestre.

**E- Penses que els alumnes poden aprendre entre ells? Com?**



D- De fet, ells ja ho fan només cal que els donem un espai de temps i unes orientacions per fer-ho.

**E- Què significa per a tu que un nen llegeixi bé?**

D- Que tingui capacitat de comprendre la informació escrita, és importantíssim, no només entendre el text en sí sinó fer una lectura més profunda i entre línies que és molt complex i, que necessitem tots quotidianament.

**E- Si compares aquesta escola amb d'altres que coneixes, com és de diferent aquesta escola de les altres pel que fa a la lectura? A què ho atribueixes? Pots posar algun exemple?**

D- No puc comparar amb d'altres perquè no les conec en profunditat però sí que a Lloret de Mar hi ha escoles per exemple on per l'ensenyament de la lectura és diferent a d'altres escoles, que nosaltres no compartim del tot, no sé si ens estem equivocant, (es refereix a la màgia de llegir i escriure que es duu a terme a 3 escoles de les 6 que hi ha al municipi) i ho hauríem d'incorporar-ho però, no acabem de compartir-ho perquè pensem que hi ha un moment determinat del pas del grafisme que és un moment molt complex i no ens atrevim a fer un salt d'aquesta manera, creiem que el nostre plantejament funciona bé a nivell de lectoescriptura.

**E- Defineix cinc adjectius qualificatius de les estratègies de lectura dins l'aula**

D- No sé si te'n diré cinc, qualificatius? Necessaris, són orientadors, estructuren la lectura, estructuradors del pensament darrera la lectura, permeten un progressió de la comprensió, no sé si en trobarem algun altre però ve a ser una guia, el que entenc jo és que guien la lectura.

**E- Creus que és necessari ensenyar-les explícitament dins de l'aula?**

D- No imprescindible, hi ha altres maneres però sí que és necessari

**E. Quina és la teva visió a nivell d'escola pel que fa a l'ensenyament de les estratègies lectores? Com es podria fer en aquesta escola? Les inclouries dins de la Programació de Centre? Com?**

D- Ja estan incloses a partir dels cursos de l'ILEC hem aconseguit incloure-les dins del PEC (Projecte Educatiu de Centre) amb uns sistemes didàctics amb una seqüenciació de P3 a 6è i amb uns sistemes d'aplicació dins de cada aula.

**E- O sigui ja les teniu sistematitzades?**

D- La clau és sistematitzar-ho, que quedi molt clar un cop feta la formació per a què serviran les estratègies a l'aula. La clau del centre ha sigut sistematitzar-ho de manera que ens assegurem que s'apliquin.

**E- Creus que és necessari avaluar-les?**

D- Sí, encara no sé com, la pregunta m'ha agafat per sorpresa.

**E- Avaluar les estratègies, si els nanos les saben o no igual que s'avaluen altres coses que s'avalui el coneixement de les estratègies.**

D- Sí, això pot ser interessant d'avaluar, el coneixement que tenen els nanos i fer una metaavaluació de les estratègies perquè hi ha estratègies que potser no siguin prou imprescindibles i d'altres que convingui insistir-hi més. Això pot dependre de cada centre, fins i tot de cada mestre. Sí perquè hi ha estratègies que cal una metaavaluació.

**E- Molt bé, Josep, doncs ja estem.**

D- D'acord, Maribel.

## ENTREVISTA MESTRA ESCOLA

**E- Quants anys fa que ets mestre?**

M- Doncs ara en farà nou

**E- Nou anys, quant temps portes fent de mestre a l'escola Esteve Carles?**

M- vuit

**E- I sempre has treballat a Cicle Inicial?**

M- No, vaig fer una any també a Infantil.

**E- En quins projectes d'escola has participat?**

M- A tots els que he pogut, a [Punt Edu](#), vaig agafar el Punt Edu de biblioteca, hem fet l'[ILEC](#), el projecte de racons d'innovació de racons de infantil i inicial i ara que se m'acudeixi...

**E- Els resultats han estat significatius?**

Sí, gràcies al Punt Edu i d'altres ajuts la biblioteca de l'escola ha passat a ser biblioteca oberta al barri, el projecte de l'ILEC tot el claustre l'ha valorat molt positiu i els racons d'innovació han quedat establerts a Educació Infantil i Cicle Inicial.

**E- Són molt eh...Penses que l'ensenyament ha canviat molt o està canviant? Per què?**

M- Molt, sí molt. La societat està canviant molt i ràpid, per tant l'ensenyament no pot ser igual que fa uns anys.

**E- Com creus que ha de ser el mestre d'avui en relació amb els alumnes, amb els altres mestres? Penses que la manera d'ensenyar ha de ser diferent que fa uns anys?**

M- Sí que ha canviat ja t'ho he comentat abans si la societat canvia el mestre ha de ser dinàmic, poc estàtic, amb ganes, motivat sobre tot i amb ganes de renovar-se dia a dia i col·laborador amb els companys.

**E- Quines són les fonts d'aprenentatge que tenen els alumnes en l'escola actual?**

M- Crec que el mestre no és la única font d'aprenentatge en absolut, poden aprendre d'ells mateixos, de les noves tecnologies, dels companys, de l'entorn, aprenen de qualsevol cosa si estàs al cas.

**E- Penses que els alumnes poden aprendre entre ells? Com?**

M- Ells s'expliquen de vegades millor que quan ho faig jo, posen en comú el que pensen.

**E- Què significa per a tu que un nen llegeixi bé?**

M- Per a mi seria la barreja entre saber descodificar prou àgilment i entendre el que s'està llegint, entendre el vocabulari i entendre els conceptes.

**E- Si compares aquesta escola amb d'altres que coneixes, com és de diferent aquesta escola de les altres pel que fa a la lectura?**

M- No en tinc gaire coneixement d'altres escoles perquè només he estat en dues o tres i fent pràctiques, el que sí que puc dir és que en aquesta escola s'hi dedica molt de temps i s'intenta buscar sempre metodologies noves per a que arribin a un aprenentatge de la lectura complet. S'utilitzen des de la descodificació lectora, la velocitat lectora ara també inclouem molt l'expressió escrita o sigui el que jo crec és que en aquesta escola s'intenta fer un treball complet de la lectura

**E- Molt bé. Defineix cinc adjectius qualificatius de les estratègies de lectura dins l'aula**

M- Ho he trobat útil, ho he trobat motivador de cara amb els nens, és eficaç, no sé potser aquestes són les que més em venen al cap

**E- Creus que és necessari ensenyar-les explícitament dins de l'aula?**

M- Sí, sí totalment sobretot a l'inici a la presentació de les estratègies trobo que és important fer-ho explícit i fer-ho metòdic.

**E. Com les incloures dins de la teva programació Per què?**

M- A mi m'agradaria aconseguir que fos un dia a dia com ho hem intentat fer ara, que no fos només una sessió, la sessió d'introducció és necessària però, a partir de la introducció en qualsevol moment se'ns pot acudir fer referència a les estratègies. Intentar-les incloure en un dia a dia.

**E- Opines que l'ús de les estratègies lectores s'ha d'ensenyar partint d'uns continguts concrets o penses que s'han d'ensenyar com si fossin procediments o tècniques que són necessaris aprendre?**

M- Ja ho he comentat, crec que és necessari dedicar a una sessió a la presentació de l'estratègia, per a què serveix, com la puc utilitzar, quan... però després utilitzar-la en qualsevol contingut que s'estigui treballant.

**E- Molt bé, quina és la teva visió a nivell d'escola pel que fa a l'ensenyament de les estratègies lectores? S'haurien de sistematitzar al llarg de l'escolaritat?**

M- Això és necessari perquè si no de vegades la gent ens en descuidem de fer les coses o ho has de tenir molt i molt clar. A l'hora de sistematitzar-ho t'assegures que hi hagi una línia d'escola i que tothom en faci ús. L'òptim seria que ho integréssim nosaltres.

**E- Mm, el que és com ho faries, ja ho has contestat que hi dedicaries una sessió i després sempre que es donés l'oportunitat, i llavors la darrera, creus que és necessari avaluar-les?**

M- Sí jo crec que les avaluacions sempre que no sigui tenir un sentiment de que se m'està avaluant, crec que és bo perquè ens dona informació per poder fer les reflexions, la memòria, perquè està molt bé que veus el treball diari però si no fas l'avaluació de vegades et manca informació

**E- Molt bé, doncs moltes gràcies Laura.**

D- De res, Maribel.

Dins la primera categorització, “Coneixement i experiència adquirits”, es contrasta l’experiència manifestada per la mestra i el director, així com els darrers projectes realitzats a l’escola.

### A.1. Experiència docent

PREGUNTES SOBRE:	MESTRA	DIRECTOR	OBSERVACIONS
Temps d'experiència docent	"nou anys"	"vint i cinc anys en l'ensenyament"	Són suficients anys d'experiència docent
Temps de permanència a l'escola	"vuit anys a l'escola, set anys a CI i un any a E.I."	"onze com director de l'escola"	Els dos coincideixen en la permanència d'un nombre d'anys suficients per haver implementat projectes educatius.

Taula 6.2. Resultats experiència docent

### A.2. Participació en projectes

PREGUNTES SOBRE:	MESTRA	DIRECTOR	OBSERVACIONS
Projectes del centre	<i>Punt Edu. L'ha impulsat la mateixa mestra</i>	<i><a href="#">Punt Edu</a> (biblioteca escolar)</i>	El Projecte té continuïtat i amb una bona valoració per part de tota la comunitat educativa.
	<i>ILEC. Pertany al grup impulsor que ho implementa en el Centre.</i>	<i><a href="#">ILEC</a> ( Pla d'Impuls de la lectura</i>	Tot el claustre està implicat, el projecte està ben valorat. S'ha creat línia d'escola.
	<i>Racons d'innovació. Responsable d'aquest projecte inclòs en el PAC.</i>	<i><a href="#">PAC</a> (Plans d'Autonomia de Centre)</i>	S'ha fet un aprenentatge sobre com concretar els objectius i actuacions plantejats
		<i><a href="#">GEP</a> (Projecte UB, llengües estrangeres).</i>	Iniciat el curs 2014-15
		<i>Projecte de direcció i Projecte de Centre</i>	La lectura està inclosa en el projecte

Taula 6.3. Resultats participació en projectes

En aquest segon agrupament, les categories estan dirigides a la identificació de pensaments relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge en el medi social.

### B.1. Mestra i medi social

PREGUNTES SOBRE:	MESTRA	DIRECTOR	OBSERVACIONS
Canvis en l'ensenyament	"Sí hi ha canvis. Molt, sí molt. La societat està canviant molt i ràpid, per tant l'ensenyament no pot ser igual que fa uns anys."	"Sempre canvia moltíssim l'ensenyament, constantment, perquè canvia a remolc de la societat, primer canvia la societat i després canvia l'ensenyament, per desgràcia."	Els dos opinen que l'ensenyament és dinàmic i, que al igual que la societat, l'ensenyament també està canviant.

Taula 6.4. Resultats competències professionals i canvis socio-culturals

### B.2. Interacció mestra-alumnat

PREGUNTES SOBRE:	MESTRA	DIRECTOR	OBSERVACIONS
	"Sí que ha canviat ja t'ho he comentat abans si la societat canvia el mestre ha de ser	"El mestre d'avui ha de ser un orientador, un orientador perquè la quantitat de llocs on pot treure	Els dos pensen en un canvi de rol del mestre més dinàmic deixant a un costat el mestre tradicional.

<b>Mestre d'avui</b>	<i>dinàmic, poc estàtic, amb ganes, motivat sobre tot i amb ganes de renovar-se dia a dia i col·laborador amb els companys."</i>	<i>informació l'alumne és excepcional, llavors el que es tracta és que el mestre orienti sobre els valors que han de regir l'elecció de l'alumne envers l'educació que ell vol."</i>	
<b>Director d'avui</b>		<i>"Sí, per suposat, avui en dia fins i tot la LEC parla del lideratge pedagògic com un lideratge distribuït."</i>	Es deleguen funcions a altres mestres.

**Taula 6.5.** Resultats interacció mestra i medi social

### B.3. Ensenyament-aprenentatge

<b>PREGUNTES SOBRE:</b>	<b>MESTRA</b>	<b>DIRECTOR</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
<b>Fonts d'aprenentatge</b>	<i>"Crec que el mestre no és la única font d'aprenentatge en absolut, poden aprendre d'ells mateixos, de les noves tecnologies, dels companys, de l'entorn, aprenen de qualsevol cosa si estàs al cas."</i>	<i>"Normalment els alumnes aprenen més de l'entorn exterior, dels alumnes, dels pares, de la societat que no pas exclusivament del mestre."</i>	El dos veuen altres fonts d'aprenentatge apart de la que pot ser el mestre.
<b>Aprenentatge entre iguals</b>	<i>"Els s'expliquen de vegades millor que quan ho faig jo, posen en comú el que pensen."</i>	<i>"De fet, ells ja ho fan només cal que els donem un espai de temps i unes orientacions per fer-ho."</i>	Tots dos consideren que els alumnes aprenen entre ells.

**Taula 6.6.** Resultats ensenyament-aprenentatge

Aquest darrer grup de categories està orientat a qüestions relacionades estrictament amb el tema central de la recerca, és a dir, sobre lectura i estratègies lectores així com la seva planificació i implementació a l'escola.

### C.1. Concepte de lectura i estratègies lectores

<b>PREGUNTES SOBRE:</b>	<b>MESTRA</b>	<b>DIRECTOR</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
<b>Concepte de lectura</b>	<i>"Per a mi seria la barreja entre saber descodificar prou àgilment i entendre el que s'està llegint, entendre el vocabulari i entendre els conceptes."</i>	<i>"Que tingui capacitat de comprendre la informació escrita, és importantíssim, no només entendre el text en sí sinó fer una lectura més profunda i entre línies que és molt complex i, que necessitem tots quotidianament."</i>	Consideren que la lectura no és només descodificar sinó que ha d'haver comprensió dels conceptes.

<b>Comparació amb altres escoles</b>	<i>“No en tinc gaire coneixement d’altres escoles perquè només he estat en dues o tres i fent pràctiques, el que sí puc dir és que en aquesta escola s’hi dedica molt de temps i s’intenta buscar sempre metodologies noves per a que arribin a un aprofundiment en l’aprenentatge de la lectura, de la descodificació lectora, la velocitat lectora ara també incloem molt l’expressió escrita crec que en aquesta escola s’intenta fer un treball complet de la lectura.”</i>	<i>“No puc comparar amb d’altres perquè no les conec en profunditat però a Lloret de Mar hi ha escoles on l’ensenyament de la lectura és diferent a d’altres escoles i, que nosaltres no compartim del tot, no sé si ens estem equivocant, (es refereix a la màgia de llegir i escriure que es duu a terme a 3 escoles de les 6 que hi ha al municipi) i ho hauriem d’incorporar-ho però, no acabem de compartir-ho perquè pensem que hi ha un moment determinat del pas del grafisme que és un moment molt complex i no ens atrevim a fer un salt d’aquesta manera, creiem que el nostre plantejament funciona bé a nivell de lectoescriptura.”</i>	Han reflexionat com a centre quina és la millor manera sobre l’ensenyament de la lectura en la seva escola.
<b>Adjectius qualificatius d’estratègies lectores</b>	<i>“Ho he trobat útil, motivador amb els nens, és eficaç, no sé potser aquestes són les que més em venen al cap.”</i>	<i>“No sé si te’n diré cinc, qualificatius? Necessaris, són orientadors, estructuren la lectura, estructuradors del pensament darrera la lectura, permeten un progressió de la comprensió, no sé si en trobarem algun altre però ve a ser una guia, el que entenc jo és que guien la lectura.”</i>	Defineixen que són útils, eficaces i orientadores.

Taula 6.7. Resultats concepte de lectura i estratègies lectores

## C.2. Planificació i sistematització a l’escola

<b>PREGUNTES SOBRE:</b>	<b>MESTRA</b>	<b>DIRECTOR</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
<b>Ensenyament explícit de les estratègies</b>	<i>“Sí, sobretot a l’inici a la presentació de les estratègies trobo que és important fer-ho explícit i fer-ho metòdic.”</i>	<i>“No imprescindible, hi ha altres maneres però sí que és necessari.”</i>	Hi ha divergència en la manera de fer-ho però es veu necessari el seu ensenyament explícit.
<b>Programació i estratègies lectores</b>	<i>“A mi m’agradaria aconseguir que fos un dia a dia com ho hem intentat fer ara, que no fos només una sessió, la sessió d’introducció és necessària però, en qualsevol moment se’ns pot acudir fer referència a les estratègies. Intentar-les incloure en un dia a dia.”</i>	<i>“Crec que és necessari dedicar a una sessió a la presentació de l’estratègia, per a què serveix, com la puc utilitzar, quan... però després utilitzar-la en qualsevol contingut que s’estigui treballant.”</i>	Ha d’haver una programació on es fa la introducció d’una estratègia determinada però després cal utilitzar-les dia a dia.
<b>Sistematització a l’escola de les estratègies lectores</b>	<i>“Això és necessari perquè si no de vegades la gent ens en descuidem de fer les coses o ho has de tenir molt i molt clar. A l’hora de sistematitzar-ho t’assegures que hi hagi una línia d’escola i que tothom en faci ús. L’òptim seria que ho integréssim nosaltres.”</i>	<i>“Ja estan incloses a partir dels cursos de l’ILEC hem aconseguit incloure-les dins del PEC (Projecte Educatiu de Centre) amb uns sistemes didàctics amb una seqüenciació de P3 a 6è i amb uns sistemes d’aplicació dins de cada aula. La clau és sistematitzar-ho, que quedi molt clar un cop feta la formació per a què serviran les estratègies a l’aula. La clau del centre ha sigut sistematitzar-ho</i>	Els dos consideren imprescindible que tota l’escola treballi les estratègies lectores fent una gradació de P3 a 6è.

de manera que ens assegurem que s'apliquin.”

**Taula 6.8.** Resultats planificació i sistematització a l'escola

**C.3. Avaluació de la lectura i de les estratègies lectores**

<b>PREGUNTES SOBRE:</b>	<b>MESTRA</b>	<b>DIRECTOR</b>	<b>OBSERVACIONS</b>
<b>Avaluació d'estratègies lectores</b>	<i>“Crec que sempre que no sigui tenir un sentiment de que se m'està avaluant, és bo perquè ens dóna informació per poder fer les reflexions, la memòria, perquè veus el fruit diari si no fas l'avaluació de vegades manca informació.”</i>	<i>“Sí, això pot ser interessant d'avaluar, el coneixement que tenen els nanos i fer una metaavaluació de les estratègies, perquè hi ha estratègies que potser no siguin prou imprescindibles i d'altres que convingui insistir-hi més. Això pot dependre de cada centre, fins i tot de cada mestre. Sí hi ha estratègies que cal una metaavaluació.”</i>	Tots dos consideren que és necessari i útil fer una avaluació de les estratègies lectores.

**Taula 6.9.** Resultats d'avaluació de la lectura i de les estratègies lectores



## ANNEX 6: GUIA D'OBSERVACIÓ

### FER PREDICCIONS

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.	
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	<b>81,25%</b>
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		<b>3</b> <b>(75%)</b>	
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		<b>3</b> <b>(75%)</b>	
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		<b>1</b> <b>(25%)</b>	
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat , se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat , i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat ,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		<b>3</b> <b>(75%)</b>	
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

8	Hi ha indicades les fases del treball a fer.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge però l'avaluació és molt resumida.		4 (100%)	
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
9	La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		4 (100%)	<b>85,41%</b>
10	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		4 (100%)	
11	El contingut és adequat al nivell de l'alumnat	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de conflictivitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		4 (100%)	
12	Els recursos i materials són atractius i adequats	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		4 (100%)	
13	Les activitats són adequades als objectius i continguts	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		4 (100%)	
14	L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		1 (25%)	
15	L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		3 (75%)	
16	L'alumnat utilitza procediments per aprendre	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		2 (50%)	

17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra proporciona bastantes tècniques i recursos	Durant el modelatge la mestra va mostrant les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
18	<b>La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.</b>	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
19	<b>La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment</b>	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		<b>3</b> <b>(75%)</b>	
20	<b>La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes</b>	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>								
24	<b>Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació</b>	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resolt els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		<b>3</b> <b>(75%)</b>	<b>79,1%</b>
22	<b>La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades</b>	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
15	<b>L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals</b>	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		<b>2</b> <b>(50%)</b>	

16	<b>La mestra utilitza preguntes metacognitives</b>	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?		<b>2</b> <b>(50%)</b>	
25	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
26	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

## FER VISUALITZACIONS

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.	
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
1	La sessió està planificada prèviament	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		4 (100%)	<b>87,50%</b>
02	S'inicia la sessió en el temps establert	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		3 (75%)	
3	Clima amb que s'inaugura la classe	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		4 (100%)	
4	Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		3 (75%)	
5	Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		3 (75%)	
6	S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		3 (75%)	
7	El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		4 (100%)	
8	Hi ha indicades les fases del treball a fer.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge		4 (100%)	

		de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	concreta:, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	però l'avaluació és molt resumida.			
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENENTATGE</b>								
9	<b>La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)</b>	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	<b>91,66%</b>
10	<b>S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu</b>	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
11	<b>El contingut és adequat al nivell de l'alumnat</b>	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de complexitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
12	<b>Els recursos i materials són atractius i adequats</b>	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
13	<b>Les activitats són adequades als objectius i continguts</b>	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
14	<b>L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada</b>	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		<b>2</b> <b>(50%)</b>	
15	<b>L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca</b>	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
16	<b>L'alumnat utilitza procediments per aprendre</b>	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		<b>2</b> <b>(50%)</b>	
17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra	Durant el modelatge la mestra va mostrant les	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

		tècniques i recursos necessaris	proporciona bastantes tècniques i recursos	tècniques i recursos necessaris				
18	La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		4 (100%)	
19	La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		4 (100%)	
20	La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		4 (100%)	
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>								
24	Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resol els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		3 (75%)	<b>87,5%</b>
22	La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		4 (100%)	
15	L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		3 (75%)	
16	La mestra utilitza preguntes metacognitives	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge		3 (75%)	

		tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?			
<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	



## PARAULES DERIVADES

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>							
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		<b>4</b> <b>(100%)</b>
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		<b>4</b> <b>(100%)</b>
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>

8	Hi ha indicades les fases del treball a fer.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge però l'avaluació és molt resumida.		4 (100%)
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENTATGE</b>							
9	La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		4 (100%)
10	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		4 (100%)
11	El contingut és adequat al nivell de l'alumnat	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de conflictivitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		4 (100%)
12	Els recursos i materials són atractius i adequats	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		3 (75%)
13	Les activitats són adequades als objectius i continguts	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		4 (100%)
14	L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		3 (75%)
15	L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		3 (75%)
16	L'alumnat utilitza procediments per aprendre	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		4 (100%)

17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra proporciona bastantes tècniques i recursos	Durant el modelatge la mestra va mostrant les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
18	<b>La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.</b>	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		<b>3</b> <b>(75%)</b>
19	<b>La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment</b>	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		<b>4</b> <b>(100%)</b>
20	<b>La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes</b>	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		<b>4</b> <b>(100%)</b>
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>							
24	<b>Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació</b>	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resolt els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		<b>4</b> <b>(100%)</b>
22	<b>La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades</b>	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		<b>4</b> <b>(100%)</b>
15	<b>L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals</b>	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
16	<b>La mestra utilitza preguntes metacognitives</b>	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge		<b>4</b> <b>(100%)</b>

		tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?		
<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4 (100%)</b>
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4 (100%)</b>

## FER-SE PREGUNTES

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>							
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		<b>4</b> <b>(100%)</b>
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		<b>4</b> <b>(100%)</b>
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
8	<b>Hi ha indicades les fases del treball a fer.</b>	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge		<b>4</b> <b>(100%)</b>

		de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	concreta:, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	però l'avaluació és molt resumida.		
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENENTATGE</b>							
9	<b>La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)</b>	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
10	<b>S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu</b>	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
11	<b>El contingut és adequat al nivell de l'alumnat</b>	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de complexitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
12	<b>Els recursos i materials són atractius i adequats</b>	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		<b>3</b> <b>(75%)</b>
13	<b>Les activitats són adequades als objectius i continguts</b>	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		<b>4</b> <b>(100%)</b>
14	<b>L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada</b>	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		<b>3</b> <b>(75%)</b>
15	<b>L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca</b>	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		<b>3</b> <b>(75%)</b>
16	<b>L'alumnat utilitza procediments per aprendre</b>	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		<b>4</b> <b>(100%)</b>
17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra	Durant el modelatge la mestra va mostrant les	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>

		tècniques i recursos necessaris	proporciona bastantes tècniques i recursos	tècniques i recursos necessaris			
18	<b>La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.</b>	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		<b>3</b> <b>(75%)</b>
19	<b>La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment</b>	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		<b>4</b> <b>(100%)</b>
20	<b>La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes</b>	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		<b>4</b> <b>(100%)</b>
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>							
24	<b>Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació</b>	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resol els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		<b>4</b> <b>(100%)</b>
22	<b>La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades</b>	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		<b>4</b> <b>(100%)</b>
15	<b>L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals</b>	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>
16	<b>La mestra utilitza preguntes metacognitives</b>	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?		<b>4</b> <b>(100%)</b>

<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4 (100%)</b>
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4 (100%)</b>



## FER INFERÈNCIES

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.	
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		4 (100%)	<b>96,87%</b>
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		4 (100%)	
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		4 (100%)	
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		4 (100%)	
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		3 (75%)	
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		4 (100%)	
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		4 (100%)	

8	Hi ha indicades les fases del treball a fer.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge però l'avaluació és molt resumida.		4 (100%)	
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
9	La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		4 (100%)	<b>97,91%</b>
10	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		4 (100%)	
11	El contingut és adequat al nivell de l'alumnat	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de conflictivitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		4 (100%)	
12	Els recursos i materials són atractius i adequats	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		4 (100%)	
13	Les activitats són adequades als objectius i continguts	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		4 (100%)	
14	L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		3 (75%)	
15	L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		4 (100%)	
16	L'alumnat utilitza procediments per aprendre	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		4 (100%)	

17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra proporciona bastantes tècniques i recursos	Durant el modelatge la mestra va mostrant les tècniques i recursos necessaris	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
18	<b>La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.</b>	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
19	<b>La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment</b>	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
20	<b>La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes</b>	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>								
24	<b>Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació</b>	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resolt els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		<b>3</b> <b>(75%)</b>	<b>95,83%</b>
22	<b>La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades</b>	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
15	<b>L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals</b>	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

<b>16</b>	<b>La mestra utilitza preguntes metacognitives</b>	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

## FER CONNEXIONS

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.	
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	<b>96,87%</b>
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		<b>3</b> <b>(75%)</b>	
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
8	<b>Hi ha indicades les fases del treball a fer.</b>	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

		de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	concreta:, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	però l'avaluació és molt resumida.			
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENENTATGE</b>								
9	<b>La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)</b>	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	<b>97,91%</b>
10	<b>S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu</b>	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		<b>3</b> <b>(75%)</b>	
11	<b>El contingut és adequat al nivell de l'alumnat</b>	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de complexitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
12	<b>Els recursos i materials són atractius i adequats</b>	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
13	<b>Les activitats són adequades als objectius i continguts</b>	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
14	<b>L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada</b>	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
15	<b>L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca</b>	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
16	<b>L'alumnat utilitza procediments per aprendre</b>	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra	Durant el modelatge la mestra va mostrant les	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

		tècniques i recursos necessaris	proporciona bastantes tècniques i recursos	tècniques i recursos necessaris				
18	La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		4 (100%)	
19	La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		4 (100%)	
20	La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		4 (100%)	
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>								
24	Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resol els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		4 (100%)	<b>100%</b>
22	La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		4 (100%)	
15	L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		4 (100%)	
16	La mestra utilitza preguntes metacognitives	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge		4 (100%)	

		tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?			
<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	



## PARAULES CLAU

		Excel·lent (4)	Molt bé (3)	Bé (2)	A millorar (1)	No obs.	Punt.	
<b>ABANS: PLANIFICACIÓ DE L'APRENTATGE</b>								
1	<b>La sessió està planificada prèviament</b>	S'ha programat tenint en compte tots els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, avaluació diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats.	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, diversitat de l'aula, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats, temps i materials utilitzats	S'ha programat tenint en compte els elements de la sessió: objectius, continguts, activitats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	<b>100%</b>
2	<b>S'inicia la sessió en el temps establert</b>	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 5 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 10 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 15 minuts	Passat el temps destinat a entrada i rutines, s'inicia la sessió amb un marge de 20 minuts		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
3	<b>Clima amb que s'inaugura la classe</b>	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de peu de cara als alumnes i parla amb un to adequat.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen. La mestra està de cara als alumnes.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan atents a les indicacions que es donen.	Els alumnes estan asseguts al seu lloc i estan parlant en veu baixa.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
4	<b>Es desperta l'interès i motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge</b>	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les donant exemples	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i el motiu pel que és útil aprendre-les.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies i que és important que les aprenguin.	Es recorda que aquesta estona es dedica al treball de les estratègies		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
5	<b>Referència a temes tractats. S'activen els coneixements previs en relació als aprenentatges que es produiran</b>	Es recorden estratègies anteriors i es posen exemples on els alumnes participen i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia explicant-ne la seva utilitat amb exemples.	Es recorden estratègies anteriors i es presenta la nova estratègia	Es presenta la nova estratègia i s'explica la seva utilitat.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
6	<b>S'involucra a la majoria d'alumnat en aquesta fase</b>	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, se situa a alguns alumnes en llocs i companys concrets i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat, i s'orienta a tots els alumnes	Es té en compte la diversitat existent a l'aula, es prepara material adaptat,	Es té en compte la diversitat existent a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
7	<b>El material que s'utilitzarà està disponible a la classe.</b>	El material a utilitzar tant fulls, post-its, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, presentacions digitals estan a punt per utilitzar a l'aula.	El material a utilitzar, papers, llibres, estan a punt per utilitzar.	El material a utilitzar, papers, llibres... s'han d'acabar de preparar quan els alumnes són a l'aula.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
8	<b>Hi ha indicades les fases del treball a fer.</b>	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	En la seva programació té preparades les fases que se seguiran en l'aprenentatge	Té pensades les fases que se seguiran en l'aprenentatge de l'estratègia	Va seguint les fases que se seguiran en l'aprenentatge		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

		de l'estratègia concreta: connexió, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació i referent d'aula.	de l'estratègia concreta: modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	concreta:, modelatge, pràctica guiada, lectura independent, avaluació.	però l'avaluació és molt resumida.			
<b>DURANT: CONSTRUCCIÓ DE L'APRENENTATGE</b>								
9	<b>La mestra respecta els moments d'aprenentatge que es produeixen i s'ajusta als temps que ha considerat prèviament (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...)</b>	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen un fragment important del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica guiada i la pràctica independent ocupen bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.	Es distribueix el temps de manera que la pràctica independent ocupa bastant del temps destinat al treball d'introducció de l'estratègia.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	<b>100%</b>
10	<b>S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra quin serà l'indicador per aconseguir l'objectiu</b>	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió, com sabran que ho han après i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió i què hauran de fer per aconseguir-ho.	S'explica a l'alumnat i es pot veure a la pissarra què aprendran en la sessió.	S'explica a l'alumnat què aprendran en la sessió.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
11	<b>El contingut és adequat al nivell de l'alumnat</b>	El contingut de l'estratègia a treballar respon a un nivell adequat de complexitat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar presenta un conflicte cognitiu senzill	El contingut de l'estratègia a treballar presenta poca dificultat cognitiva	El contingut de l'estratègia a treballar està per sobre o per sota de les dificultats cognitives.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
12	<b>Els recursos i materials són atractius i adequats</b>	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera molt acurada i són molt adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són força acurats i bastant adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats són adequats per a l'alumne	Els materials i els recursos utilitzats es presenten de manera poc acurada i no són molt adequats per a l'alumne		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
13	<b>Les activitats són adequades als objectius i continguts</b>	Les activitats que es fan es desprenen dels objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen bastant relació amb els objectius i dels continguts planificats	Les activitats que es fan tenen relació amb els objectius planificats	Les activitats que es fan tenen alguna relació amb els objectius planificats		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
14	<b>L'alumnat sap que fer i ho fa de manera autònoma i organitzada</b>	L'alumnat sap en tot moment el que ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat gairebé sempre sap què ha de fer i ho fa sense necessitat de ajuda addicional	L'alumnat sap en molts moments el que ha de fer i de vegades necessita ajuda addicional	L'alumnat dubta sobre el que ha de fer i necessita ajuda addicional		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
15	<b>L'alumnat mostra consciència sobre les dificultats i facilitats de la tasca</b>	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats i/o facilitats la tasca a realitzar i el per què.	L'alumnat mostra verbalment on té les dificultats de la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment les dificultats que té la tasca a realitzar.	L'alumnat mostra verbalment que té dificultats en realitzar la tasca		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
16	<b>L'alumnat utilitza procediments per aprendre</b>	L'alumnat utilitza estratègies treballades o recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza estratègies treballades per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza alguns recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió	L'alumnat utilitza pocs recursos per resoldre conflictes en la seva comprensió		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
17	<b>La mestra presenta varietat de recursos i tècniques</b>	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra va proporcionant totes les	Durant el modelatge i la pràctica guiada la mestra	Durant el modelatge la mestra va mostrant les	Durant el modelatge la mestra va proporcionant algun recurs.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

		tècniques i recursos necessaris	proporciona bastantes tècniques i recursos	tècniques i recursos necessaris				
18	La mestra està atent a l'alumnat que presenta dificultats en l'aprenentatge.	La mestra està pendent en les diferents fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en moltes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats	La mestra de vegades està pendent en algunes fases (connexió, modelatge, pràctica guiada, pràctica independent i avaluació) dels alumnes que presenten dificultats.		4 (100%)	
19	La mestra avalua durant tot el procés, l'evidència de l'assoliment	La mestra avalua totes les fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua moltes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències verbals i escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia i comprova les evidències escrites	La mestra avalua algunes fases que es produeixen en el procés de presentació de l'estratègia		4 (100%)	
20	La mestra verifica el seguiment d'instruccions i resol dubtes	Durant totes les fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	Durant moltes fases la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	En la fase de pràctica independent la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen i sempre que es necessari resol els dubtes	De vegades la mestra està pendent que l'alumnat segueixi les instruccions que es donen		4 (100%)	
<b>DESPRÉS: INTEGRACIÓ I AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES</b>								
24	Es genera una comunicació explícita entre l'alumnat, de manera que els comentaris que es produeixen evidencien que estan internalitzant informació	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada i com ha resolt els problemes que s'ha trobat	Durant els moments del gira't i parla i posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca encomanada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica com ha fet la tasca realitzada	Durant la posada en comú en gran grup l'alumnat explica la tasca realitzada		4 (100%)	<b>100%</b>
22	La mestra ofereix comentaris positius a les respostes donades	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan força comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica guiada, la pràctica independent i la posada en comú es fan bastants comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la pràctica independent i la posada en comú es fan alguns comentaris positius de la tasca realitzada	Durant la posada en comú es fan comentaris positius de la tasca realitzada		4 (100%)	
15	L'alumnat pensa en veu alta mostrant consciència dels seus processos i produccions mentals	L'alumnat expressa en veu alta i mostra els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però mostra poc els processos i produccions mentals que està fent.	L'alumnat expressa en veu alta però no mostra els processos i produccions mentals que està fent.	A l'alumnat li costa expressar-se en veu alta i no sap explicar com ho fa.		4 (100%)	
16	La mestra utilitza preguntes metacognitives	Es fan preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan bastantes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan algunes preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge	Es fan poques preguntes metacognitives durant i després de l'aprenentatge		4 (100%)	

		tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?	tipus com ho saps? Com ho has pensat? Per què?			
<b>25</b>	<b>La mestra fa una activitat de tancament apropiada que promou la reflexió del que s'ha après.</b>	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir. S'elabora un referent per l'aula	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia i passos a seguir.	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat, utilitat de l'estratègia	Es fa una recapitulació del que s'ha treballat,		<b>4</b> <b>(100%)</b>	
<b>26</b>	<b>La classe es desenvolupa d'acord amb la planificació</b>	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats. S'ha seguit organitzativament la planificació realitzada.	La sessió es fa en el temps previst per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen els materials i recursos preparats.	La sessió es fa en un temps bastant correcte per cadascuna de les fases, s'utilitzen part dels materials i recursos preparats.		<b>4</b> <b>(100%)</b>	

## ANNEX 7. DATES DE LES SESSIONS

<b>Estratègia</b>	<b>Data observació</b>
<b>Presentació: “Què són les estratègies?”</b>	6 de novembre del 2014
<b>Fer hipòtesis</b>	20 de novembre del 2014
<b>Fer visualitzacions</b>	27 de novembre del 2014
<b>Actuar davant de paraules desconegudes</b>	15 de gener del 2015
<b>Fer-se preguntes</b>	29 de gener del 2015
<b>Fer inferències</b>	12 de febrer del 2015
<b>Fer connexions</b>	12 de març del 2015
<b>Trobar paraules clau</b>	16 d'abril del 2015
<b>Avaluació de les estratègies treballades</b>	14 de maig del 2015

## ANNEX 8. CRITERIS TRANSCRIPCIÓ

L'estructura del full de transcripció està format per 4 columnes:

MESTRA		ALUMNAT	
Elements del context	Intervenció verbal	Elements del context	Intervenció verbal

Taula 6.12. Estructura del full de transcripció

Tanmateix, s'ha pretès que la transcripció fos clara motiu pel qual, s'han utilitzat algunes convencions preestablertes usades habitualment en investigacions que analitzen formes de parla educacional:

- Numerar les línies a l'esquerra
- Parla simultània [ ]
- Pausa curta (.)
- Pausa llarga (...)
- Gestos i elements no verbals ( ), o s'anoten en la columna del context
- Pregunta ?
- Pregunta amb molt d'èmfasi ???
- Entonació exclamativa ¡
- Entonació exclamativa amb molt d'èmfasi ¡¡¡
- Quan és inaudible, es posa inaudible o \*
- Un alumne concret ( les dues primeres lletres del nom alumne).
- Parla la mestra (M)
- Parla un alumne (A1), després un altre (A2), (A3), sense que siguin sempre els mateixos.

## ANNEX 9: TRANSCRIPCIONS LITERALS

TRANSCRIPCIÓ N° 0

DATA: 6 DE NOVEMBRE DE 2015

OBSERVACIONS: Aquesta sessió és la presentació del treball que es realitzarà aquests mesos.

ESTRATÈGIA: QUÈ SÓN LES ESTRATÈGIES?

TÈCNICA: GRAVACIÓ AUDIOVISUAL

DURADA: 23' 23"

MESTRA		ALUMNAT	
Elements del context	Verbalitzacions	Elements del context	Verbalitzacions
	1. ESTRATEGIES		2. A1-ESTRATÈGIES
	3. Molt bé		4. A2-Tra, es ta te gies
	5. Molt bé, Què fem quan tenim una paraula difícil? La partim per síl·labes, es digueu es,		6. molts- es
	7. estra		8. tots- tra
	9. estra		10. tots- estra
	11. estrate		12. tots- estrate
	13. estratègies		14. tots-estratègies
	15. a veure tornem-hi		16. tots- estratègies
	17. a veure AG		18. AG- es tra tè-gies
	19. Molt bé. El que acabem de fer ara ja és una estratègia. Quan trobem una paraula molt difícil, la partim per síl·labes poquet a poquet i així ens és més fàcil de dir	(se sent soroll...)	20. A1- es tra tè gies A2- Estratègies
	21. Doncs bé, us faig pensar, ara per dir alguna cosa aixecarem la mà perquè sinó no ens assabentarem ...		22. Vale
(dóna torn de paraules...)	23. Què deuen ser les estratègies? Una altra paraula que vulgui dir més o menys el mateix. Ho fem servir molt, molt molt, molt, molt això. Què penseu que són?		24. A1Coses..
	25. Coses que què?		26. A2- Coses importants?
	27. Coses importants, les estratègies són coses importants		28. A3- A3- Invents?
	29. No		30. A4- Diferències?
	31. No, HA		32. HA- La cola
	33. Com?		34. HA- La cola...
	35. Cola? Estratègies? no, jo que us he dit ara? Només per saber com dir ESTRATÈGIA us he explicat com fer-ho, això ja és una estratègia. Us he donat una pista...		36. Síl·labes
	37. Síl·labes? No, HA		38. HA- Mirar per fer-ho més fàcil
	39. Mirar per fer-ho més fàcil? Mmmm, no està malament, no està malament...		40. A- Per fer coses amb les mans

(entren per demanar els alumnes que es queden a menjador...)	41. No, no és fer coses amb les mans, les estratègies	
(passa diapositiva)	42. Passo a llegir el que són estratègies i ja veureu com us sonarà i llavors penseu quines estratègies us sonen ...	
	43. Què són? Són recursos, són...	44. A- Trucs
	45. trucs, aquesta paraula la utilitzem molt	46. A- que ens ajuden a fer coses que no sabem
	47. Molt bé, que ens ajuden a fer coses que no sabem, oi que ens ha costat dir estratègies?	48. Tots- Sí
	49. Ens costava llegir-ho?	50. Tots- Sí
	51. Que hem fet doncs per llegir-ho?	52. Fer-ho amb síl·labes
	53. Fer-ho amb síl·labes, el que hem fet de tallar la paraula és un truc, una estratègia per dir paraules difícils. D'estratègies en tenim mol-tes. A veure fem memòria, fem memòria... hi ha alguna vegada que us hagi dit: "Tenim trucs, feu servir aquest truc" o feu servir això que us ajudarà. Recordeu que ho diem de vegades?	54. A-Sí
	55. Amb què ho podem fer? a veure si a algú li sona algun truc que hem dit a la classe?	56. A-Amb les sumes
	57. Amb les sumes. Quin truc hem dit a les sumes?	58. A- Que quan fem les sumes i és molt gran el número, posem el número en el cap i comptem amb les mans
	59. Perfecte, això és un truc, és una estratègia	(parlen alhora)
	60. Parlareu d'un en un...	61. Amb les restes...
	62. Per llegir, pots fer parts i si saps doncs, doncs ja pots...	
	63. ...ja pots, sinó podries fer varies parts, seria una estratègia	64. El puzzle, dones la volta a les peces que estan al revés perquè es vegin i després pots resoldre-ho en un plis-plas però primer hem de posar els "bordes"
	65. Molt bé, sempre us dic que per poder fer que els puzzles siguin més fàcils comencem amb els marges perquè són les peces més fàcils	66. Quan completeu el marge, fem lo de dins
	67. Molt bé, és un truc, és una estratègia, molt bé	68. Amb el quinzet
	69. Amb el quinzet, com ho fem?	70. Perquè hi ha una cosa per aquí dins que diu els número partit per la meitat que és dos i fer-ho amb el cap
	71. Molt bé, tenim el truc que podem fer-ho amb el cap. Quin altre truc?	(canten tots els dies de la setmana) (se sent soroll...)
	73. Molt bé, quan ens va costar molt aprendre els dies de la setmana, vam utilitzar l'estratègia d'aprendre la cançó. Super. Avancem una miqueta...	72. Doncs quan no sabem els dies de la setmana fem una cançó (canta) dilluns, dimarts, dimecres i...
	74. Tenim estratègies per matemàtiques, tenim estratègies per fer trencaclosques, tenim estratègies per fer dibuix, ens ensenyen coses per fer-ho millor..., nosaltres ens centrarem en les estratègies per treballar la llengua, coses que ens ensenyaran a escriure millor, a llegir millor i entendre millor allò que fem. No farem estratègies de matemàtiques tot i que les podríem fer... continuem. Per a què serveixen les estratègies? Ens ho diu la frase de baix, així que si pensem i busquem les pistes, ens ho ha de dir. Miquel, Per a què serveixen les estratègies?	75. Per ajudar-nos



76. Dit i fet, més clar impossible, per ajudar-nos	77. Per ajudar-nos
78. A fer les coses més fàcils, molt bé Miquel. Ens ajuda a entendre-ho. Que passa quan trobem paraules que no coneixem? Com ho hem de fer? Ens les inventem	79. Tots. Nooo
80. Ens ensenyaran algunes estratègies a què fer quan no entenem paraules. Què és una estratègia, per a què serveixen? uijj per fer un resum. Què és un resum?	81. Un examen?
82. Mmm, no	83. Una fitxa?
84. No	85. Un dictat?
86. No, aprendrem a fer un resum i estratègies per fer un resum. Per a què més serveixen?	(està llegint la pantalla) 87. Per saber el significat d'una paraula
(diu noms de nens i nenes).	Se sent soroll...
(Passa la diapositiva) 89. Aquesta la coneixeu	90. hi po te si
91. Hipòtesis	92. Tots- Hipòtesis
93. Això ho hem treballat de vegades, ho hem dit molt oralment. Maria te'n recordes? Miquel tu vas dir un dia una explicació que estava bé. Què és hipòtesis?	94. MI- Una idea que pots trobar
95. Una idea que pots trobar o podem pensar. SO	96. SO- Una hipòtesis pot ser per dir una cosa o que se t'acut una cosa
97. Se'ns acut una cosa. Pensem una cosa. Quan fem contes, ahir per exemple quan vam fer el conte...què us vaig ensenyar quina part del conte?	98. La contraportada
99. La contraportada, molt bé i preguntava, amb la contraportada què us vaig preguntar?	100. Què pensàvem que hi havia...
101. A la portada?	102. Al conte
103. Al conte no? Vaig dir "mirant aquesta contraportada què pot passar? Aquesta pregunta la fem molt sovint oi que si DI?	104. Que quan un senyor es va fer mal al peu el pagès va fer,...
105. Sí, això estava en el conte però, una hipòtesis és pensar què pot passar, això ho fem moltes vegades, quan us poso imatges i us pregunto què penseu que pot passar aquí? O amb les lectures de la Mafalda que veiem un dibuix i pensem què li pot passar a aquesta noia?	(se sent soroll...) 106. A1- Pensem i vigilem el final A2- Sí, vigilem el final, força
107. Anem a llegir a veure Maria, ens llegiràs el primer punt d'acord?	108. MA- M'i ma gi no
Hipòtesis, què posa? Ho veus bé des d'allà, posa't una mica més recta	110. MA- què pa ssa rà en el test
109. M'imagino	112. MA- A ba...
111. Text, això està equivocacat, hauria de ser una x	114. de lle gir ho
113. Abans	116. WA- Títol, il·lustració, portada, contraportada
115. Abans de llegir-ho si?. Tornem a repetir-ho: " M'imagino què passarà en un text (aquí hi ha un error amb la x eh?) abans de llegir-ho" oi que ho fem molt això? Però què no sabíeu per a què servia o per què ho fèiem? Doncs ara ja ho sabeu, estem fent hipòtesis. Què més? Què diu aquí WA?	
117. La Laura ho ha explicat molt bé que era la contraportada. Tothom se'n recorda què és?	118. Tots- Sííí A1- La part de darrera del conte

119. Molt bé, la part del darrera del conte. Il·lustracions, Què són il·lustracions Pavia?	Silenci	120. A- També surten en el conte i ens ajuden, sempre us dic mirem perquè ens donen pistes MI- Els dibuixos?
121. Molt bé per en Miquel, punto para el "señorito". Una altra manera de dir il·lustracions és els dibuixos, sempre us dic que ens donen moltes pistes i ens podem imaginar què pot passar més endavant i el títol, eh que és fàcil?		122. Tots- Síiii
123. Ahir que us vaig començar a llegir aquest llibre, vam dir el títol: "Un somni dins d'un mitjó", vam fer hipòtesis de què pot parlar aquest conte?		124. Que una nena es posa dins d'un mitjó
125. Que una nena es posa dins d'un mitjóiiii, podria ser		126. Que hi havia una tortuga que...
127. Has fet una miqueta de trampeta perquè com vam llegir una miqueta del conte, ja has fet servir la informació que ja sabies eh?		128. Que anava dalt d'una tortuga...
129. Que anava dalt d'una tortuga perquè has vist la il·lustració però, si jo us hagués tapat el dibuix i només veiéssiu el títol, vosaltres sabríeu que surt una tortuga?		130. No, perquè ja ens la vas ensenyar l'altre dia, podria parlar del mitjó d'una tortuga...
131. Del mitjó d'una tortuga, estaria bé, una cosa és que fem hipòtesis del títol i una altra que fem hipòtesis de la il·lustració, del dibuix.		132. Del dibuix...
133. O una altra cosa, és que fem la hipòtesis de la última pàgina que jo vaig llegir, us en recordeu que vam tornar a llegir un capítol i us vaig preguntar el que deia la tortuga "què en fas del temps?" i ens vam quedar aquí. Quina pregunta més complicada que fem del temps eh?. Doncs tot això són hipòtesis, podem fer les hipòtesis amb això, tercer punt Lo		134. LO- Tam bé els me u
135. meus, meus meus (simulant gat)		136. co ne i xe ments pre
137. previs, ui que és difícil això que us acaben de llegir. També els meus coneixements previs. Això és una mica difícil però si us canvio les paraules segur que ho sabreu si jo us dic "el que ja sabeu en el vostre cap", oi que de vegades us explico coses que ja sabeu? Ara tot el que ja sabeu són coneixements previs però, segur que d'aquí a un any quan aneu a segon, segur que encara sabreu moltes més coses		138. I a tercer...
139. Tu imagina't que els meus coneixements previs són una bola. Ara tenim una bola així, a P3 seria una bola molt petita, ells estan aprenent molt ara		140. Com la meva germana
141. A primer tenim una bola de coneixements previs així, a dins d'aquesta bola està tot el que sabem...		142. Com aquesta de la pissarra
143. Exacte, com aquesta a mida que ens anem fent grans es va fent així...		144. Van creixent
145. Exacte, per això diem que els avis són savis, perquè han viscut tant, tant tant que han après moltes coses i tenen una bola enorme de coneixements previs		146. i els tataravis
147. per això van poc a poc perquè tant de coneixement els hi pesa sobre el cap i van a poc a poc		148. Jo tinc una besàvia
149. Quina sort! ells saben moltes coses. Canviem les paraules per dir coneixements previs, què són els coneixements previs NO?		150. NO- Unes coses que ja sabem
151. Molt bé, tot allò que ja sabem són els nostres coneixements previs. Última		152. a ve ga des les con fir mo al lle gir lo de ve ga des no
153. Molt bé, de vegades ho confirmo i de vegades no Què vol dir?		154. De vegades sortim al pati

155. De vegades quan sortim al pati, surten els petits, no és ben bé una hipòtesis... Recordem que era una hipòtesis era "imaginar o pensar una cosa que podia passar". Què vol dir confirmar-ho? Ho hem fet nosaltres en contes ehjji	156. Dir-ho. Lo que pensem
157. I llavors què passa? Jo dic el que penso, llavors què haig de fer si jo tinc un conte?	158. Compartir-ho
159. Mmm, compartir-ho	160. Mires el conte... i dir sí o no
161. Bé és una resposta... vam fer una hipòtesis: el peixet d'or pensava que anava d'un pescador perquè vaig veure la contraportada i parlava d'un pescador, quan he començat a llegir el conte, he confirmat la hipòtesis. "Tenia raó, és el que jo m'havia imaginat" estic confirmant el que jo havia pensat. A vegades ho confirmo però, a vegades m'imagino una cosa i no és així.	162. perquè un dia estàvem mirant un vídeo i alguns no ho havien endevinat...
163. Exacte alguns ho havien endevinat... això és confirmar la hipòtesis	164. I quan vam fer David i Goliat
(una alumna comenta que el nen del darrera ha estat guixant tota la taula, la mestra li diu que agafi una tovallola i la netegi).	
165. Sí quan vam fer David i Goliat també vam fer hipòtesis...	
166. Avui ho deixarem aquí perquè estem molt cansats. Fixeu-vos perquè aquesta serà una fitxa de treball per fer prediccions. Fer prediccions és el mateix que hipòtesis, són sinònims, paraules que volen dir el mateix. Aquesta és una fitxa de treball que farem el proper dia. Podem fer hipòtesis dels dibuixos, del títol, de la portada, del text o de la contraportada. Què us ha semblat aquesta estratègia?	167. Fantàstica... (d'altres repeteixen fantàstica...)
168. Fantàstica... (d'altres repeteixen fantàstica...)	

**TRANSCRIPCIÓ N° 1**

**DATA: 20 DE NOVEMBRE DE 2014**

**OBSERVACIONS: La gravació de vídeo no és bona, la transcripció és fa a nivell d'àudio**

**ESTRATÈGIA: FER HIPÒTESIS**

**TÈCNICA: GRAVACIÓ D'AUDIO**

MESTRA		ALUMNAT	
<i>Elements del context</i>	<i>Verbalitzacions</i>	<i>Elements del context</i>	<i>Verbalitzacions</i>
Estan asseguts a les seves taules. La	1. Bon bon dia, molt bon dia. Avui us plantejaré un altre repte. L'altre dia que vam fer, que vam treballar?		2. Les estratègies

mestra està de peu davant dels alumnes i posa una imatge amb el poema treballat	3. Estratègies però tu no hi eres, en vam fer una i què va passar? Què recordeu? La "Amanida de tardor". Què va passar amb l'amanida de tardor?		4. Sii, que va ser un xurro
	5. Va sortir com un xurro era una mica difícil		6. A1- Era molt difícil 7. A2- Díficil però tant no...
	8. I quina estratègia treballàvem amb l'amanida de tardor AL? Per què ho fèiem AL per aprendre a fer... badalls?	el SH s'estira	9. AL- Sii
	10. DM		11. També fèiem utensilis
	12. Això era part de la recepta però quina estratègia treballàvem, MT.		13. MT- Per ajudar-nos
	14. Però quina estratègia, quin nom tenia l'estratègia?		15. MT- No sé
Assenyala al lloc on ha penjat el referent d'aula	16. Doncs mireu allà on teniu les estratègies, baixeu una mica el caminet i quina hem treballat d'estratègia? On estan penjades les estratègies?	Miren els cartells	17. SA- Trucos
	18. Trucs que com en dèiem el nom més professional...ho posa en groc		19. A1- Per comprendre un text 20. A2- Les instruccions 22. Un text
	21. No, això era el tipus de text que vam treballar era un text d'instruccions però l'estratègia que treballàvem		24. Tots- Hipòtesis!!!
	23. No ho trobeu, esteu despertant el cap eh... ho hem fet moltes vegades. L'altre dia quan vam veure una pel·lícula que vam enganxar un post-it a la taula que vam dir que fèiem?		26. Hipòtesis, per fi ho he trobat 27. Jo també ho he trobat la hipòtesis. 29. Sii, la hipòtesis, de les estratègies...
	25. Ai Carai!, veieu com era més fàcil		
senyala el mural	28. Tu no ho has trobat, has trobat un badall. Fixem-nos. Estratègies si ja sabem que són no cal que mirem i baixem una mica més trobem la de fer hipòtesis, ho vam fer amb una recepta i ho hem fet de vegades amb coses petites i avui ho farem amb un altre tipus de text, no serà un text instructiu, serà un altre tipus de text. Jo crec que avui serà una mica més fàcil. Ara ja estem més entrenats.		31. - Sii, fer una hipòtesis, pensar què passarà...
Posa la pantalla en funcionament	30. Engueuem la nostra activitat. Recordeu que és una estratègia?		33. Ens ajuden a entendre un text 35. A- es diu fer una hipòtesis
	32. Hipòtesis és una estratègia però les estratègies són eines i trucs que...		
	34. A fer un text o les coses millor. Això és el que dèiem de pensar el que diu un text quan encara no l'hem llegit...		
	36. Molt bé fer una hipòtesis, NU, YO, estem al cas que és fer una hipòtesis? Ho acaba de dir en SU	NU i YO estan distretes	38. no sé
	37. No estem al cas, NU, què és fer una hipòtesis? Pensar...		
	39. - Val, obra bé les orelles prepara't per escoltar i recordar, YO tu també, i ens ho repetiran qui creu que ho sabria dir curt i molt bé perquè elles se'n recordin? A veure NO	NO llegeix	40. Pensar el que diu un text quan encara no l'hem llegit es diu fer hipòtesis
	41. D'acord? Quan abans de llegir pensem què pot passar. És el que fem moltes vegades amb les portades oi que sí amb els contes?		42. O també com pot acabar...
	43. o com pot acabar, perfecte. Jo crec que us agradarà avui. Apreneu a fer les hipòtesis i prediccions que esteu treballant. Avui ens sortirà millor perquè ja ho hem practicat un parell de dies i també aprendreu a compartir les opinions		44. tots- no

dels altres perquè si t'inventes un final i en WA s'inventa un altre final hem de riure del final que s'inventi en WA?		
45. No, oi que l'hem de respectar i cadascú pensa el que pensa? Després veurem si l'hem encertat o no o no ens ho diu		46. No passa res si no l'hem encertat...
47. No passa res hi ha vegades que les portades també ens enganyen... Molt bé Què li pot passar al petit ós. Sabeu què és un ós?		48. és un ós
49. És planta, és animal, és cosa?		50. És un animal
51. és un animal. Ja sabem una cosa. Com és aquest animal, com és aquest ós, quantes potes té?	silenci	
52. No sabem ben bé que és un ós... bé pensa-t'ho. L'has vist mai en dibuixos?		53. No me'n recordo
54. WA quantes potes té?		55. WA- Té quatre potes
56. Molt bé, i la seva pell com és la seva pell? Té escates com els peixos? Té plomes com els ocells? Com és la pell? Ml		57. Té... cabell
58. Cabell que en els animals es diuen pèls eh els animals no tenen cabells tenen pèls. Molt bé què més podríem dir d'un ós, AG...		59. AG- És marró
60. És marró, molt bé		61. També pot ser blanc
62. També pot ser blanc però aquests estan en una altra zona		63. A1-Sí l'ós polar
65. Els blancs són els polars.		64. A2- També estan a l'hivern
67. Pot ser ferotge. Es un animal domèstic que el tenim a casa o salvatge?		66. També pot ser ferotge
69. Salvatge, un dia treballarem això.		68. Tots- Salvatge
71. Molt gran però mira què ens diu que li passarà al petit ós? Penseu que aquest serà gros?		70. També pot ser molt gran
73. Ja estem fent una hipòtesis, si ens està dient que és un petit ós, potser és la història del patufet però en ós.		72. No, perquè diu petit
75. - Un ós petitó, podria ser... AG		74. Ah sí ja ja sé, és un ós petitó.
77. a la selva o als boscos eh?		76. AG- que viu a la selva
80. Ja has fet una hipòtesis, molt bé guarda-la al teu cap que potser després et servirà, SO		78. A1- o un bebè...
Es veu la portada del conte a la pantalla	Se sent soroll...	79. A2- O un petit ós que al vol ser gran i al final creix
82. Anem a veure què passa anem a avançar una mica...		81. SO- Pot ser petit i que viu amb la seva família
84. Guardeu-les al cap, anirem per ordre perquè sinó no ens recordarem. AL fas molta fressa deixa el plastidecor. Aquest és el conte del petit ós. Nosaltres normalment fem la hipòtesis de la portada però avui ho farem de la part de dintre del conte avançarem una mica. Segur que ja vosaltres sense que jo us digui res esteu mirant la portada i us esteu imaginant coses que poden passar. Eh que ja ho feu això de les hipòtesis ara que ja hi esteu acostumats? Veieu la portada i dieu segur que ara aquest petit ós li deu passar... i esteu pensant. Amb una paraula, farem una hipòtesi només amb una paraula, com penseu que pot ser aquest ós dient només amb una paraula que descrigui com pot ser. A mi se m'acut però no us la diré a veure si coincideixo amb algú. Sabeu que vol dir descriure?		83. Jo volia dir que era petit i que era salvatge
86. Però ha de ser de caràcter, no cal que em diguis petit perquè això ja ho veig a la portada. No és una hipòtesi això eh?		85. Sí
		87. No, el petit ós

88. SU aquesta paraula em serveix se l'acut com pot ser aquest petit ós?		89. SU- Pot ser valent
90. Pot ser valent, perfecte... adjectiu que em serveix. AG		91. AG- Pot ser que ha baixat d'aquest arbre i és molt valent.
92. Valent, una paraula ehj		93. Que és dormiló
94. Dormilega..., podria ser		95. Quan va a la platja es tira a l'aigua
97. Com pots fer una hipòtesis de que es tira a la platja si aquí no veiem... que has llegit el conte? O que t'imagines que hi ha una platja per allà l darrera? És una hipòtesis està bé. Tu t'imagines que es tira a la platja. Perfecte tu apuntes aquesta, d'acordj		96. Això no pot ser...
100. Més que imaginar-t'ho... T'imagines que es tira de l'arbre però que té una caixa al cap, no perquè ho veus. NO		98. A1- Jo m'imagino que s'ha tirat d'un arbre i que ha sigut molt valent
102. Salvatge, FE		99. A2- Jo m'imagino que s'ha tirat de l'arbre amb una caixa al cap
104. Salvatge		101. NO- Jo m'imagino que és molt salvatge
106. Salvatge		103. FE- Salvatge
108. El seu rebesavi li va regalar el barret... AL		105. A1 Salvatge
109. Que ha sigut valent		107. Jo m'imagino que el seu tataravi li va regalar el barret
110. que ha sigut valent, AL		111. AL- Que s'ha tirat de l'arbre amb una caixa al cap amb dos mollos
112. Les molles ehj, d'acord però aquí la única hipòtesis que fas és que ha saltat de l'arbre. L'altre l'estem veiem, MI		113. MI- veu una caixa amb mel i puja però se cau
114. ah podria ser, veu una caixa amb mel vol agafar-la i cau		115. i cau i se la posa al cap
Passa la segona pàgina del conte		116. A2- Vola al cel
117. Vola al cel..., jo crec que és una mica juganer o trapella perquè s'agafa la caixa i sembla que vagi content, avancem...		118. tots- No, són ...animals diferents, un gat, una oca, una gallina...
Això és la segona pàgina del llibre que potser ens dóna més idees, perquè aquesta taula que sembla que fan un dinar o un sopar ... és una família d'ossos com el conte dels tres ossos el gran el mitjà i el petit?		
119. i semblen enfadats?	Parlen tots	121. A lo millor són amics.
120. Amunt no me n'assabento de res si parreu tots a l'hora...		123. Estan sopant
122. Això és una hipòtesis, pensar, veig una taula sembla que estiguin contents, deuen ser amics?		125. A1- Com són amics parlen entre ells
124. Estan sopant, això és una altra hipòtesis són amics que estan sopant.		126. A2- Poden ser germans
127. Germans? Tu creus que poden ser germans? Torna-t'ho a pensar bé.		128. La gallina sembla que estigui covant un ou
129. Sembla que... quan s'asseuen s'arronsen i sembla que estigui covant un ou		130. són amics
131. són amics		135. MI- No
132. Són els amics de l'ós que els convida a sopar l'ós		
133. - Ei que està molt bé que aquesta m'agrada, l'has fet pensant. Avancem		
134. diu Què es pot posar el petit ós? Jo només lleigeixo aquest frase, miro la imatge i penso:		
ostres, és una mama ós molt gran, potser el petit ós no se sap vestir sol i li demana ajuda a la mare i això ho apuntaria. Us recordeu d'aquelles graelles. Avui no ho farem amb aquelles graelles ho farem amb el post-it. Te'n recordes del post-it MI amb la pel·lícula?		
136. No?		137. Li pot posar un barret
138. Li pot posar un barret per què?		139. perquè jo ja he vist aquest conte

	140. doncs no has fet una hipòtesis		141. jo també l'he vist
	142. Ahh!!!		143. perquè sembla que té un barret.
	144. Qui té un barret? Qui sembla que té un barret?		145. La mama ossa
	146. La mama ossa té un barret si te les mans així mirant a la finestra!!! Aquí igual que a en WA li vam dir l'altre dia no pots fer cap hipòtesis perquè ja has vist la pel·lícula, qui hagi vist el conte no podrà jugar a fer hipòtesis, llavors haurem de guardar el secret i deixar que els altres facin les hipòtesis	parlen	
	147. Comencem, com no fa falta que jo us ho expliqui perquè ja ho sabeu molt fer sols, l'únic que l'altre dia us va espantar una mica és a l'hora d'escriure. Aleshores...		
Entra algú	148. Avui practicarem una cosa nova que l'altre dia no vam fer d'acord? Us explico com funciona té un nom que a mi m'agrada molt (gira ràpid) gira't i parla	riuen	149. Tots- Gira't i parla
	150. Què significa gira't i parla? Es fàcil, perquè les dues paraules que sabem que volen dir.		151. Que ens girem i parlem
	152. Com funciona? Aquest pas ens el vam saltar l'altre dia perquè ja feina teníem. Avui practicarem, hem de començar a saber treballar sols, aleshores d'aquest petit títol heu de posar en el post-it la vostra hipòtesis, sols, cadascú la seva, escriviu una mica petit perquè n'haureu de fer més d'una d'hipòtesis eh? I llavors quan hagi passat el temps de que l'haureu escrit jo us diré "gira't i parla" i ho comentareu amb el company a veure que ha posat perquè si... (s'acosta a un nen) en MA li explica la seva hipòtesi i l'altre també (els agafa el cap i els hi gira i diu xiuxiuejant) sí perquè jo crec que... oi que estan molt a prop? Caldrà que parreu fort (ho diu amb veu molt alta)		152. Tots- Nooo
	153. Shhh, no podem fer un gira't i parla en MA i la IK (estan molt lluny) girarem i parlarem amb el nostre company del costat. Ho farem una vegada, ho farem amb aquesta frase, ho farem junts, shhs, i quan jo digui gira't i parla intentarem fer-ho amb el company	Parlen tots	
va repartint post-its	154. M- Ara us donaré el post-it i la hipòtesis que heu de pensar és "Què es pot posar el petit ós? Pensem que pot passar i llavors avançarem. AL si fas sorolls m'enfadaré, ets capaç de no fer soroll si vols tu tries.		
	155. No em podreu dir que es menja un gelat, no és la pregunta, vinga sols en silenci i escriure la hipòtesis per després fer el "gira't i parla". Penseu, no ens donen més pistes	Escriuen Un nen pregunta	
	156. ED Mira ens diu què es pot posar el petit ós? i heu de pensar amb el que esteu veient que es pot posar, heu de fer una hipòtesis i ho escriviu només aquesta pregunta		157. Ja estic
	158. T'esperes un momentet, tu també SE, no passa res si ens equivoquem, potser es posa un banyador per anar a la piscina		
deixa passar una estoneta	159. Si hem acabat, hem d'estar en silenci sinó els que estan escrivint no es concentren...		
	160. Vinga ara durant un minut us gireu i comenteu que ha posat cadascú. "Gira't i parla" amb el company WA li comentes al SE i SE tu al WA.		
(parlen entre ells, la mestra va passejant entre els alumnes)	161. No t'has de copiar, si no és una hipòtesis..., molt bé us ho heu comentat? , no es borra absolutament res us ho heu comentat?		162. A- Sí
	163. M- Heu coincidit?		164. A1- Sí 165. A2- Nosaltres també

	166. que curiós, AL heu coincidit amb en MI?		167. AL- No
	168. Són diferents?		169. AL- sí.
	170. Ràpid el "gira't i parla" després ho parlarem una mica més. Pregunta a dos o tres i així sabrem si hem coincidit o no, avancem una mica més i farem més hipòtesis. FE Quina ha esta la teva hipòtesis?		171. FE- el barret
	172. El barret, MI		173. MI- el barret
	174. El barret, per què el barret? Què us ha donat aquesta pista?		175. FE- perquè a la portada hem vist un barret
	176. Ah a la portada hi havia una caixa al cap		177. I també perquè hi havia mel.
	178. Molt bé, (parlen), aquí a la pàgina sencera anem a veure que ens diu (llegeix el text) <i>quina fred; -va dir la mare ossa-, mira la neu petit ós</i> . Ah que no ho havíem vist però darrera la finestra el que sembla que hi ha és neu. <i>Mama ossa tinc fred – va dir el petit ós- Ves-te'n fred – va dir la mare- que el petit ós és meu</i> . (silenci). Què es pot posar el petit ós? El petit ós s'ha de posar alguna cosa per...		179. una bufanda
(pica un cop de mans)	180. posa-ho, molt bé. Escriu que la teva hipòtesis és una bufanda, jo a la meua hi poso... jo quan tinc fred em poso una jaqueta		181. jo quan tinc fred em poso guants
	182. tu guants, doncs posa-ho, cadascú fa la seva nova hipòtesis, de moment no sabem si s'ha posat un barret. La deixem sense contestar		183. Posem hipòtesis?
	184. no cal, de moment fas una línia i escrius la següent, d'acord. Tenim el post-it fem la hipòtesis, fem una línia i escrivim la següent, perquè ara ens han donat més pistes...		
la mestra escriu en el seu post-it	185. sols perquè després farem el gira't i parla.		
(la mestra camina per la classe observant)	186. el que jo havia dit del banyador... ara veig que no eh?	riuen	187. el banyador l'has posat
	188. abans no sabia que feia fred però ara veient la neu... Tornarem a fer un gira't i parla. No el feu abans d'hora per practicar, perquè després el pas següent és que ho haureu de fer sols	Se sent parlar	
	189. sols, shh.		190. Encara no ha sortit la bufanda?
	191. no hem contestat perquè encara no sabem, hem de llegir una mica més per saber si és cert o no. "Gira't i parla" , va comenteu amb el company	(parlen entre ells)	
	192. Heu coincidit?		193. Sí, són iguals
(continua mirant)	194. Què bé. No esborris si està bé, segur que estarà bé.		196. Només sí o no
	195. El proper cop no us diré res, l'escriurem solets. Continuem doncs, anem a veure si podem posar si o no a alguna hipòtesis. Anem a continuar una pàgina més a veure si ens dóna resposta a les hipòtesis que hem escrit d'acord? I podrem posar sí l'hem encertat o no l'hem encertat		
	197. A veure, aquesta és la pàgina següent, diu WA estigues quiet; ;	Riu un alumne	
Llegeix	198 <i>Aleshores la mare ossa es va posar una cosa pel petit ós. Mira petit ós tinc una cosa per tu. Oh – va dir el petit ós- Que creieu que li ha preparat la mare ossa? Ikram</i>		199. IK- un barret
	200. Un barret		
(destapa i es veu un barret)	201. Algú tenia escrit un barret?		202. molts- Jo, jo, jo
	203. doncs al costat hi escriviu un sí. Als qui heu escrit jaqueta per ara,... no		204. també podem posar-ho a la segona?



	205. Què has posat? A tots dos has posat barret?		206. No
	207. en aquesta sí que has posat barret	parlen	
	208. Shhs. Molt bé doncs us poseu un sí, avancem una més? Som-hijj		
Llegeix	209. <i>Es una gorra pel fred i què be, què be- va dir el petit ós- fora fred que la gorra és meva</i>	(riuen)	
Llegeix	210. M- Era la gorra, que be		211. A- Jo ja t'ho deia...
	212. <i>el petit ós va tornar a casa. Que ha passat petit ós?, que tinc fred –va dir el petit ós- . Ves- te'n fred – va dir la mare- que el petit ós és meu, i la mare va teixir una altra cosa.</i> I aquí és on vosaltres fareu les hipòtesis tot sols però com ara el paper ens ha quedat petit us sembla si agafem un de nou?		213. No a mi no m'ha agradat
	214. Provem de fer-ho de nou perquè ja hem fet prou pràctiques, a més hi ha nens que s'enganxen el post-it a la barbeta..	riuen	
	215. Ara ho fareu sols. Aquesta la feu sols i després la comentarem, guardarem el vostre post-it		216. Ara comencem a escriure les hipòtesis en el full blanc?
	217. Clar, ara ja saps si les encertat o no que es posava la gorra però, ens demana que el petit ós torna a tenir fred, que pot posar-se?	(reparteixen papers i parlen)	
	218. No us atabaleu que a la que teniu un paper us atabaleu. AL mira et quedes sense llapis, s'ha acabat. Torna a pintar la taula, no pots pintar la taula	parlen	219. AL no pots pintar la taula.
senyala	220. Stop, stop, no ens atabalem d'acord? Escoltem be que us explico. Poseu al costat d'aquí "El petit ós" que és el títol del conte que estem fent hipòtesis sinó no sabrem de quin conte fem hipòtesis. On posa el nom lògicament poseu el vostre nom		221. I la data?
	222. La data també, 20 de l'onze. Les que hem fet amb el post-it han sigut una prova. Ara les heu de fer sols. Jo us poso la pàgina aquesta, la penseu i feu una hipòtesis, dintre d'un moment us posaré una pàgina nova i haureu de tornar a fer una altra hipòtesis, teniu espai per fer-la d'acord?		223. No ho entenc, on escrivim?
	224. On escriviu? Doncs en aquesta part del quadrat. Oi que teniu un quadrat gris, després tens un quadrat blanc, i un altre quadrat gris i un altre quadrat blanc. Podem fer quatre hipòtesis que avui ho estem practicant sols i després ho mirarem al final de tot. Molt bé ens hem quedat en que al petit ós li han fet la gorra pel fred que molts heu encertat i ara torna a mirar a la mare i li diu : Mama és que encara tinc fredijj i la mare li teixeix una altra cosa, escriviu però sols i sense fer gira't i parla què penseu que li pot fer la mare encara pel fred?		225. Aquí?
	226. En el primer gris, en aquest primer gris, aquest ni us el copieu ni el comenteu, sí, simplement penseu vosaltres què pot ser i després		227. Puc posar dues coses?
	228. Dues coses pots posar sí.		
(es dirigeix al AL)	229. es que no pots pintar la taula, cada dia estàs igual AL..		
Es passeja mirant els fulls	230. SE que penses que es pot posar, què li pot fer la mare?		231. SE- Una bufanda
	232. Doncs posa-ho.		233. I dues coses?
	234. Pots escriure dues coses, millor que escriguis només una perquè la mare tantes coses. Et diu: "et teixiré una altra cosa" no "et teixiré tres coses mes". Ehj ens dóna pistes això sí	escriuen	
La mestra passa per les taules	235. Molt béj Tothom ho ha escrit? (parlen) Shh, sinó no passa res perquè això són pràctiques. Ja veurem si l'hem encertat o no...		236. Ja està
Gira una pàgina	237. girem una pàgina més a veure què passa? Anem a comprovar si l'hem encertat o no.		238. Alguns- luppi

	239. <i>Petit ós –li va dir- tinc una cosa per tu, un abric pel fred que bé que bé, fora fred que l'abric és meu i el petit ós se'n va anar a jugar.</i> Abric i jaqueta ho acceptem eh? qui haqi posat jaqueta també està bé.	240. Tots. luppi
	241. Ara veieu que al costat posa sí o no? Doncs heu de fer una creu si l'heu encertat poseu que sí	242. On posem una creu?
	243. Una creu a sota del sí i si no l'heu encertat a sota del no que no passa res eh MI?	
Mira els fulls passant per taules	244. (es dirigeix a un nen) però no ho canviïs abans havies posat abric però abans havies posat jaqueta (es dirigeix a un altre nen) has de fer una creu sí. Ai però el conte no s'acaba. Ai carai <i>el petit ós torna a casa una altra vegada, tinc fred – va dir el petit ós- ,ves-te'n fred que el petit ós és meu.</i> Què penseu que passarà ara? Ho feu sols i feu el mateix,	245. En el blanc?
	246. En el blanc en el de sota, penseu té gorra. Té abric què més?	247. Una bufanda
(passa per les taules i li pregunten dos nens en el blanc? I respon sí en el blanc)	248. Sí o sí, si penses que s'ha de posar bufanda...	249. M'he equivocat
(continua passejant entre taules)	250. Si t'has equivocat ho esborres que ho estem fent amb llapis.	
	251. Tu penses que ara sí que es posarà la bufanda	252. Sí
	253. Posa-ho	254. Jo no l'he endevinat
	255. però no passa res si no l'endevinem	256. A1- Jo no l'he endevinat ninguna i no passa res...
(continua passant per taules i els hi pregunta s'ha posat gorra, jaqueta i ara què?, i vosaltres noies...)	258. molt bé guants, guants amb g. Està bé perquè poseu coses diferents. A mi això m'agrada que no us copieu. En WA diu sabates pel fred, està bé mira, ei que si tenim els peus calents... una meravella eh. Molt bé, tothom ha fet la seva hipòtesis? Aquí hi coincidíu molt eh?	257. A2- guants 259. parla però no s'entén
	260. Una bona pregunta fa en MI diu: i si jo havia fet la hipòtesi de bufanda i era que no i després resulta que sí. Ho he encertat? Què opineu?	261. Sí
	262. Que sí no? Anem a veure que ha passat. L'has escrit? Bé (llegeix) <i>Aleshores la mare ossa va teixir una altra cosa pel petit ós. Mira petit ós tinc una cosa per tu posa-te-la i no tindràs fred.</i>	263. Els pantalons
Llegeix	264. <i>Ui va dir el petit ós, uns pantalons per la neu què bé, fora fred que els pantalons són meus i el petit ós se'n va anar a jugar</i>	
Mira els fulls dels nens	265. Sabates? No, bufanda? No. L'únic que havia posat pantalons a la primera hipòtesis era en AL però com ha guixat la taula i no té llapis...	266. Jo he posat guants
	267. no passa res. A veure hi ha nens que tenen ganes que surti una bufanda sí o sí. Ara ve el tros que més m'agrada.(llegeix) <i>El petit ós torna a casa, petit ós, tinc fred mama ves-te'n fred va dir la mare que el petit ós és meu.</i> Què penseu que pot passar ara? Aquí la mare no li diu que li farà res més, escriviu què penseu, farem una més i ho deixarem aquí.	268. i ens anirem al pati?
	269. Ja veurem, acabarem el conte. Què passa?	270. En el gris?

	271. Sí, Apunteu en el gris Què creieu que passa? Que farà la mare quan ja té gorra, ja té jaqueta, ja té pantalons però l'ós encara té fred	Parlen entre ells	272. Molt de fred tenia l'ós en aquest conte
(la mestra passeja i li comenta a una nena)	273. Esteu fent gira't i parla i no ho hem dit heu de treballar sols 274. esborres, tu esborres havies escrit guants per què esborres i escrius pantalons? (la mestra li esborra) Escriu els guants, no l'has encertat no passa res. Alguns han escrit coses que estan molt bé, ara quan acabem les direm perquè veieu que pensem coses diferents, perquè algun esteu buscant allà mateix i uns altres els seus caps se'n van més enllà.	Tots parlen	
	275. Ara la pregunta és què passarà? Abans la pregunta era molt clara perquè sabiem que la mare li havia de fer una peça de roba però ara diu què passarà? Molts heu posat sabates, molts heu posat bufandes, alguns heu posat que li fa alguna cosa més però hi ha algú que ha posat que la mare s'enfadarà quan el nen li digui això " home, petit ós ja t'he fet una gorra, un abric, uns pantalons..., mira si tens fred queda't a casa" això podria ser		276. No l'he encertat
	277. no ho sabem encara, hem fet la hipòtesis que ara el petit ós li diu a la mare que té fred i la mare s'enfada pot ser cert o no però està bé perquè hem sortit de sabates, bufanda..., hem sortit d'aquí. En DM què ha posat?		278. DM- que la mare s'enfadarà
	279. Ah! també!!! us ho heu copiat o ha estat casualitat?		280. No
	281. Molt bé, anem a veure què passa... Potser el petit ós està malalt i per això té tant de fred...		282. Clar, potser no podia caminar ni jugar perquè estava malalt i tenia fred
	283. Anem a veure... <i>Petit ós meu- diu la mare- tens una gorra, tens un abric tens uns pantalons de neu, que també vols un abric de pells?</i> Mmm un abric de pells d'ós...		284. Jo també voldria un abric de pells
Llegeix	285. Ai carai, <i>Sí diu el petit ós, també vull un abric de pell.</i> La mare què fa? Li treu la gorra, li treu l'abric i els pantalons de neu i diu <i>la mare apa ja tens l'abric de pells. Visca!!!- diu el petit ós, ja tinc un abric de pells. Ara ja no tindrà fred. I el petit ós no va tenir mai més fred. Que us sembla la història?</i>		286. Molts- Bé... 287. A2- Aquí escrivim que no?
	288. escrivim que no. Poc que hi hem pensat que l'ós, ja té tot el pèl ja està ple de pèl poc que ha de tenir fred el petit ós.		289. Jo l'he encertat
	290. Això ho acabes d'escriure ara, ai YO que ets una tramposilla		291. A- Per què?
	292. Perquè ho acaba de posar. A veure us heu divertit avui fent hipòtesis? Ens donen ganes de saber el final?		293. A- Li contaràs a la YO, aquesta? Perquè ha esborrat i ho ha posat.
	294. Poc que conto res, això no té nota, això té que nosaltres ens divertim fent un joc i algun dia us diré "gira't i parla" o us diré "no aquestes sols". Molt bé poseu el post-it a sobre del vostre full si us plau i ho guardarem tot i ho recull la TA i en SU. A mi m'ha encantat el final d'aquest història, eh de l'abric de pells del final.		

TRANSCRIPCIÓ N° 2	ESTRATÈGIA: FER VISUALITZACIONS
DATA: 27 DE NOVEMBRE DE 2014	TÈCNICA: GRAVACIÓ VIDEO I D'AUDIO
OBSERVACIONS	

MESTRA		ALUMNAT	
Elements del context	Verbalitzacions	Elements del context	Verbalitzacions
La mestra està de peu davant dels alumnes	1. Avui us porto una cosa xula, xula, xula  3. Espectacular, serà una estratègia però serà una estratègia nova que ens ajudarà a imaginar, això que ens agrada tant imaginar... A mi m'agrada molt i a més farem dues coses avui: - aprendrem una estratègia nova - treballarem una mica aquell poema de Nadal que jo us vaig dir que faríem  O sigui que avui al matí dues feines en una i què bé		2. Espectacular?  4. Jo l'estic veient
Xisqueja els dits	5. Recordem estratègies oi que sí? Ara això ha de ser més ràpid. Qui me sap dir que són les estratègies? Ara ja portem tres dies fent-ho. Aquella frase fàcil... 6. Què eren les estratègies?	Aixequen dits	(.)  7. Hipòtesis
Assenyala a un nen	8. Mmm, és una estratègia, però la definició d'estratègies  10. Són trucs...		9. trucus  11. A1-Que ens ajuden a entendre un text 12. A2- Que ens ajuden a les sumes també
	13. Molt bé, les estratègies són eines, que ens ajuden a millorar en un text, a matemàtiques 16. En tot, són eines que ens ajuden	Mira al referent d'aula	14. A1- En català 15. A2- En medi 17. També són recursos
	18. Recursos...ens hem de quedar que ajuden  20. A fer un resum, quina estratègia coneixem?		19. A fer un resum  21. A1- Els trucs 22. A2- Resums 23. A3- Hipòtesis
Mostra el lloc on estan els referents de les estratègies	24. a fer hipòtesis és una estratègia		
Assenyala on ho posa i el referent on està escrit l'antic	25. Estratègia, la primera que coneixem són les hipòtesis. Avui presentarem un bloc nou que serà una estratègia nova	Parlen tots	26. Vi sua lit za cions
Mostra el referent nou	27. Una estratègia nova: VISUALITZAR (tapo per a que no ho llegiu) què deu voler dir visualitzar? D'on pot venir aquesta paraula? 29. Bah! tu has llegit perquè has anat molt ràpid però, sí molt bé més o menys. Més que pensar, visualitzar MI 31. Podria ser		28. Pensar el que hi ha en el nostre cap  30. MI- Records de moments
Assenyala a un altre nen			32. Records de quan eres petit?
	33. O no cal que sigui quan érem petits però també. Fem una petita prova abans de començar. Tanquem tots els ulls uns segons i ara només escolteu la meua veu i a veure si us ve alguna cosa al cap 34. Es al matí, m'aixeco del llit em fa molta mandra, molta mandra però em ve una olor de xocolata desfeta de la cuina... Us ho imagineu ah que sí? Mira la So se li fa la boca aigua. El SE també estava com dient: mmmjjj		

	35. Oi que us ho heu imaginat en el vostre cap	Molts contesten	36. A1- Sí 37. A2- I jo 38. A3- Jo no
	39. Alguns els hi és més fàcil. Visualitzar m'imagino dins del meu cap com si fos una pel·lícula, si escoltem la veu i no obrim els ulls què ens passa? Si veiem moltes coses ens costa concentrar i fer una pel·lícula. Per alguns ha estat més fàcil però ja ho practicarem		
	40. Doncs imaginar-se en el cap allò que llegim o allò que escoltem és fer una visualització. No us ho han fet mai? segur que sí, a música que escolteu una cançó, una música, que imagineu que us sembla que passaria? D'això se'n diu visualitzar. Ens imaginem en el nostre cap i ens fem una pel·lícula	Van dient sovint	41. Sí, sí
	43. Què		42. Jo a casa meva havia tancat els ulls i havia pensat coses saps què? 44. Que m'havien donat una bici nova
	45. Imagina't. Ens podem imaginar com són les persones. Això ho fem quan llegim un llibre que si no hi ha imatges i ens expliquen com és una persona ens la imaginem	AL fa sorolls	
Es dirigeix a ell	46. AL- si vols parlar aixeca el dit		47. Al- Quan jo estava al llit m'estava imaginant una cosa... ( no s'escolta molt bé)
	48. Ah ha somniat amb el Nadal en AL. Els somnis s'assemblen però les visualitzacions són de coses que llegim, escoltem... El somni surt per on surt, nosaltres no sabem que somniem eh que no? Però en canvi visualitzar en un text sí que ho fem nosaltres perquè ens està donant pistes d'imaginar coses		
Passa dia positiva	49. I com ho podem imaginar? Podem imaginar personatges, llocs, accions		
	50. Apreneu a fer visualitzacions amb l'ajuda dels cinc sentits. Amb l'ajuda de la vista, ens podem imaginar coses com si ho estiguéssim veient		51. De l'olor
	52. De l'olor, quan ensumo la tassa de xocolata calenta que fa aquella olor... eh que us ha vingut l'olor de xocolata calenta? Eh que no tenim la tassa aquí però ens l'hem imaginat? L'hem vista aquella tassa que ens espera a la cuina...		53. Sí
	54. L'oïda que potser el conte explica que hi havia una princesa que tenia una veu dolça i ens imaginem amb el cap aquesta veu dolça de la princesa per exemple, o la veu d'un ferotge drac i ens l'imaginem en el nostre cap. És tot això que ens imaginem en el nostre cap	riuen	
	55. Ho entens MI?		56. MI- sí
	57. Encara que no ho sàpigues fer encara, poc a poc. Entenem per on va això de fer visualitzacions?		58. El tacte
	59. I el tacte també. Si llegim que la senyora porta un abric suau...		60. I el gust
	61. I el gust també, el que deïem de la xocolata, mmm, estava menjant un pastís que era molt dolç i ens recordem d'alguna cosa dolça		
	62. També podem fer com deia en MI abans, els records de les emocions, el record dels sentiments, potser llegeixo una cosa i jo me l'imagino alegre, com en AL quan s'ha despertat del somni que havia arribat el Nadal se sentia content, també podem jugar amb aquestes visualitzacions i les nostres emocions		63. Ara jo m'he imaginat una pastís dolç
	64. Mmm, dolç, i t'ha vingut quasi bé el seu gust perquè com ja coneixeu el gust del dolç us el podeu imaginar i quasi quasi que és veritat, això és visualitzar		

	65. Apreneu també com sempre a compartir les opinions dels companys eh?. Totes les opinions de cadascú de vosaltres estan bé són correctes. Eh que sí? A veure, si parlem de visualitzacions no podem parlar de les parets de les cases però tot el que diguin els companys és respectable i correcte.		
Es dirigeix al racó dels referents	66. Enganxo la nova estratègia? Segona estratègia		67. Sí
	69. Anem a continuar		68. Jo ja sento l'olor , també d'uns macarrons
	71. Sí però ja hem dit que els somnis són una mica diferents perquè nosaltres els somnis nosaltres no els controlem en canvi el que fem d'una visualització d'un text o d'una cançó sí. Ho fem a partir d'una cosa, no estem dormint		70. Doncs jo he somniat que volia fer tennis i els pares em deien: MT no pots fer tennis i després han dit sí
	72. Al final de tot haurem de presentar un full que ja us explicaré però que no us heu de preocupar, que haureu d'escriure o dibuixar coses que us podeu imaginar però al final de tot		73. NO- m'agraden més les hipòtesis que les estratègies
	74. Però les hipòtesis són estratègies		75. Ahí clar
	76. Per ara només coneixem dues d'estratègies: les hipòtesis i avui les visualitzacions. Potser el proper dia em podràs dir "m'agrada més l'estratègia de la hipòtesis que la de la visualització" però no pots dir que t'agrada més l'estratègia que la hipòtesis...		
	77. Quan jo era petita i encara ara, quan és la nit de Nadal pujo a la cadira i explico el poema de Nadal que hem après a cole i com cada any aprenem un de diferent, els explico el poema de Nadal a la família i llavors quan acabo em fan un gran aplaudiment i jo em sento contenta, contenta, contenta.		
	78. Doncs avui intentarem fer una petita visualització del poema de Nadal	LA aixeca el dit	79. Nosaltres seiem al sofà amb les meves cosines i cantem cançons
	80. Doncs no s'ha de deixar de fer mai. Cada any		81. Nosaltres cantem cançons
	82. Cançons però també t'has après un poema. Doncs pugues a la cadira i el recites davant de tothom		83. No, perquè les cançons les cantem tots
	84. Però aquest any, el dia que us ajunteu amb tota la família heu de dir: Ei aquest any al cole he estat treballant aquest poema i ara us el recitaré, un moment d'atenció!! ells diran a veure que fa aquest noi... Vosaltres us poseu ben guapos a sobre de la cadira		
	85. Doncs ara us diré el poema que feia quan era petita, que tenia quatre o cinc anys...		
	86. Començo, ara un moment d'escolltar, ara us ensenyo com faig les visualitzacions "L'escola és tancada hi ha llum al carrer", doncs m'imagino l'escola quan no hi ha ningú, està tota fosca, les llums apagades, les persianes baixades, no hi ha mestres, no hi ha nens. Me l'estic imaginant i el carrer està tot ple de llums d'aquestes tant boniques de Nadal. Això m'ho estic imaginant, només vaig per la primera frase		
	87. "la senyora Pepa saluda al carter" la senyora Pepa jo me l'imagino una mica gran amb el cabell canós i gris una mica baixeta i que saluda amb una mà al carter. El carter me l'imagino amb gorra tu!! me l'imagino així, ho veig en el meu cap	riu en	

	88. <i>“que tinguis bon dia, avui és Nadal”</i> , mmm el carter també està content, llavors m'imagino el carter amb gorra blava no sé per què i que està content i li diu <i>“bon Nadal”</i> a la senyora Pepa		
Es frega les mans	89. <i>“No té una carteta, no té una postal? La senyora Pepa ara fa cara de pregunta per tant no està tant contenta, ara està una mica més seriosa i li pregunta si hi ha alguna cosa per a ella. Mmm alguna cosa deu esperar. Me l'imagino amb “a veure si ha arribat alguna cosa per mi?”</i> Us imagineu la senyora Pepa en el vostre cap?		90. Sí
	91. <i>“Li dóna una carta del seu fill Pascual”</i>		92. Pasqualjii
Es posa les mans a la cara	93. Com el NO que es diu Pascual de cognom. La senyora Pepa deu tenir el seu fill molt lluny. Quan el carter li diu que té una carta del seu fill Pascual. La senyora Pepa com se li canvia la cara?		94. contenta
	95. Us imagineu la cara de felicitat de la senyora Pepa? Tu no MI?		96. MI- no
	97. Com t'imagines la senyora Pepa tu?		98. MT- a mi també me costa molt
	99. Heu d'obrir el cap i deixar la imaginació que en voli, NO		100. NO- Jo no em dic Pasqual amb q jo em dic Pascual amb c
	101. Però sonen igual. A qui li costa imaginar-se a la senyora Pepa amb un gran somriure?	4 o 5 aixequen el dits	
	102. Això és perquè la vostra imaginació està amb les portes tancades. Heu d'obrir la porta a la imaginació	Parlen tots	
	103. Acabem el meu poema de quan era petita <i>“que des de Suïssa li diu Bon Nadal”</i> .- I ara sabeu que m'ha passat a mi si tanco els ulls? Me n'he anat a Suïssa, m'imagino el fill Pasqual a Suïssa abrigat amb el fred que fa escrivint la carteta per la senyora Pepa		104. Suïssa és un país?
	105. Suïssa és un país. M'he imaginat el fill de la senyora Pepa escrivint una carta		
	106. Fem una parada, stop. Hem entès una mica com es fan les visualitzacions?	Alguns diuen	107. Sí, no.
	108. Has d'intentar imaginar-te aquest poema com si fos una pel·lícula en el teu cap. Tu veus pel·lícules de dibuixos? Oi que passen històries i després tanques els ulls i els continues veient? T'ha passat ami?		109. MI-No, doncs mai
	110. Tu no tens imatges en el teu cap? Mai? Tanca els ulls. Imagina una pilota, la veus?		111. MI- no
	112. Doncs veiem què ens passa, o ens enganyes o tenim una porta molt tancada i que hi ha una barrera. Tanca els ulls. A tots a que els hi costi. És un exercici per obrir les portes a la imaginació però m'heu d'escoltar. Tanquem els ulls, ens imaginem una porta	parlen	
	113. Silenci, els que ho veieu calleu, perquè ara tenim 3 o 4 nens que tenen les portes tancades i les hem d'obrir. MT tanca intenta escoltar, i tu també a qui li costi que tanqui els ulls, que m'escolti, ningú parla		
	114. Són les 9 del matí i estem a la fila. Veiem la fila? Tenim companys al davant, tenim companys al darrera. Entrem per la porta, entrem pel passadís i entrem per la porta blanca de la classe. Ho veieu?	(.)	115. Alguns- sí 116. A1- Jo he vist un sol
	117. T'has imaginat una altra cosa perquè no m'estaves escoltant, la teva imaginació ha anat per una altre lloc i tu FE		118. FE- sí però la porta la he vist blava
	119. Bé, MI ho estàs fent molt bé, us imagineu la porta com vulgueu tant pot ser la porta blanca, blava. Davant d'aquesta porta esteu vosaltres i quan obro	(.)	

	la porta m'imagino el millor lloc on voldria estar. Cada lloc darrera de la porta serà diferent, cadascú tindrà el seu		
	120. MI- has aconseguit veure alguna cosa darrera la porta?		121. MI- només he vist una mica 122. A1- jo he vist una estrella fugaç 123. A2- jo he vist la platja 124. FE- jo una teranyina
	125. A casa practica i vas viatjant allà on tu vulguis		
	126. Ara practicareu vosaltres per fer-ho heu d'estar concentrats i una mica callats perquè quan vosaltres esteu a punt de veure alguna cosa, sent algú que parla eoeoeoee i ja se'ns va		
	127. Aleshores ara practicarem amb el nostre poema les visualitzacions. MI si a tu et costa no passa res, tu ho intentes. La pel·lícula t'ha de passar en el cap i si no no passa res, ho practiqueu, les portes de la imaginació s'han de tenir sempre obertes		128. A1- la meva estarà oberta 129. A2- i la meva 130. A3- la meva també
Passa diapositiva i agafa els post-its	131. Farem una pràctica primera amb aquest post-it. Us recordeu d'allò del gira't i parla?	alguns	132. Sí 133. MT- no
	134. A veure qui li explica al MT què és el gira't i parla?		135. Hem de fer com una hipòtesis i parlar amb el company 137. Coincidir que significa?
	136. És una mica això, ara practicarem. Amb aquest fragment tu intentaràs fer una visualització i apuntes el que t'imagines però sense que tu vegi el teu company, jo diré gira't i parla i hauràs de comentar amb la vostra parella què heu visualitzat, què us heu imaginat. llavors podreu veure si heu coincidit o no		
	138. Que penseu el mateix, d'acord? Si tu i la SA heu escrit més o menys el mateix és que heu coincidit en la vostra visualització.		
	139. Hem d'estar concentrats en les paraules llegim perquè sinó els sorolls ens despisten. Ara fem un moment de concentrar-nos amb el que estem fent.		
Reparteix post-its	140. Encara no es comença, shhh, ens comencem a preparar per fer la visualització sinó no ens sortirà..	Parlen	
	141. Fem-ho més fàcil al començament jo us ho llegiré per tal que estigueu més concentrats, escolteu les frases i imaginar-les en el vostre cap amb les quatre primeres frases:		
	142. <i>"Retalls de cartolines, llapis de tots colors i també retoladors, papers de seda, tisores, mare meva quantes hores"</i>		
	143. Qui s'hagi imaginat alguna cosa, ja pot escriure el que s'ha imaginat, com s'ha imaginat les tisores, els retoladors..	Passa estona i escriuen	144. Com s'escriu m'imagino?
Ho escriu a la pissarra	145. M apòstrof, imagino, comença amb vocal		
	146. MI- torna'l a llegir aquestes frases fins a tisores a veure si t'imagines alguna cosa. Com és el paper de seda? I les tisores?	Continuen escrivint	
	147. A qui li costi que ho continuï llegint		148. Vermell com va?
	149. Amb v baixa		
	150. Com poden ser les tisores petites, grans com les de la senyoreta?		
Passa per les taules mirant el que escriuen	151. Preparats per fer el gira't i parla?		152. A1- Jo no 153. A2- Jo no
	154. Molt bé ara que tothom gairebé ja està i fluixet parlem amb el company i potser us ajudarà a veure més coses. Gira't i parla	Parlen entre ells fluixet	



Està parlant amb un alumne individualment però és inaudible	155. A veure compartirem alguna idea. AL Que t'has imaginat?		156. AL- parla molt fluixet
	157. Mira que bonic en AL. Ell quan ha escoltat el tros del poema, s'ha imaginat amb tots es papers de regals i fent una postal per un company. I tu Di que t'has imaginat		158. DI- Unes tisores
	159. I com eren aquestes tisores?		160. DI- grans i vermelles
	161. Te les has imaginat en el teu cap?		162. DI- Sí
	163. I tu FE que t'has imaginat?		164. FE- retoladors de colorins
	165. De molts colors, els has vist en el teu cap?		166. FE- Sí
	167. Tenien tapa?		168. FE- No
	169. Doncs tapa'ls que s'assecaran, MO		170. MO- un munt de papers
	171. Grans, petits, prims, gruixuts? SU		172. SU- un paper de seda de color vermell
	173. Mmm vermell maco, el vermell fa Nadal. LA		174. LA- papers de colorins
	176. Sí, Ara en farem un altre, practicarem el gira't i parla i després ho fareu sols amb un tros que us tinc preparat d'acord?		175. Ens podem quedar el paper?
	177. Provem-ho amb les quatre línies següents. A En AL li donarem un altre i ara farem un altra estrofa. Feu una línia i farem la segona visualització. Al que li costi molt li recomano que tanqui els ulls, tanquem els ulls i ens concentrem		
	178. Som-hi segona estrofa, intentem imaginar-ho, diu: <i>"Cada un dels meus amics tindrà una bonica postal per les festes de Nadal"</i> (ho repeteix)		179. Hem d'escriure el que ens imaginem?
	180. Exacte, és molt fàcil, visualitzar, diu cada un, no podem tancar el que ens ve a la imaginació		
S'acosta a una alumna	181. Quina postal li vols preparar, a qui li vols donar? Imagina-t'ho	Escriuen en silenci	
Passeja entre taules i parla amb algun alumne que és inaudible	182. Diu en veu baixa Aquests amics que t'agradaria fer una postal i com és...	Parlen en veu normal sense molestar	
	183. Gira't i parla" compartiu. Quins amics us imagineu, com serà aquesta postal...		
	184. Felicitats al MI		
	185. Compartim alguna, va AM què t'has imaginat?	llegeix	186. AM-parla molt fluixet
	187. No ho llegeixis que volies dir		188. Les postals de tots colors
	189. De tots els colors i tu?		190. En NO
	191. S'ha imaginat tots els amics, en NO, en SE i en BE, contents o tristos?		192. contents
	193. Per què?		Perquè els hi he regalat una postal
	Els nens que l'han rebut MT, NO, BE...i que l'han llegit		
	194. Molt bé, Mi, que li ha costat molt i ja ha vist una miqueta. Què has vist?		195. Al senyor que havia portat una postal i hi havia en MT, NO i en BE que estaven llegint
	196. Llegint? La postal? Que li has enviat' molt bé. SO		197. Jo crec que és una postal que reben els amics i que és de tots els colors
	198. Molt bé, qui vol compartir?		199. A- Han llegit una postal en forma de cor

	200. Molt bé, en NO ha escrit una cosa molt concreta		201. NO- La postal era verda amb un arbre de Nadal
Renya al Di perquè no escolta	202. Mira que bonic 203. Tres vegades que t'avisos, faràs la feina tot sol perquè no escoltes		
Es dirigeix a llegir el que ha escrit la TA	204. En NO s'ha imaginat una postal que rebràs una postal verda amb un arbre de Nadal oi que bonic... 205. TA què t'has imaginat? Què posa? No has escrit la frase, cadascun dels meus amics rebrà una postal però com eren aquests amics, qui eren, com era la postal?		206. TA- De color rosa
Llegeix de la pissarra	207. Ah! veus com ara t'ho has imaginat... No hem de copiar les frases. Os heu d'imaginar les coses, els meus amics com són les postals, com ho ha fet en NO que li ha sortit molt bé d'acord? 208. Continuem. Mireu ara què heu de fer. "Llegireu una part del poema (no ho fareu del poema perquè és molt llarg), llegireu dues estrofes més i haureu d'escriure al costat tot allò que aneu veient, d'acord? No s'ha de copiar, el que heu d'escriure és que us inspira, què us imagineu amb aquestes frases. M'ha agradat molt en el " una bonica postal", la VA s'ha imaginat un cor, la SO s'ha imaginat la postal de colors, tu també		209. BE- Jo també m'he imaginat un cor
S'espera en silenci	210. Molt bé, si haguéssiu fet el gira't i parla tots dos hauríeu coincidit. Hi ha hagut companys que en el gira't i parla haguessin coincidit en la visualització? Crec que no ha passat oi que no? 211. Bueno, sabeu que passa que la imaginació és tant gran que és molt difícil coincidir perquè jo m'imagino una postal de color blau i un altre se l'imagina de color verd oi que sí? S'ha entès 213. No passa res, has de continuar picant, tu ho intentes si no surt no surt i si surt fantàstic. 214. Preparats? Tot i que ja hi ha algú que ja ho fa molt bé us ho explico, quan jo escric una frase jo no puc fer-ho de qualsevol manera, en SU comença molt bé les frases perquè comença amb " Jo m'he imaginat..." "Jo m'imagino...", doncs les frases de visualitzacions han de començar com ho ha fet ell que no ho sabia però ho ha fet molt bé. 215. Aquesta frase o aquesta paraula m'ha fet imaginar o m'imagino que serà així o serà aixàs, ho intentarem poquet a poquet 217. Aquí al davant és on haureu d'escriure el que us heu imaginat i al darrera si coincideix amb el company o no però avui ja no ho farem perquè és una mica complicat, potser després quan jo els llegeixi tots diré: " Mira en SU i la IO han coincidit, o en BE i la TA també han coincidit. Avui vosaltres aquesta part del darrera no la farem. Us dedicareu a disfrutar de imaginar-vos totes les coses que us digui el poema 219. El nom i la data són importants, hem de posar aquí el nom i aquí la data. Recordeu que aquesta feina ara ja és individual, no és gira't i parla ni fem-ho tots junts, o sigui aquest és un moment una estoneta que serà curta de treball sols. Els post-its també els heu d'enganxar, que jo vull guardar-ho tot que això és molt guai. Som-hi!	(.)	212. MI- Sí però a veure LA, jo ara ho he entès però de vegades no se m'obra la porta
			216. I al darrera què haurem de fer?
			218. DI- El nom i la data són importants
			220. Parlen fluixet
Reparteix full	221. Han sigut les pràctiques. Està en lletra d'impremta, Si algú no ho entén que m'ho digui, si algú li costa aixeca la mà i jo li dic 223. Hem dit que no era gira't i parla		222. Parlen entre ells

Llegeix de la pissarra	224. "Una nit de blau de tinta". Ens hem d'imaginar com serà aquesta nit. Serà una nit amb molta lluna blanca o serà una nit fosca?		225. Fosca
Passa per les taules	226. Com la tinta de calamars... aneu frase per frase i t'intentes imaginar alguna cosa, si no et surt passes a la segona		228. DI- No ho entenc
S'acosta al DI	227. Hi ha estrelles no hi ha estrelles?, hi ha l lluna? No hi ha la lluna? Feu-vos aquestes preguntes i llavors podreu imaginar-vos.		230. Llegeixen lletrejant en veu alta fluixet. És inaudible el que va explicant a l'alumne
Passa per taules	229. Què vols dir que no ho entens?		232. És inaudible, parlen fluixet
Passa una estona	231. Com és aquest vestit arrugat? Com te l'imagines?		235. I la segona?
Reparteix fulls blancs	233. Mireu ara per acabar us donaré un full i dibuixareu el que us heu imaginat		237. Parlen fluixet
	234. Els qui heu acabat d'escriure, ara dibuixeu com us imagineu aquesta estrofa que acabeu de llegir.		239. A1- Està bé?
	236. De moment no, heu de dibuixar la primera estrofa, la primera i prou		241. A2- Però la nit és fosca...
Va passant per les taules	238. Doncs ara dibuixeu " I penjant del mig del cel	Dibuixen	
	240. Segur que el que dibuixeu estarà bé		
	242. "Una nit de blau de tinta i penjant del mig del cel..." Que vol dir que penja?		
	243. "... i penjant del mig del cel, llueix una cua daurada i brillen un munt d'estels"		
Mira el full d'en AL	244. Fantàstic, estupendo, ara fes el de la segona estrofa perquè ho has fet estupendo (li llegeix la segona estrofa i la gesticula)	En AL abraça a la Mestra, els nens s'aixequen	
Mostra un full	245. Mireu, una cosa és que dibuixem la nit una mica així i una mica aixàs, però en Batman, parlem d'en Batman? Què hem anat dient que no podem dibuixar totxos si es parla de flors? En Batman surt a la nit sí però mmm.		
	246. Està parlant "d'una nit de blau de tinta i penjant del mig del cel llueix una cua daurada i brillen un munt d'estels..."	Es posa nerviós	247. FE- No sabia què sortia
	248. He dit: dibuixa la primera estrofa, els qui heu acabat dibuixeu al segona estrofa		
Passa per taules i va donant les mateixes instruccions a alumnes concrets	249. De vegades el més senzill... ...Tinta, és el que hi ha dins dels bolis, o els calamars que també tenen tinta...	Treballen sols SH li dona el full	
Es dirigeix a en AL	250. Avui AL et felicito ho has fet fantàstic, estic molt contenta.	Li van donant els fulls	
Es dirigeix a tota la classe i mostra el full d'en AL	251. M'agradaria felicitar especialment a algú que ha acabat la feina que normalment li costa molt i avui ha fet una feina impecable, en AL. A la primera estrofa: "blau de tinta i penjant del mig del cel penjant del mig del cel llueix una cua daurada i brillen un munt d'estels" I a la segona "un pare noel rodanxó, rodó, amb vestit roig i arrugat dins d'una xemeneia s'ha quedat trabat". Ho ha fet extraordinàriament bé, els altres ho heu fet molt bé però avui en AL li ha sortit més bé		

## ANNEX 10: TRANSCRIPCIONS SEGONS ELS PATRONS D'ACTUACIÓ

### 1. CONNEXIÓ

MESTRA	ALUMNAT
1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat	1A. Segueixen les instruccions per la mestra
2M. Motiva en la presentació de l'estratègia	2A. Escolten les explicacions i si cal actua
3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia	3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes
4M. Observa les característiques que té l'estratègia	4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari
5M. Activa els coneixements previs	5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica

1M. Dóna instruccions per centrar l'atenció en la nova activitat	1A. Segueixen les instruccions per la mestra
------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

#### FER HIPÒTESIS (F.H)

<b>MESTRA</b>	1. Bon bon dia, molt bon dia. Avui us plantejaré un altre repte. L'altre dia què vam fer, que vam treballar?
<b>ALUMNAT</b>	2. Les estratègies
<b>MESTRA</b>	14. Però quina estratègia, quin nom tenia l'estratègia?
<b>ALUMNAT</b>	15. MT- No sé
<b>MESTRA</b>	16. Doncs mireu allà on teniu les estratègies, baixeu una mica el caminet i quina hem treballat d'estratègia? On estan penjades les estratègies?
<b>ALUMNAT</b>	17. SA- Trucos
<b>MESTRA</b>	18. Trucs que com en dèiem el nom més professional...ho posa en groc
<b>ALUMNAT</b>	19. A1- Per comprendre un text 20. A2- Les instruccions
<b>MESTRA</b>	21. No, això era el tipus de text que vam treballar era un text d'instruccions però l'estratègia que treballàvem
<b>ALUMNAT</b>	22. Un text
<b>MESTRA</b>	23. No ho trobeu, esteu despertant el cap eh... ho hem fet moltes vegades. L'altre dia quan vam veure una pel·lícula que vam enganxar un post-it a la taula que vam dir que fèiem?
<b>ALUMNAT</b>	24. Tots- Hipòtesis <sub>ij</sub>
<b>MESTRA</b>	25. Ai Carai <sub>j</sub> , veieu com era més fàcil
<b>ALUMNAT</b>	26. Hipòtesis, per fi ho he trobat 27. Jo també ho he trobat la hipòtesis.

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	1. Avui us porto una cosa xula, xula, xula
<b>ALUMNAT</b>	2. Espectacular?
<b>MESTRA</b>	3. Espectacular, serà una estratègia però serà una estratègia nova que ens ajudarà a imaginar, això que ens agrada tant imaginar... A mi m'agrada molt i a més farem dues coses avui: - aprendrem una estratègia nova - treballarem una mica aquell poema de Nadal que jo us vaig dir que faríem O sigui que avui al matí dues feines en una <sub>ij</sub> què bé
<b>ALUMNAT</b>	4. Jo l'estic veient

### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	1. Com ja sabeu, amb la senyoreta Maribel i després ho anem treballant nosaltres durant totes les setmanes aquesta estona anem treballant coses com què?
<b>ALUMNAT</b>	2. estratègies
<b>MESTRA</b>	3. Molt bé ara ja comencem a saber una mica què són, ara ja fa dies que ho treballem, el nom d'estratègies no és com el començament amb "què vol dir estratègies?" I com les senyoretetes som tant pesades... ara us expliquem què vol dir estratègies, quan arribeu a segon també, i a tercer... i quan arribeu a quart podreu dir " sóc especialista en estratègies", " sóc un crack de les estratègies", " què vols saber de les estratègies?" que jo t'ho explico... Per saber-ne molt i moltes recordarem primer quines hem treballat i després us explicaré una de nova que aquesta avui és molt fàcil us sortirà molt bé i així tindreu una més al sac. (Estratègia paraules derivades)

### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>ALUMNAT</b>	2. MT. Com jo...
<b>MESTRA</b>	8. Jo primer us explicaré com utilitzo aquesta estratègia i ho fareu una estoneta amb mi. Després ja agafareu el poema del vostre llibre i ho fareu totalment sols. Us sembla bé?
<b>ALUMNAT</b>	9.(alguns) sí

### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	1. Bé, avui farem una estratègia que té un nom una mica particular. Recordeu el primer dia quan vam dir treballarem "estratègies" que ja era una paraula complicada. Doncs avui treballarem una altra que és una mica difícil, esteu alerta perquè sinó serà molt difícil.
<b>ALUMNAT</b>	2. Alguns- Sí

### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	1- Recordem que darrerament els dijous treballem a fons les estratègies , fem una mica de memòria per a què ens servien?
<b>ALUMNAT</b>	3. Per ajudar-nos
<b>MESTRA</b>	4.Ajudar-nos a què?
<b>ALUMNAT</b>	5. Per exemple quan una paraula és molt llarga i no la saps, una estratègia és desfer-la...
<b>MESTRA</b>	6. Per què? Què fas quan una paraula és molt llarga i no la saps?
<b>ALUMNAT</b>	7. La parteixo
<b>MESTRA</b>	8. La parteixes si no la saps dir i la vas dient poc a poc , això és una estratègia. Per a que més ens serveix?
<b>ALUMNAT</b>	9. quan no sabem una cosa podem trobar la seva família
<b>MESTRA</b>	10. Quan una paraula, ja no diem la cosa, quan una paraula no sabem el seu significat intentem buscar si coneixem alguna de la seva família oi que sí?, aquesta és una altra estratègia però, totes aquestes estratègies ens serveixen per a què, per jugar millor al pati?
<b>ALUMNAT</b>	11.No
<b>MESTRA</b>	12. Per fer millor les sumes?
<b>ALUMNAT</b>	13. No
<b>MESTRA</b>	14. Doncs per a què ens serveixen aquestes estratègies que utilitzem?
<b>ALUMNAT</b>	15. Ens serveixen per aprendre...

### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	1. Us explico què farem avui. Avui us ensenyaré una nova estratègia, què són les paraules clau
<b>ALUMNAT</b>	2. Ah ja les sabem...
<b>MESTRA</b>	3. Quines són? La Laura m'ha dit que ja heu treballat amb elles. Va digues què són?

<b>ALUMNAT</b>	4. Total, tot, mmm
<b>MESTRA</b>	5. Val, jo no dic res ehj, va digues tu què són les paraules clau?
<b>ALUMNAT</b>	6. Més, menys...
<b>MESTRA</b>	7. Continuem i tu?
<b>ALUMNAT</b>	8. Sobra, queda i falta...
<b>MESTRA</b>	9. Ho esteu dient molt bé. Doncs jo ara us explicaré més coses de les paraules clau. Ara faré una lectura molt curteta, molt curteta. Escolteu-me primer

<b>2M. Motiva en la presentació de l'estratègia</b>	<b>2A. Escolten les explicacions i si cal actua</b>
-----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	30. Engueuem la nostra activitat. Recordeu que és una estratègia?
<b>ALUMNAT</b>	31. - Sí, fer una hipòtesis, pensar què passarà...
<b>MESTRA</b>	32. Hipòtesis és una estratègia però les estratègies són eines i trucs que...
<b>ALUMNAT</b>	33. Ens ajuden a entendre un text
<b>MESTRA</b>	34. A fer un text o les coses millor. Això és el que dèiem de pensar el que diu un text quan encara no l'hem llegit...
<b>ALUMNAT</b>	35. A- es diu fer una hipòtesis

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

<b>MESTRA</b>	6. Què eren les estratègies?	
<b>ALUMNAT</b>	7. Hipòtesis	
<b>MESTRA</b>	8. Mmm, és una estratègia, però la definició d'estratègies	
<b>ALUMNAT</b>	9. trucus	
<b>MESTRA</b>	10. Són trucs...	
<b>ALUMNAT</b>	11. A1-Que ens ajuden a entendre un text 12. A2- Que ens ajuden a les sumes també	
<b>MESTRA</b>	13. Molt bé, les estratègies són eines, que ens ajuden a millorar en un text, a matemàtiques	
<b>ALUMNAT</b>	14. A1- En català 15. A2- En medi	
<b>MESTRA</b>	16. En tot, són eines que ens ajuden	
<b>ALUMNAT</b>	17. També són recursos	<i>Mira el referent d'aula</i>
<b>MESTRA</b>	18. Recursos...ens hem de quedar que ajuden	
<b>ALUMNAT</b>	19. A fer un resum	
<b>MESTRA</b>	20. A fer un resum, quina altra estratègia coneixem?	
<b>ALUMNAT</b>	21. A1- Els trucs 22. A2- Resums 23. A3- Hipòtesis	
<b>MESTRA</b>	24. fer hipòtesis és una estratègia 25. Estratègia, la primera que coneixem són les hipòtesis. Avui presentarem un bloc nou que serà una estratègia nova	
<b>ALUMNAT</b>	26. Vi sua lit za cions	

<b>MESTRA</b>	27. Una estratègia nova: VISUALITZAR (tapo per a que no ho llegiu) què deu voler dir visualitzar? D'on pot venir aquesta paraula?
<b>ALUMNAT</b>	28. Pensar el que hi ha en el nostre cap
<b>MESTRA</b>	29. Bah; tu has llegit perquè has anat molt ràpid però, sí molt bé més o menys. Més que pensar, visualitzar MI
<b>ALUMNAT</b>	30. MI- Records de moments
<b>MESTRA</b>	31. Podria ser
<b>ALUMNAT</b>	32. Records de quan eres petit?
<b>MESTRA</b>	33. O no cal que sigui quan érem petits però també. Fem una petita prova abans de començar. Tanquem tots els ulls uns segons i ara només escolteu la meua veu i a veure si us ve alguna cosa al cap 34. És al matí, m'aixeco del llit em fa molta mandra, molta mandra però em ve una olor de xocolata desfeta de la cuina... Us ho imagineu ah que sí? Mira la So se li fa la boca aigua. El SE també estava com dient: mmmjjj

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	26. Doncs avui farem una altra estratègia, us ajudo amb algunes paraules. Si jo us dic: Què podem fer si en un text tenim llacunes de comprensió? 27. Paraules complicades eh?, Hi ha alguna d'aquestes paraules que coneixeu, quina? Llacunes de comprensió	<i>Es posa les mans al cap</i>
<b>ALUMNAT</b>	28. Llacunes	
<b>MESTRA</b>	29. Llacunes? Coneixes llacunes? Què significa?	
<b>ALUMNAT</b>	30. Vacunes	
<b>MESTRA</b>	31. mm, vacunes? Clar com hem portat el carnet de vacunes ho hem relacionat però no, no té res a veure amb les vacunes	
<b>ALUMNAT</b>	32. Comprensió	
<b>MESTRA</b>	33. Comprensió. Aquesta la coneixeu no? Què significa?	
<b>ALUMNAT</b>	34. Comprendre algo	
<b>MESTRA</b>	35. Molt bé, doncs el que acabes de fer ara és el que anem a fer avui. Que ha fet ella? Ha dit comprensió és comprendre. Ha buscat la mateixa paraula però l'ha canviat una mica. Correcte. Has fet això?	Intervé un altre alumne en veu baixa
<b>MESTRA</b>	55. Molt bé doncs una de les coses que farem per esbrinar per descobrir el significat d'una paraula és buscar mots, paraules i mots són paraules si...	
<b>ALUMNAT</b>	56. sinònimes	
<b>MESTRA</b>	57. sinònimes, paraules i mots són sinònimes. Hem de buscar paraules de la seva família	
<b>ALUMNAT</b>	58. Lògic	
<b>MESTRA</b>	59. de la seva família i pensar quines hi poden haver: comprensió i comprendre per què diem que són de la mateixa família?	
<b>ALUMNAT</b>	60. A1- perquè és el mateix 61. A2- perquè són mig igual, són iguals però s'escriuen diferent	
<b>MESTRA</b>	62. Sí pràcticament, ho fas molt bé, part de la paraula moltes de les seves lletres coincideixen llavors diem que són de la mateixa família per exemple si jo dic mmm "finestra i vidre" són família?	
<b>MESTRA</b>	64.No, encara que ens recordi el mateix no són família eh?, 78.Correcte, sí? Tothom d'acord? Doncs res sense més: Busco paraules de la mateixa família, penso si les conec i sé què volen dir i així puc saber el seu significat per tant,	

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	1. Vaig agafar el vostre llibre i vaig pensar quina lectura faríem, vaig triar una que a mi m'encanta. La va escriure un senyor que feia molts poemes que es deia Miquel Martí i Pol,
<b>MESTRA</b>	3. Sí (MI), va escriure molts llibres, i un dels llibres que va escriure era tot de menjars, un poema pel pa amb tomàquet, un altre per l'arròs, un altre pel pa amb xocolata, i jo avui he pensat per què no fem aquest poema i treballem una estratègia però, com que el poema és molt curtet, aquest us el deixo per a que el feu vosaltres sols i jo us explico com es fa amb un altre poema que també va escriure aquest senyor... 6. He triat aquest el de "La xocolata desfeta", què podem aprendre amb aquest poema?, i he pensat: Per què no aprenem a fer-nos preguntes?
<b>ALUMNAT</b>	7. Mmm...

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	14. I ara treballarem una nova estratègia, ara us la poso, i em sembla que ni utilitzant les estratègies que ja sabeu podeu esbrinar de què es tracta però bé... comencem
<b>ALUMNAT</b>	15. In-
<b>MESTRA</b>	16. In-fe-rèn-cies
<b>ALUMNAT</b>	17. Inferències
<b>MESTRA</b>	18. Anem a dir-ho bé, recordeu que ahir vam treballar la síl·laba tònica i l'accent? Quina serà la síl·laba tònica d'inferències?
<b>ALUMNAT</b>	19. In?
<b>MESTRA</b>	20. No
<b>ALUMNAT</b>	21. Fe?
<b>MESTRA</b>	22. No
<b>ALUMNAT</b>	23. Rèn?
<b>MESTRA</b>	24. Molt bé
<b>ALUMNAT</b>	25. Clar perquè hi ha l'accent
<b>MESTRA</b>	26. Clar és un truc, és una estratègia a cop d'ull, totes les paraules que tenen accent us donen la pista de quina és la tònica, infe RÈncies sempre és la tònica, ho dic perquè és el que vam fer ahir. 27. Doncs, inferències, algú té alguna idea de què poden ser les inferències?
<b>ALUMNAT</b>	28. Diferències?
<b>MESTRA</b>	29. Com les diferències, quasi s'escriuen igual però són paraules diferents
<b>ALUMNAT</b>	30. És una estratègia per aprendre
<b>MESTRA</b>	31. Aquesta és una estratègia diferent, ja coneixem unes quantes, anem a veure...

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	16. Ens serveixen per aprendre sobretot en què? Ens serveixen per fer medi?
<b>ALUMNAT</b>	17. No, 18. Sí
<b>MESTRA</b>	19. Si hem de llegir un text de medi i trobo una paraula que no sabia ja puc utilitzar una estratègia, sobretot és per quan llegim textos o escrivim, sobretot per això. 20. Avui us proposo un joc, abans de presentar-vos l'estratègia nova us demano que feu servir el vostre cap. El nostre cervell que està dins del nostre crani, això ja ho hem treballat, va molt ràpid, sempre funciona molt ràpid i de vegades anem aprenent moltes coses i no ens n'adonem. Doncs avui l'utilitzarem molt ràpid. Algú que em digui una paraula i jo diré idea que em passi pel cap, que és el que fa el vostre cervell.

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	10. Atenció, comencem amb l'estratègia d'avui: "El gat és un animal domèstic. El seu cos està recobert de pèl. De gats hi ha de molts tipus: d'angora, siamesos, o barrejats...Podem parlar de tres grans parts del gat: el cap,
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	el cos i les extremitats. El cap i les extremitats estan units al cos. El gat és un felí que s'assembla als tigres, lleopards, guepards ...Tots ells tenen un cos molt àgil". Molt bé m'heu escoltat
<b>ALUMNAT</b>	11. Sí
<b>MESTRA</b>	12. Bé doncs jo ara us pregunto, de què us he parlat?
<b>ALUMNAT</b>	13. Dels gats
<b>MESTRA</b>	14. Dels gats per tant, jo ara us dic que el gat és una paraula clau perquè sinó no sé de què va aquesta lectura però podem trobar una altra paraula clau. En direm dues i si no l'endevineu farem una altra cosa.
<b>ALUMNAT</b>	15. Sí
<b>MESTRA</b>	16. Com veig que teniu moltes ganes de parlar primer escrivim en el paper la paraula que penseu
<b>ALUMNAT</b>	17. Només escrivim
<b>MESTRA</b>	18. Només escriviu dues paraules una és gat i l'altra és la que heu de pensar i no digueu res
<b>ALUMNAT</b>	19. Molt bé
<b>MESTRA</b>	20. La primera paraula quina és?
<b>ALUMNAT</b>	21. gat
<b>MESTRA</b>	22. Ja podeu començar a pensar i escriviu la paraula
<b>ALUMNAT</b>	23. Ja estic
<b>MESTRA</b>	24. No podeu dir res, quan ho hagueu escrit donem la volta al paper i no diem res
<b>ALUMNAT</b>	25. I si ens equivoquem no passa res

**3M. Defineix el propòsit i els objectius de l'estratègia**

**3A. Escolten les explicacions i si cal presenta dubtes**

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	41. D'acord? Quan abans de llegir, pensem què pot passar. És el que fem moltes vegades amb les portades oi que sí amb els contes?
<b>ALUMNAT</b>	42. O també com pot acabar...
<b>MESTRA</b>	43. o com pot acabar, perfecte. Jo crec que us agradarà avui. Apreneu a fer les hipòtesis i prediccions que esteu treballant. Avui ens sortirà millor perquè ja ho hem practicat un parell de dies i també aprendreu a compartir les opinions dels altres perquè si t'inventes un final i en WA s'inventa un altre final hem de riure del final que s'inventi en WA?
<b>ALUMNAT</b>	44. tots- no
<b>MESTRA</b>	45. No, oi que l'hem de respectar i cadascú pensa el que pensa? Després veurem si l'hem encertat o no o no ens ho diu
<b>ALUMNAT</b>	46. No passa res si no l'hem encertat...

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

<b>ALUMNAT</b>	35. Oi que us ho heu imaginat en el vostre cap
<b>MESTRA</b>	36. A1- Sí 37. A2- I jo 38. A3- Jo no
<b>ALUMNAT</b>	39. Alguns els hi és més fàcil. Visualitzar m'imagino dins del meu cap com si fos una pel·lícula, si escoltem la veu i no obrim els ulls què ens passa? Si veiem moltes coses ens costa concentrar i fer una pel·lícula. Per alguns ha estat més fàcil però ja ho practicarem

	40. Doncs imaginar-se en el cap allò que llegim o allò que escoltem és fer una visualització. No us ho han fet mai? segur que sí, a música que escolteu una cançó, una música, que imagineu que us sembla que passaria? D'això se'n diu visualitzar. Ens imaginem en el nostre cap i ens fem una pel·lícula	
<b>MESTRA</b>	41. Sí, sí	
<b>ALUMNAT</b>	45. Imagina't. Ens podem imaginar com són les persones. Això ho fem quan llegim un llibre que si no hi ha imatges i ens expliquen com és una persona ens la imaginem	
<b>MESTRA</b>	46. AL- si vols parlar aixeca el dit	
<b>ALUMNAT</b>	47. Al- Quan jo estava al llit m'estava imaginant una cosa...	no s'escolta molt bé, la mestra s'acosta
<b>MESTRA</b>	48. Ah ha somniat amb el Nadal en AL. Els somnis s'assemblen però les visualitzacions són de coses que llegim, escoltem... El somni surt per on surt, nosaltres no sabem que somniem eh que no? Però en canvi visualitzar en un text sí que ho fem nosaltres perquè ens està donant pistes d'imaginar coses 50. Apreneu a fer visualitzacions amb l'ajuda dels cinc sentits.	
<b>MESTRA</b>	65. Apreneu també com sempre a compartir les opinions dels companys eh?. Totes les opinions de cadascú de vosaltres estan bé són correctes. Eh que sí? A veure, si parlem de visualitzacions no podem parlar de les parets de les cases però tot el que diguin els companys és respectable i correcte.	

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	79. ara anem més ràpid, aprendreu a buscar això, aprendreu a compartir les opinions amb el company perquè potser algú diu una paraula i no existeix o potser alguna paraula és graciosa, hem d'escoltar a tothom encara que ens equivoquem eh? 88. paraules desconegudes les paraules misterioses que fan que jo llegeixi un text i no sàpiga què vol dir... 89. Paraules desconegudes, la (SO) ho ha explicat molt bé abans, hem de buscar paraules de la seva família d'acord?, fem una respiració i continuem. Ja sabem l'estratègia sabem que serà fàcil i ho hem de fer amb ganes.	
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

#### FER-SE PREGUNTES (F.P)

<b>MESTRA</b>	6. Quan ens fem preguntes i estem llegint aprenem molt perquè així recordem tot el que hem estat llegint	
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	39. Avui aprendreu a fer inferències i ja sabeu, a compartir amb el company les vostres opinions. 40. Mireu aquí tenim un exemple, si jo us dic "En Pep va baixar pel tobogan i es va trencar el braç" Que podeu pensar?	Aixequen dits
<b>ALUMNAT</b>	41. Ah!!!	
<b>MESTRA</b>	42. Què penseu? Què pot passar? Què us ve al cap?	
<b>ALUMNAT</b>	43. A mi em ve al cap que baixa pel tobogan malament i es trenca el braç 44. Que ha baixat malament pel tobogan i que per això ha caigut no? Tu penses si tu baixes normal pel tobogan no et fas mal, això deu vol dir que si s'ha trencat el braç és perquè baixava malament pel tobogan. Això és una inferència. Tu ho has deduït que si estava baixant bé pel tobogan no es faria mal però si s'ha fet mal és perquè baixava malament. Això és una inferència una cosa que tu pots pensar després de que jo t'hagi llegit aquesta frase 45. Que baixava de cap pel tobogan i s'ha fet mal	

<b>MESTRA</b>	56. Estem donant voltes allà mateix eh? A veure un cop ja hem deduït que s'ha fet mal perquè ha baixat malament que li pot passar després? Què penseu, si vosaltres us trenquéssiu el braç què passaria LA?
<b>ALUMNAT</b>	57. Aniria a la infermera i li curaria el braç
<b>MESTRA</b>	58. També podem pensar això no? Que feu vosaltres quan us feu molt de mal?
<b>ALUMNAT</b>	59. Anem a l'hospital
<b>MESTRA</b>	65. I quan ens fa molt de mal una cosa que solem fer?
<b>ALUMNAT</b>	66. Alguns-Plorar
<b>MESTRA</b>	67. Normalment quan ens fem molt de mal plorem no?, podem deduir que el Pep va plorar perquè quan ens fem molt de mal plorem, normalment plorem i després podem pensar com ha dit la LA que anem a la infermera per a que ens ho curi. 68. Doncs les inferències són pensar en totes aquestes coses que vosaltres ja sabeu, ara ja teniu uns quants anys i us han passat bastantes coses, heu anat a cole i us han llegit o ho heu vist per la tele. Tot això que teniu en el vostè cap ho heu de fer servir per fer de detectius 69. Sí? Ho hem entès una mica ara? Continuem, mireu Inferències és deduir, és pensar una cosa que pugui passar amb una informació o un text que ja tenim "En Pep va baixar pel tobogan i es va trencar el braç" ningú ens diu que va plorar però nosaltres ho podem pensar perquè nosaltres quan ens fem molt de mal plorem, sinó que fem de segur que va plorar o que va anar al metge és una inferència. 70. El nostre cap que té coses que ja sabem i les utilitzem estem fent inferències, això que de vegades us passa quan llegiu i penseu ai això em va passar un dia... El que passa és que les heu d'endregar una mica no podem dir qualsevol cosa, llavors les hem d'ordenar

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	26. Evidentment, no passa res, va, ara ja ho hem escrit tots, ara m'escolteu, us diré més coses "una paraula clau és una paraula que és molt important que quan jo estic llegint aquesta paraula si jo l'esborro, el que estic llegint no ho entenc, no té cap sentit el text" per tant, ara que us he dit que havíeu de buscar una paraula clau doneu la volta al paper i quan us ho torni a llegir mireu si la paraula que heu escrit és aquesta paraula tant important. Sabem el que hem de fer?
<b>ALUMNAT</b>	27. Sí
<b>MESTRA</b>	28. Torno a llegir aquest trosset que és molt curtet, una paraula clau serà...
<b>ALUMNAT</b>	29. Gat
<b>MESTRA</b>	109. Avui aprendreu que són les paraules clau i aprendreu a compartir amb els vostres companys les opinions que tingueu però en les paraules clau heu de coincidir una mica eh?, així com en les hipòtesis o en una connexió podríem tenir opinions més diferents, en aquesta estratègia de buscar les paraules clau no hi podem haver paraules clau molt diferents

**4M. Observa les característiques que té l'estratègia**

**4A. Fan preguntes oralment si ho creu necessari**

#### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	84. Nosaltres normalment fem la hipòtesis de la portada però avui ho farem de dins del conte avançarem una mica. Segur que ja vosaltres sense que jo us digui res, esteu mirant la portada i us esteu imaginant coses que poden passar. Veieu la portada i dieu: segur que ara aquest petit ós li deu passar... i esteu pensant. Amb una paraula, farem una hipòtesi només amb una paraula, com penseu que pot ser aquest ós dient només amb una paraula? que descriu com pot ser. A mi se m'acut però no us la diré a veure si coincideixo amb algú. Sabeu que vol dir descriure?
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**ALUMNAT** 85. Sí

### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

**MESTRA** 50. Apreneu a fer visualitzacions amb l'ajuda dels cinc sentits. Amb l'ajuda de la vista, ens podem imaginar coses com si ho estiguéssim veient

**ALUMNAT** 51. De l'olor

**MESTRA** 52. De l'olor, quan ensumo la tassa de xocolata calenta que fa aquella olor... eh que us ha vingut l'olor de xocolata calenta? Eh que no tenim la tassa aquí però ens l'hem imaginat? L'hem vista aquella tassa que ens espera a la cuina...

**ALUMNAT** 53. Sí

**MESTRA** 54. L'oïda, potser el conte explica que hi havia una princesa que tenia una veu dolça i ens imaginem amb el cap aquesta veu dolça de la princesa per exemple, o la veu d'un ferotge drac i ens l'imaginem en el nostre cap. És tot això que ens imaginem en el nostre cap

55. Ho entens MI?

**ALUMNAT** 56. MI- sí

**MESTRA** 57. Encara que no ho sàpigues fer encara, poc a poc. Entenem per on va això de fer visualitzacions?

**ALUMNAT** 58. El tacte

**MESTRA** 59. I el tacte també. Si llegim que la senyora porta un abric suau...

**ALUMNAT** 60. I el gust

**MESTRA** 61. I el gust també, el que dèiem de la xocolata, mmm, estava menjant un pastís que era molt dolç i ens recordem d'alguna cosa dolça

62. També podem fer com deia en MI abans, els records de les emocions, el record dels sentiments, potser llegeixo una cosa i jo me l'imagino alegre, com en AL quan s'ha despertat del somni que havia arribat el Nadal se sentia content, també podem jugar amb aquestes visualitzacions i les nostres emocions

**ALUMNAT** 63. Ara jo m'he imaginat una pastís dolç

**MESTRA** 64. Mmm, dolç, i t'ha vingut quasi bé el seu gust perquè com ja coneixeu el gust del dolç us el podeu imaginar i quasi quasi que és veritat, això és visualitzar

### PARAULES DERIVADES (P.D.)

**MESTRA** 69. a veure per què diem que són de la mateixa família?, a vosaltres moltes vegades us diuen " t'assembles molt al teu pare" o "tens els ulls iguals que la teva mare" per què diem que són de la mateixa família? Perquè moltes coses s'assemblen moltes de les lletres són iguals però, oi que tu no ets igual que el teu pare? Però t'assembles tu i el teu germà us sembleu en algunes coses però en unes altres no...

**ALUMNAT** 70. Com la Tània i la Sara,

**MESTRA** 71. Elles sí que s'assemblen moltíssim són bessones però, tot i semblar-se oi que cadascuna és diferent? Doncs les paraules de la mateixa família en gran part s'assemblen però tenen coses diferents perquè comprensió i comprensió...

**ALUMNAT** 72. és lo mateix, dius lo mateix

**MESTRA** 73. és el mateix, s'escriu igual per tant, que estic fent? Repetir la mateixa paraula no estic dient una paraula de la seva família, això no té gràcia. Doncs avui és el que aprendrem a fer. Amb un text del nostre llibre de lectura... ho farem amb paraules fàcils que em direu: " home, aquesta paraula no és desconeguda, jo ja me la sé però és igual. Avui practicarem a buscar paraules de la seva família perquè així el dia que trobem una paraula complicada, el nostre cap ja estarà practicant dient: espera aquesta paraula és complicada però a mi això em recorda això o allò i així ja sabreu fer servir aquesta estratègia de buscar paraules desconegudes

74. Bé (SU) qui li explica el que acabem de dir?

**ALUMNAT** 75. Paraules que s'assemblen i que són de la mateixa família

<b>MESTRA</b>	76. t'ho explica per tu, mirarem d'esbrinar paraules desconegudes i ho farem a través de què?
<b>ALUMNAT</b>	77. Paraules que són de la mateixa família

#### FER-SE PREGUNTES (F.P)

<b>MESTRA</b>	10. jo en aquest paper d'embalar he posat quines preguntes em puc fer d'aquest poema i quines respostes em faig.	Enganxa un paper d'embalar on hi ha dues columnes, un per preguntes i l'altre per respostes
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	71. Per fer inferències i no dir tonteries hem de buscar pistes, quan parla d'un lloc on hi havia molts arbres frondosos, verds... jo no puc pensar que està en un desert oi que no? Perquè les pistes em diuen que si hi ha molts arbres grans i petits podria ser SO
<b>ALUMNAT</b>	72. So- El bosc
<b>MESTRA</b>	73. No ha de ser una la resposta, pot ser més d'una però hem de buscar les pistes, no diríem que estava al mig del mar oi que no?
<b>ALUMNAT</b>	74. No perquè al mig del mar no hi ha arbres
<b>MESTRA</b>	75. Per això mateix, el teu cap s'imagina un bosc o una selva
<b>ALUMNAT</b>	76. Clar perquè al mar només hi ha illes
<b>MESTRA</b>	77. I ens fixem en les pistes 78. <i>Descobreixo el que està amagat darrera del text i no està escrit</i> i deduïm coses que ja sabem, si jo dic "és un lloc on hi ha molts animals i que estan tancats en unes gàbies i, que hi ha molta gent que els està mirant..." si el text diu: "Vet aquí que una vegada un nen estava passejant per un lloc on hi havia molts animals que estaven engabiats, la gent l'única que feia era mirar-los" Jo sé que..., què sabeu?
<b>ALUMNAT</b>	79. FE- Que és un zoo?
<b>MESTRA</b>	80. Per què ho saps?
<b>ALUMNAT</b>	81. Perquè jo vaig estar-hi una vegada
<b>MESTRA</b>	82. I com vas estar una vegada, tu ja saps que en el zoo que passa?
<b>ALUMNAT</b>	83. Que els animals estan tancats en gàbies
<b>MESTRA</b>	84. Però el text ens ha dit que estava en un zoo?
<b>ALUMNAT</b>	85. NO
<b>MESTRA</b>	86. Oi que no? I que amb les pistes que ens ha donat el text hem arribat a la conclusió que era un zoo? Doncs això és fer una inferència. A que les paraules semblen difícils però després no ho són tant? 87. Doncs per tant, penso que el lloc és un zoo com ens ha dit en FE 88. Mireu, jo he pensat que uns dels textos que ens van més bé per fer de detectius, són les endevinalles perquè alguna vegada ho hem provat i alguns nens diuen bestieses o no miren les pistes... Per resoldre bé una endevinalla, hem de llegir molt bé i fer cas de les pistes que em donen. Si em diu que és un animal petit jo no puc dir que és un elefant, doncs és el que farem ara, abans de fer una cosa més difícil practicarem amb això

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	133. Connectar, què estem fent? jo us estic dient una paraula i vosaltres aneu buscant una idea no?, doncs la connexió dir o llegir en un text és com un cable que connecta amb una idea, si? Com una bombeta, la meua idea és com una bombeta. Ara bé abans ja us he dit que hi havia dos camins, un que feia venir un tipus de idees i l'altre cap un altre tipus...
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	30. I l'altra quina serà? Una paraula que digui moltes vegades i que sigui tant important que si jo l'esborrés, el text no vol dir res. És fàcil aquest exercici
<b>ALUMNAT</b>	31. Una mica difícil
<b>MESTRA</b>	32. Una mica difícil?
<b>ALUMNAT</b>	33. Podrem fer una prova?
<b>MESTRA</b>	34. No, no cal fer una prova, és un joc. Va m'escolteu eh? Comencem. Ara anireu a la recerca d'aquella paraula que diré més vegades i que si jo l'esborrés, el text no voldria dir res. Som-hi: "El gat és un animal domèstic. El seu cos està recobert de pèl. De gats hi ha de molts tipus: d'angora, siamesos o barrejats...Podem parlar de tres grans parts del gat: el cap, el cos i les extremitats. El cap i les extremitats estan units al cos. El gat és un felí que s'assembla als tigres, lleopards, guepards...Tots ells tenen un cos molt àgil". Ara escriviu la paraula
	35. Parleu amb el company a veure si heu coincidit o no. Va gira't i parla.
	36. Heu coincidit?
<b>ALUMNAT</b>	37. No
<b>MESTRA</b>	38. No?
<b>ALUMNAT</b>	39. Parlen alhora i no s'entén
<b>MESTRA</b>	40. Va direm 5 paraules si no ho endevinem ja us les diré jo.
<b>ALUMNAT</b>	41. MI- JO he posat cos o parts del cos
<b>MESTRA</b>	42. Va digues MI
	43. Primer escoltem cinc i després en parlem, digues
<b>ALUMNAT</b>	44. Cos
	45. Cos
	46. Cos
	47. Cos
	48. Molts
<b>MESTRA</b>	49. Molts? De molta quantitat?
<b>ALUMNAT</b>	50. No, de molts tipus
	51. Cos
	52. Gos
<b>MESTRA</b>	53. Gos?
	Assenyala un altre
<b>ALUMNAT</b>	54. Sí
<b>MESTRA</b>	55. Jo he dit gos?
<b>ALUMNAT</b>	56. Nooo
	Molts diuen
<b>MESTRA</b>	57. No deus haver escoltat prou bé. Digues
<b>ALUMNAT</b>	58. Cos
	59. Cos
<b>MESTRA</b>	60. L'última va...
<b>ALUMNAT</b>	61. Cos

**5M. Activa els coneixements previs**

**5A. Fa connexions amb coses que ja sabia i les explica**

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	47. No passa res hi ha vegades que les portades també ens enganyen... Molt bé Què li pot passar al petit ós. Sabeu què és un ós?
<b>ALUMNAT</b>	48. és un ós
<b>MESTRA</b>	49. És planta, és animal, és cosa?
<b>ALUMNAT</b>	50. És un animal
<b>MESTRA</b>	51. és un animal. Ja sabem una cosa. Com és aquest animal, com és aquest ós, quantes potes té? 52. No sabem ben bé que és un ós... bé pensa-t'ho. L'has vist mai en dibuixos?
<b>ALUMNAT</b>	53. No me'n recordo
<b>MESTRA</b>	54. WA quantes potes té?
<b>ALUMNAT</b>	55. WA- Té quatre potes
<b>MESTRA</b>	56. Molt bé, i la seva pell com és la seva pell? Té escates com els peixos? Té plomes com els ocells? Com és la pell? Ml
<b>ALUMNAT</b>	57. Té... cabell
<b>MESTRA</b>	58. Cabell que en els animals es diuen pèls eh els animals no tenen cabells tenen pèls. Molt bé què més podríem dir d'un ós, AG...
<b>ALUMNAT</b>	59. AG- És marró 66. També pot ser ferotge
<b>MESTRA</b>	67. Pot ser ferotge. És un animal domèstic que el tenim a casa o salvatge?
<b>ALUMNAT</b>	68. Tots- Salvatge
<b>MESTRA</b>	69. Salvatge, un dia treballarem això.
<b>ALUMNAT</b>	70. També pot ser molt gran
<b>MESTRA</b>	71. Molt gran però mira què ens diu que li passarà al petit ós? Penseu que aquest serà gros?
<b>ALUMNAT</b>	72. No, perquè diu petit
<b>MESTRA</b>	73. Ja estem fent una hipòtesis, si ens està dient que és un petit ós, potser és la història del patufet però en ós.
<b>ALUMNAT</b>	74. Ah sí jo ja sé, és un ós petitó.
<b>MESTRA</b>	75. - Un ós petitó, podria ser... AG
<b>ALUMNAT</b>	76. AG- que viu a la selva
<b>MESTRA</b>	77. a la selva o als boscos eh?
<b>ALUMNAT</b>	78. A1- o un bebè... 79. A2- O un petit ós que al vol ser gran i al final creix
<b>MESTRA</b>	80. Ja has fet una hipòtesis, molt bé guarda-la al teu cap que potser després et servirà, SO
<b>ALUMNAT</b>	81. SO- Pot ser petit i que viu amb la seva família

#### **FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

<b>MESTRA</b>	71. Sí però ja hem dit que els somnis són una mica diferents perquè nosaltres els somnis nosaltres no els controlem en canvi el que fem d'una visualització d'un text o d'una cançó sí. Ho fem a partir d'una cosa, no estem dormint 72. Al final de tot haurem de presentar un full que ja us explicaré però que no us heu de preocupar, que haureu d'escriure o dibuixar coses que us podeu imaginar però al final de tot
<b>ALUMNAT</b>	73. NO- m'agraden més les hipòtesis que les estratègies
<b>MESTRA</b>	74. Però les hipòtesis són estratègies
<b>ALUMNAT</b>	75. Ahj clar

<b>MESTRA</b>	76. Per ara només coneixem dues d'estratègies: les hipòtesis i avui les visualitzacions. Potser el proper dia em podràs dir "m'agrada més l'estratègia de la hipòtesis que la de la visualització" però no pots dir que t'agrada més l'estratègia que la hipòtesis...
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	38. Ahir vam treballar una mica coses d'aquestes, que moltes vegades ho fem eh? Bé doncs el que en direm paraules desconegudes. Oi que moltes vegades llegim un text o algú està parlant i hi ha alguna paraula que no sabem què vol dir? Oi que si que ens passa? Doncs què podem fer amb aquestes paraules que no coneixem? Que podem fer?
<b>ALUMNAT</b>	39. Una hipòtesis?
<b>MESTRA</b>	40. Una hipòtesis? Podríem pensar què vol dir segons el context. Això ho podríem fer també però aquest no és el que treballarem avui. Farem alguna altra cosa. Jo em trobo amb una paraula que no sé què vol dir, ai cara! què faig? Me la puc inventar i puc pensar això deu voler dir... o que més puc fer?
<b>ALUMNAT</b>	42. També pots pensar com se diu però diferent
<b>MESTRA</b>	43. Sí, per aquí anem, molt bé alguna altra cosa? Què podríem utilitzar? Quan jo no se una paraula?. Podem fer una altra cosa, una cosa que feu sempre...
<b>ALUMNAT</b>	44. Preguntar-li a la senyoreta
<b>MESTRA</b>	45. Exacte, és el que fem normalment. Laura!!! això què vol dir? Eh que sí? Que és el que fem?. Anem a una font experta, anem a una persona que en principi sap una mica més que vosaltres que per això som les senyoretetes i llavors us donem la resposta. Però imagineu-vos que vosaltres em pregunteu una paraula que jo tampoc sé...
<b>ALUMNAT</b>	46. Ala...
<b>MESTRA</b>	47. Ai cara! i no sabeu ningú, què és el que faríeu vosaltres quan sigueu una mica més grans
<b>ALUMNAT</b>	48. A sisè?
<b>MESTRA</b>	49. Quan ja estigueu a 3r, 4t o 5è. Aniríeu a un altre lloc que l'altre dia us el vaig ensenyar, us en vaig parlar l'altre dia, qui té memòria?
<b>ALUMNAT</b>	50. El diccionari
<b>MESTRA</b>	51. Molt bé senyoreta, el diccionari, també és una altra eina, quan trobem una paraula desconeguda, podríem fer això... si fóssiu més grans la senyoreta us diria: Busca-ho al diccionari tu mateix. Ara no perquè sou molt petits i fem primer. Nosaltres aprendrem aquesta que farem avui o pregunteu a la senyoreta però heu de saber que quan sigueu més grans una altra manera de descobrir paraules desconegudes és el fantàstic diccionari.
<b>ALUMNAT</b>	52. A mi m'ha ensenyat una mica el pare...
<b>MESTRA</b>	53. A buscar al diccionari? Ostres!!! doncs deu n'hi do molt bé eh!!!

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	32. Recordeu que vam treballar les hipòtesis? Que veiem la portada d'un llibre i ens imaginàvem què podia passar?
<b>ALUMNAT</b>	33. Sí i també del que deia el conte
<b>MESTRA</b>	34. Sí, doncs són una mica diferents, que per fer una hipòtesis, jo puc mirar una portada però no he llegit res encara, en canvi les inferències les faig un cop he llegit un tros del text, quan jo he llegit un tros de text puc començar a pensar i deduir, sabeu què vol dir deduir?
<b>ALUMNAT</b>	35. És pensar
<b>MESTRA</b>	36. És pensar en el que tu ja saps i començar a fer conclusions. Ara veureu. Això són paraules una mica complicades però quan ho fem ja veureu que és molt més fàcil
<b>ALUMNAT</b>	37. Què són conclusions?
<b>MESTRA</b>	38. Conclusions, és el que arribes quan has pensat sobre una cosa



**PARAULES CLAU (P.C.)**

<b>MESTRA</b>	62. La gran majoria de vosaltres heu dit una paraula clau correcte, quina és?
<b>ALUMNAT</b>	63. Cos
<b>MESTRA</b>	64. cos. Ara fixeu-vos què faré, com ho heu esbrinat que era la paraula cos? per què heu dit la paraula?
<b>ALUMNAT</b>	65. Perquè és important
<b>MESTRA</b>	66. Si vosaltres tinguéssiu aquesta lectura podrieu veure que si poseu el dit sobre d'aquesta paraula, la lectura no té cap sentit. Ara faré una cosa. Us ho llegiré però no diré la paraula clau ja veureu com no té cap sentit. Escolteu: "El gat és un animal domèstic. El seu      està recobert de pèl." Què esta recobert de pèl?
<b>ALUMNAT</b>	67. Oh, el seu cos
<b>MESTRA</b>	68. De gats hi ha de molts tipus: d'angora, siamesos o barrejats...Podem parlar de tres grans parts del gat: el cap, el      i les extremitats.
<b>ALUMNAT</b>	69. El cos
<b>MESTRA</b>	70. Clar vol dir que li falta una part al gat. El cap i les extremitats estan units al      .
<b>ALUMNAT</b>	71. Cos 72. cos
<b>MESTRA</b>	73. Oi que no ho enteneu?
<b>ALUMNAT</b>	74. No
<b>MESTRA</b>	75. El gat és un felí que s'assembla als tigres, lleopards, guepards... si jo ara treies guepards seria igual perquè tot el que he llegit té sentit són exemples els tigres, els pumes...
<b>ALUMNAT</b>	76. I els lleopards
<b>MESTRA</b>	77. Sí són exemples. Tots ells tenen un      molt àgil". Què tenen molt àgil?
<b>ALUMNAT</b>	78. El cos
	Molts diuen
<b>MESTRA</b>	79. Enteneu el que és una paraula clau? A veure per què dieu que aquestes són paraules clau?
<b>ALUMNAT</b>	80. Perquè si no tinguessin cos no podrien caminar
<b>MESTRA</b>	81. Això és important el cos però no la paraula clau, perquè és important total, més, menys, tot...
<b>ALUMNAT</b>	82. Perquè surten molt 83. Perquè ens ajuden
<b>MESTRA</b>	84. Ens ajuden a què? en el cartell de les sumes i les restes està escrit paraules clau i no paraules només, per què ha posat paraules clau?
<b>ALUMNAT</b>	85. Perquè quan no sabem una cosa ens ajuden una mica
<b>MESTRA</b>	86. Us ajuden una mica, en què us ajuden?
<b>ALUMNAT</b>	87. Quan fem problemes
<b>MESTRA</b>	88. Ah amb els problemes... i què feu quan trobeu aquestes paraules?
<b>ALUMNAT</b>	89. Les encerlem
<b>MESTRA</b>	90. Mmm, i si en un problema d'aquests no tinguéssiu la paraula podrieu llegir aquest problema?
<b>ALUMNAT</b>	91. No

**MODELATGE**

<b>MESTRA</b>	<b>ALUMNAT</b>
6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar	6A. Presten atenció a les explicacions donades

7M. Modela l'estratègia	7A. Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge
8M. Recupera idees presentades anteriorment	8A. Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica
9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes	9A. Segueixen amb atenció les explicacions

<b>6M. Fa una connexió de l'estratègia amb el text a treballar</b>	<b>6A. Presten atenció a les explicacions donades</b>
--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

#### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	88. Aquesta paraula em serveix se t'acut com pot ser aquest petit ós?
<b>ALUMNAT</b>	89.SU- Pot ser valent
<b>MESTRA</b>	90. Pot ser valent, perfecte... adjectiu que em serveix. AG
<b>ALUMNAT</b>	91. AG- Pot ser que ha baixat d'aquest arbre i és molt valent

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	77. Quan jo era petita i encara ara, quan és la nit de Nadal pujo a la cadira i explico el poema de Nadal que hem après a cole i com cada any aprenem un de diferent, els explico el poema de Nadal a la família i llavors quan acabo em fan un gran aplaudiment i jo em sento contenta, contenta, contenta. 78. Doncs avui intentarem fer una petita visualització del poema de Nadal
<b>MESTRA</b>	82. Cançons però també t'has après un poema. Doncs pugues a la cadira i el recites davant de tothom
<b>ALUMNAT</b>	83. No, perquè les cançons les cantem tots
<b>MESTRA</b>	84. Però aquest any, el dia que us ajunteu amb tota la família heu de dir: Ei aquest any al cole he estat treballant aquest poema i ara us el recitaré, un moment d'atenció!! ells diran a veure que fa aquest noi... Vosaltres us poseu ben guapos a sobre de la cadira
	85. Doncs ara us diré el poema que feia quan era petita, que tenia quatre o cinc anys...

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	90. Aleshores jo us ensenyaré el text, us ensenyaré un petit model de com ho podem fer i després ja farem els altres passos. (rialles) Abans hem rigut una estona i ara ens posem seriosos a treballar. Vinga
	91. Tindreu un full com aquest on en un costat escriurem la paraula que volem buscar-li la seva família i a l'altre costat intentarem buscar el màxim de paraules que s'assemblin però que siguin diferents
<b>ALUMNAT</b>	92. Com un sinònim...

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	9. La xocolata desfeta i ara jo em pregunto Per què li deuen dir xocolata desfeta? 10. Comencem qui ha dit abans com es deia el títol?
<b>ALUMNAT</b>	13. La xocolata desfeta...

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	89. Ara us explicaré com ho he fet jo, com he fet la meva primera endevinalla, com ho he fet a casa. Aquest és el cartell de les inferències que us he ensenyat abans: el que diu el text, el que jo ja sé i que està dins del meu cervell... i llavors jo dic AH? Veieu la bombeta és per mostrar-vos que quan se m'acut una cosa se m'encén la bombeta i dic Ah! ja sé que deu ser o que pot passar
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	98. Doncs jo ara us faré un trosset de lectura i us ensenyo com faig per trobar les paraules clau, després ho farem tots junts i després fareu un tros solets.
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	99. És molt curtet avui el text eh? ho hem entès? Que serien les paraules clau?
<b>ALUMNAT</b>	100. Per exemple, són paraules que ens ajuden a fer sumes i restes
<b>MESTRA</b>	101. I si jo et dic el text del gat, perquè hem trobat aquestes paraules clau? Digues MI
<b>ALUMNAT</b>	102. MI- per saber lo que és
	103. Ah, per saber com són
<b>MESTRA</b>	106. Per saber què fer, per tant són paraules
<b>ALUMNAT</b>	107. Importants
<b>MESTRA</b>	108. Importants, són paraules importants que ens ajuden per tant hi ha moltes paraules en una lectura i hem d'esbrinar les que són importants
<b>MESTRA</b>	111. Molt bé, mireu com ho faria jo. L'altre dia que feia molt bon dia vaig anar passejant pel passeig de mar i vaig veure una escultura molt bonica
<b>ALUMNAT</b>	112. La dona marinera
<b>MESTRA</b>	113. Sí, ja la coneixeu molt bé
<b>ALUMNAT</b>	114. El seu marit se'n va anar al mar
<b>MESTRA</b>	115. Oh, si ja ho sabeu tot...
<b>ALUMNAT</b>	116. Jo no conec la història...
<b>MESTRA</b>	117. No la coneixes? Bé, em van dir que estàveu treballant monuments llavors vaig pensar els hi portaré aquesta lectura, si la sabeu molt bé i si no la sabeu, doncs ja la coneixereu. Ara ho faré jo i vosaltres estareu calladets
<b>ALUMNAT</b>	118. Molt bé
<b>MESTRA</b>	119. Ara us explicaré com ho faria jo per saber quines són les paraules clau d'aquest trosset de la descripció. La descripció és que m'explica com és aquesta escultura i després hi ha un altre trosset de la història que ho fareu vosaltres d'acord?

<b>7M. Modela l'estratègia</b>	<b>7A. Mantenen l'atenció als passos seguits durant el modelatge</b>
--------------------------------	----------------------------------------------------------------------

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	117. Vola al cel..., jo crec que és una mica juganer o trapella perquè s'agafa la caixa i sembla que vagi content, avancem... Això és la segona pàgina del llibre que potser ens dóna més idees, perquè aquesta taula que sembla que fan un dinar o un sopar ... és una família d'ossos com el conte dels tres ossos el gran el mitjà i el petit?
<b>ALUMNAT</b>	118. tots- No, són ...animals diferents, un gat, una oca, una gallina...
<b>MESTRA</b>	119. i semblen enfadats?
<b>ALUMNAT</b>	121. A lo millor són amics.
<b>MESTRA</b>	122. Això és una hipòtesis, pensar, veig una taula sembla que estiguin contents, deuen ser amics?
<b>ALUMNAT</b>	123. Estan sopant
<b>MESTRA</b>	124. Estan sopant, això és una altra hipòtesis són amics que estan sopant.
<b>ALUMNAT</b>	125. A1- Com són amics parlen entre ells 126. A2- Poden ser germans
<b>MESTRA</b>	127. Germans? Tu creus que poden ser germans? Torna-t'ho a pensar bé.
<b>ALUMNAT</b>	128. La gallina sembla que estigui covant un ou

<b>MESTRA</b>	129. Sembla que... quan s'asseuen s'arronsen i sembla que estigui covant un ou
<b>ALUMNAT</b>	130. són amics
<b>MESTRA</b>	132. Són els amics de l'ós que els convida a sopar l'ós 133. - Ei que està molt bé que aquesta m'agrada, l'has fet pensant. Avancem 134. diu Què es pot posar el petit ós? Jo només llegeixo aquest frase, miro la imatge i penso: ostres, és una mama ós molt gran, potser el petit ós no se sap vestir sol i li demana ajuda a la mare i això ho apuntaria. Us recordeu d'aquelles graelles. Avui no ho farem amb aquelles graelles ho farem amb el post-it. Te'n recordes del post-it MI amb la pel·lícula?

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	86. Començo, ara un moment d'escoltar, ara us ensenyo com faig les visualitzacions "L'escola és tancada hi ha llum al carrer", doncs m'imagino l'escola quan no hi ha ningú, està tota fosca, les llums apagades, les persianes baixades, no hi ha mestres, no hi ha nens. Me l'estic imaginant i el carrer està tot ple de llums d'aquestes tant boniques de Nadal. Això m'ho estic imaginant, només vaig per la primera frase. 87. "la senyora Pepa saluda al carter" la senyora Pepa jo me l'imagino una mica gran amb el cabell canós i gris una mica baixeta i que saluda amb una mà al carter. El carter me l'imagino amb gorra tuji me l'imagino així, ho veig en el meu cap 88. "que tinguis bon dia, avui és Nadal", mmm el carter també està content, llavors m'imagino el carter amb gorra blava no sé per què i que està content i li diu "bon Nadal" a la senyora Pepa 89. "No té una carteta, no té una postal? La senyora Pepa ara fa cara de pregunta per tant no està tant contenta, ara està una mica més seriosa i li pregunta si hi ha alguna cosa per a ella. Mmm alguna cosa deu esperar. Me l'imagino amb "a veure si ha arribat alguna cosa per mi?" Us imagineu la senyora Pepa en el vostre cap?
<b>ALUMNAT</b>	90. Sí
<b>MESTRA</b>	91. "Li dona una carta del seu fill Pascual"
<b>ALUMNAT</b>	92. Pasqualjij
<b>MESTRA</b>	93. Com el NO que es diu Pascual de cognom. La senyora Pepa deu tenir el seu fill molt lluny. Quan el carter li diu que té una carta del seu fill Pascual. La senyora Pepa com se li canvia la cara?
<b>ALUMNAT</b>	94. contenta
<b>MESTRA</b>	95. Us imagineu la cara de felicitat de la senyora Pepa? Tu no MI?
<b>ALUMNAT</b>	96. MI- no
<b>MESTRA</b>	97. Com t'imagines la senyora Pepa tu?
<b>ALUMNAT</b>	98. MT- a mi també me costa molt
<b>MESTRA</b>	99. Heu d'obrir el cap i deixar la imaginació que en voli, NO
<b>ALUMNAT</b>	100. NO- Jo no em dic Pasqual amb q jo em dic Pascual amb c
<b>MESTRA</b>	101. Però sonen igual. A qui li costa imaginar-se a la senyora Pepa amb un gran somriure? 102. Això és perquè la vostra imaginació està amb les portes tancades. Heu d'obrir la porta a la imaginació 103. Acabem el meu poema de quan era petita "que des de Suïssa li diu Bon Nadal".- I ara sabeu que m'ha passat a mi si tanco els ulls? Me n'he anat a Suïssa, m'imagino el fill Pasqual a Suïssa abrigat amb el fred que fa escrivint la carteta per la senyora Pepa

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	93. tipus... El text que treballarem avui de la pg. 22, és el text “anem a comprar” que se’n van a un mercat, doncs anem a buscar d’aquesta paraula. Ui aquesta si en té de família..., és una paraula amb família nombrosa perquè mireu totes les que he trobat de mercat: supermercat, hipermercat,...
<b>MESTRA</b>	95. mercader, ah; aquí ja us he fet una mica la guitza perquè poden sortir de més difícils Parlen mercader però oi que té merca tot i que hem canviat la “t” per la “d” doncs és de la seva bastants família. Ara si un dia us surt mercader podeu fer al revés mercader venia de mercat, llavors que deu ser un mercader? Si és un perruquer, si és un botiguer, que serà un mercader?
<b>ALUMNAT</b>	97. (SH) un home que està a la caixa
<b>MESTRA</b>	98. un home que treballa on?
<b>ALUMNAT</b>	99. al mercat, xupat, xupat
<b>MESTRA</b>	100. Sí o no?, llavors de mercat mercaderia. Mercaderia què serà mercaderia? És de Aixequen dits i la família o sigui que té que veure amb un mercat que serà doncs? assenyala un
<b>ALUMNAT</b>	101. poden ser mercats diferents?
<b>MESTRA</b>	102. No,
<b>ALUMNAT</b>	103. que ven carn
<b>MESTRA</b>	104. No això és una carnisseria
	105. (DI) estem fent un exemple amb aquest full i aquesta paraula del text que jo vull buscar la seva família i les altres paraules que són semblants i vull buscar la seva família. Jo us he fet un exemple que és la de mercat com supermercat, hipermercat, mercader, que hem descobert que és els enyor que treballa en el mercat, és com el perruquer que treballa a la perruqueria no?
<b>ALUMNAT</b>	106. Mercadona
<b>MESTRA</b>	108. Mercadona ja és un nom, és una marca per això. Ens hem quedat aquí, mercaderia que deu ser que té a veure amb el mercat?
<b>ALUMNAT</b>	109. Algo que està dintre del mercat?
<b>MESTRA</b>	110. No, no ho sabem? (.), totes les coses que hi ha dins del mercat, les coses que comprem és la mercaderia d’acord? Els aliments si anem a un hipermercat on hi ha moble i teles, tot el que hi ha dins del supermercat o mercat són les mercaderies és el que transporten d’un lloc a un altre per a que nosaltres ens arribin a casa
<b>ALUMNAT</b>	111. Hipermercat és el gran?
<b>MESTRA</b>	112. Sí senyor, híper és gros, híper vol dir molt, super. Bé, híper i super és una mica diferent
<b>MESTRA</b>	114. Segur que sí..., mercats aquí que hem fet només?
<b>ALUMNAT</b>	115. Molts mercats
<b>MESTRA</b>	116. Molt bé, has buscat què? El...
	117. Busca’m la paraula correcta, si té la s. un
<b>ALUMNAT</b>	118. El plural
<b>MESTRA</b>	119. Molt bé el que hem fet és passar del singular al plural. Vol dir el mateix mercat que mercats?
	121. Hi ha una diferència
<b>ALUMNAT</b>	122. La “s”
<b>MESTRA</b>	123. La “s” llavors mercat vol dir que hi ha
<b>ALUMNAT</b>	124. un
<b>MESTRA</b>	125. I mercats vol dir
<b>ALUMNAT</b>	126. que hi ha molts

<b>MESTRA</b>	127. Es semblant però no és el mateix
<b>ALUMNAT</b>	128. Perquè són molts i un
<b>MESTRA</b>	129. Només una lletra pot fer canviar molt el sentit i el significat eh? 130. L'últim "mercadejar". Què vol dir mercadejar?
<b>ALUMNAT</b>	133. És un mercat petit?
<b>MESTRA</b>	132. No, però podríem fer els diminutius: mercadet
<b>MESTRA</b>	134. Sí, en (MI) ho diu comprar coses. Tot això de comprar i tu me dius i regatejo i parlo i em dones això i em dones allò. El fet de comprar estem mercadejant, estem intercanviant aquestes coses.
<b>ALUMNAT</b>	135. "Mercadillo"

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	17. "Espessa i lluent tothom se la menja Ai i a cremadent". I ara em pregunto: que deu voler dir cremadent? 18. Quantes preguntes...m'encanta. M'estic preguntant jo, ja veig que teniu moltes ganes de fer-vos ara em responc què deu voler dir? Crema a les dents	molts aixequen el dit.
<b>ALUMNAT</b>	19. Sí com la sopa	
<b>MESTRA</b>	20. si crema deu voler dir que deu estar molt molt calenta	
<b>ALUMNAT</b>	21. Clar, sí	
<b>MESTRA</b>	22. Doncs escric la pregunta Què deu voler dir cremadent? I escric la resposta " que crema a les dents i deu estar molt calenta	

#### FER INFERENCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	91. Mireu jo buscava a casa meva una endevinalla i aquesta és d'un animal: "Sóc gros com un talòs" Carai jo penso si sóc gros com un talòs 92. Primer us dic com ho he fet jo a casa, després ja ho fareu vosaltres. Jo he pensat que si és gros descarto tots els que són petits perquè em dona la pista que és gros, talòs jo penso que ha de ser poc àgil	Volen dir la resposta Aixequen braços
<b>MESTRA</b>	93. No, primer us ho ensenyo... em diu més pistes tinc ventiladors i dutxa a mida, a veure ventiladors són aparells que fan vent llavors si és gros ha de tenir una cosa que faci vent, home..., potser sí jo al cap la meva pista però encara no la dic.	
<b>MESTRA</b>	94. La dutxa, com és la forma de la dutxa? Per a què serveix la dutxa? Mmm ja començo a tenir alguna pista	M-Gesticula i fa veure que se la posa sobre el cap
<b>MESTRA</b>	95. No es pot dir res però començo a tenir les meves pistes al cap, començo a fer inferències amb els coses que ja tinc al cap	A- Volen parlar i participar
<b>MESTRA</b>	96. "Quan vaig d'estampida" jo sé que és estampida	Continua llegint
<b>MESTRA</b>	97. "tothom toca el dos" tocar el dos jo sé què vol dir potser vosaltres no però	Pica de mans de dalt a baix
<b>ALUMNAT</b>	98. Jo sí	
<b>MESTRA</b>	99. Què vol dir?	
<b>ALUMNAT</b>	100. Que se'n va	
<b>MESTRA</b>	101. Molt bé, doncs diu que quan hi ha estampida tothom se'n va o sigui que ha de ser perillós estar al seu costat quan hi ha estampida. "Deu fer por i tothom se'n va" Ui jo amb tota la informació que tinc al cap i les pistes que m'ha donat, puc dir que és un elefant, esteu d'acord?	

<b>ALUMNAT</b>	102. Tots- Sí
<b>MESTRA</b>	103. Oi que tenen aquestes orelles tant grans que quan les mouen fan molt de vent? Jo Mou els he fet la meva inferència perquè sé com són les orelles d'un elefant, la trompa de l'elefant braços que es dutxa ell mateix
<b>MESTRA</b>	108. Molt bé, oi que tothom ho ha pensat? És perquè teniu informació perquè sabeu com és un elefant, perquè si jo us parlo d'un animal que no coneixeu, no podreu fer inferències

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	21. Vosaltres ara no parleu, només escolteu, a veure si trobeu una idea però no la digueu. MA si us plau em podries dir una paraula?
	22. "Hospital" La MA intervé
<b>MESTRA</b>	23. Mmm malalt, jo recordo que la meva mare ha estat malalta fa poc, doncs a mi em diuen hospital i jo recordo la meva mama que estava a l'hospital i que jo he estat tres dies amb ella a l'hospital, això és el que m'ha vingut al cap. Què he fet d'una paraula qualsevol he passat a una idea d'acord?
	36. No, la MA ha dit hospital, jo no escriuria hospital, jo escriuria "la meva mare va estar a l'hospital" o " jo he anat a l'hospital" perquè el meu cervell ha fet <i>pluf</i> , aquest <i>pluf</i> és com quan se m'encén una bombeta que em ve una idea perquè jo no estava pensant en la meva mare, ha estat al sentir la paraula hospital, d'acord?. El vostre cap quan senti la paraula ha de veure aquestes idees i escriure. No heu d'escriure la paraula, m'heu d'escriure la vostra idea encara que sigui curta. Ho provem?
<b>MESTRA</b>	38. Digueu-m'ho vosaltres, què heu de fer? A veure NU si jo et dic "porta", que et ve al cap?
<b>ALUMNAT</b>	39. NU- Que pot estar oberta o tancada
<b>MESTRA</b>	40. Doncs ja està, que jo puc dir porta i em pot venir al cap "la porta és de fusta" eh? Qualsevol idea que us vingui al cap, jo ho he relacionat amb la mare però no té per què... Ho hem entès? Sí podeu posar el nom en el full
<b>ALUMNAT</b>	41. Pot estar oberta, la puc tancar...
<b>MESTRA</b>	42. ED ho has entès, ara ho veurem quan tothom acabi de fer punta i preparar-se...

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	121. Molt bé, aquí em diu: "Monument la dona marinera de Lloret de mar. En una escultura de bronze situada sobre un bloc arrodonit de granit situada a la punta de la platja gran de Lloret de mar, s'hi arriba per un caminet empedrat que ressegueix per la costa fins al Castell de Sant Joan. L'escultura està situada en una placeta empedrada i envoltada de bancs per seure". Jo aquí podria trobar alguna paraula que fos important?
<b>ALUMNAT</b>	122. No Alguns diuen
<b>MESTRA</b>	123. No? Doncs he de trobar alguna eh? Quines paraules crec que poden ser importants? Jo crec que "dona" és important, no és un senyor
<b>MESTRA</b>	126. I a més a més dona surt també en el títol, no és una escultura qualsevol sinó que és d'una dona, dona marinera per tant, si jo miro aquí surt unes quantes vegades però hi ha una altra paraula que també surt
<b>ALUMNAT</b>	127. Lloret de mar
<b>MESTRA</b>	128. Lloret de Mar, no és una escultura que estigui a Sant Feliu de Buixalleu. Sant Feliu de Buixalleu és un poble que està a la muntanya i una dona dient adéu amb el braç no seria el més normal allà per tant, és la dona marinera de Lloret de Mar. He trobat dues paraules importants fixe-u-vos com el trosset és una miqueta més llarg potser n'hi podria trobar una altra. M'arrisco i lleigeixo "Té una alçada de 2,40 m sobre la roca d'una figura femenina com saludant o acomiadant a algú. La seva iconografia és solament un vestit cenyit al cos i aixeca la mà dreta com intentant comunicar-se amb algú o alguna

cosa que veu en el mar? Quina podria ser aquesta paraula clau? Una paraula important que si la trec no tingui sentit

**8M. Recupera idees presentades anteriorment**

**8A. Fan connexions amb coses que ja sabia i les explica**

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

<b>MESTRA</b>	134. A veure qui li explica al MT què és el gira't i parla?
<b>ALUMNAT</b>	135. Hem de fer com una hipòtesis i parlar amb el company
<b>MESTRA</b>	136. És una mica això, ara practicarem. Amb aquest fragment tu intentaràs fer una visualització i apuntes el que t'imagines però sense que tu vegi el teu company, jo diré gira't i parla i hauràs de comentar amb la vostra parella què heu visualitzat, què us heu imaginat, llavors podreu veure si heu coincidit o no
<b>ALUMNAT</b>	137. Coincidir que significa?
<b>MESTRA</b>	138. Que penseu el mateix, d'acord? Si tu i la SA heu escrit més o menys el mateix és que heu coincidit en la vostra visualització.

**PARAULES DERIVADES (P.D.)**

<b>MESTRA</b>	4. Recordeu que parlem d'estratègies, quina va ser la primera que vam treballar?
<b>ALUMNAT</b>	5. Hipòtesis
<b>MESTRA</b>	6. Molt bé, hipòtesis, i ens recordem de què anava? Anirem fent un recopilatori eh? Anirem recordant tot el que fèiem...
<b>ALUMNAT</b>	7. Imaginar-te com pot començar un conte, com serà o com <i>termina</i> ...
<b>MESTRA</b>	8. Perfecte, ens imaginàvem què podia passar més enllà eh? I ho fèiem a partir de què? De res? O ho fèiem a partir d'alguna cosa?
<b>ALUMNAT</b>	9. A partir d'alguna cosa, un títol...
<b>MESTRA</b>	10. a partir d'alguna cosa, d'un títol o ho vam fer...
<b>ALUMNAT</b>	11.A1- a partir d'un dibuix... 12. A2- amb la portada...
<b>MESTRA</b>	17. Doncs ja hem recordat què era fer hipòtesis, imaginar què pot passar: què pot dir una recepta segons el títol, segons la imatge, segons la portada... 18. La següent que vam treballar que se li va donar de fàbula a en (SH) i després molts de vosaltres heu practicat després... quina era?
<b>MESTRA</b>	19. Visualitzacions
<b>MESTRA</b>	20. visualitzacions que a tu et va costar... Ho has practicat a casa? I has obert la porta? Hem d'obrir la porta. Doncs què eren les visualitzacions?
<b>ALUMNAT</b>	21. Una cosa que tens que imaginar amb el cap..
<b>MESTRA</b>	22. Ja no li diem cosa, és una estratègia, oi que ja sabem utilitzar la paraula estratègia? Doncs ja no diem cosa, és una estratègia que hem de visualitzar en el nostre cap, hem d'imaginar-nos com si ho veiéssim. El treball final què vam fer? Amb aquesta visualització, ho vam posar a on? El que teníem en el nostre cap, què vam fer amb el que teníem en el nostre cap?
<b>ALUMNAT</b>	24. (SO)- posar-ho en un paper i dibuixar-ho?
<b>MESTRA</b>	25. Exacte, intentar traslladar això que teníem en el nostre cap i ho vam intentar plasmar en un full, que de vegades en el nostre cap es veu una millor perquè el nostre cap ho dibuixa millor i després ens costa però és

**FER-SE PREGUNTES (F.P.)**



<b>MESTRA</b>	23. Molt bé continuem llegint, "en xicra o en tassa" en xicra, xicra... jo em pregunto i aquí ara vosaltres ja m'heu d'ajudar... xicra, què deu voler dir xicra? Faig la pregunta: Què deu voler dir xicra? I ara aquí anem a veure si heu entès el que heu de fer...	
<b>ALUMNAT</b>	30. Jo he utilitzat una estratègia de buscar la seva família... 32.jo crec que xicra és sucre	
<b>MESTRA</b>	33. Xicra, sucre, té les mateixes lletres?	
<b>ALUMNAT</b>	34. A1-Més o menys 35. A2- No 36. A3- Més o menys 37. A1 Em sembla que vol dir el mateix	
<b>MESTRA</b>	38 Xicra	Ho diu molt a poc a poc
<b>ALUMNAT</b>	39. A1 sí perquè té moltes lletres de sucre	Contesten 2 o 3.
<b>MESTRA</b>	40. Vosaltres penseu que deu voler dir sucre?	
<b>ALUMNAT</b>	41. A4- Jo crec que és un sinònim	
<b>MESTRA</b>	42. Tu creus que és un sinònim, a veure, anem a llegir...	
<b>ALUMNAT</b>	45. "En xicra o en tassa prou que ho diu la gent, mai no n'hi ha massa"	Llegeix poc a poc lletrejant
<b>MESTRA</b>	46. D'acord i - "En xicra o en tassa prou que ho diu la gent, mai no n'hi ha massa"	
<b>ALUMNAT</b>	47. A5.Ja sé que vol dir xicra...	
<b>MESTRA</b>	52. Són gent... Sabeu què és una tassa?	
<b>ALUMNAT</b>	53. A1Sí (contesten uns quants) 54. A2-És com un got però de ceràmica 55. A3. i amb una cosa per agafar	
<b>MESTRA</b>	56. amb una nansa xicra o tassa vol dir que... deuen ser coses què? (.) són coses molt diferents? (.) que penseu que són coses molt diferents, molt diferents? Per què?	
<b>ALUMNAT</b>	57. Sí perquè tenen el nom molt diferent	
<b>MESTRA</b>	58. Però això no és raó eh? Una tassa per a què serveix?	
<b>ALUMNAT</b>	59. Per posar llet, cola-caó	Parlen molts
<b>MESTRA</b>	60. Per posar xocolata desfeta...	
<b>ALUMNAT</b>	61. Ja ho sé	
<b>MESTRA</b>	62. Què? Doncs digues... és una mica difícil aquesta paraula fixa't aquesta "o" diu que en xicra o en tassa... per tant la xicra, jo no ho sabia, ho vaig haver d'anar a buscar sabeu a on?	
<b>ALUMNAT</b>	63. a la biblioteca?	
<b>MESTRA</b>	64. M- Tenia una cosa més a la vora jo...	
<b>ALUMNAT</b>	65. Al diccionari?	
<b>MESTRA</b>	69. I ara em vaig a fer la darrera pregunta: Per què se la menja tothom? Per què se la menja tothom la xocolata desfeta? A veure digues tu...	
<b>ALUMNAT</b>	70. Perquè està molt bona	
<b>MESTRA</b>	71. Perquè està molt bona, jo també hagués fet aquesta resposta. I per què se la menja?	
<b>ALUMNAT</b>	72. Uns quants responen: perquè és molt bona...	
<b>MESTRA</b>	73. Perquè és molt bona i dolça he posat, però fixe'u-vos primer he escrit la pregunta: Per què tothom se la menja? I aquí jo he escrit perquè és dolça i a tothom li agrada i és bona.	

**FER CONNEXIONS (F.C.)**

<b>ALUMNAT</b>	130. Què vol dir connexions
<b>MESTRA</b>	131. Feu servir una altra estratègia de quina paraula pot venir connexions
<b>ALUMNAT</b>	132. De connectar...

**PARAULES CLAU (P.C.)**

<b>MESTRA</b>	132. Marinera? Vaig una mica enrere, recordeu que van treballar les paraules derivades? Marinera d'on ve?
<b>ALUMNAT</b>	133. De mar Bastants diuen
<b>MESTRA</b>	134. Mar, marinera doncs anem a veure si surt mar o marinera varies vegades,
<b>ALUMNAT</b>	135. Aquí
<b>MESTRA</b>	136. Mira, Lloret de Mar, no és Lloret de la muntanya
<b>ALUMNAT</b>	137. Aquí hi ha un altra
<b>MESTRA</b>	138. Ah és la que tu havies vist
<b>ALUMNAT</b>	139. I jo
<b>MESTRA</b>	140. Sí mira aquí hi ha una altra...
<b>ALUMNAT</b>	141. El mar 142. Un altre mar
<b>MESTRA</b>	143. Sí aquí hi ha un altra, i aquí baix encara hi ha un altre. Veieu algun altre més?
<b>ALUMNAT</b>	144. No
<b>MESTRA</b>	145. No?, o sigui que mar és una paraula important. Per què és important mar?
<b>ALUMNAT</b>	146. Perquè la dona marinera mira el mar 147. Perquè surt moltes vegades
<b>MESTRA</b>	148. Perquè surt moltes vegades i la dona marinera no pot estar acomiadant als cotxes

<b>9M. Fa l'enllaç entre el que ha mostrat i el que han de fer els alumnes</b>	<b>9A. Segueixen amb atenció les explicacions</b>
--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	152. Com funciona? Aquest pas ens el vam saltar l'altre dia perquè ja feina teníem. Avui practicarem, hem de començar a saber treballar sols, aleshores d'aquest petit títol heu de posar en el post-it la vostra hipòtesis, sols, cadascú la seva, escriviu una mica petit perquè n'haureu de fer més d'una d'hipòtesis eh? I llavors quan hagi passat el temps de que l'haureu escrit jo us diré "gira't i parla" i ho comentareu amb el company a veure que ha posat perquè si... (s'acosta a un nen) en MA li explica la seva hipòtesi i l'altre també (els agafa el cap i els hi gira i diu xiuxiuejant) sí perquè jo crec que... oi que estan molt a prop? Caldrà que parreu fort (ho diu amb veu molt alta)
<b>ALUMNAT</b>	152. Tots- Nooo
<b>MESTRA</b>	153. Shhh, no podem fer un gira't i parla en MA i la IK (estan molt lluny) girarem i parlarem amb el nostre company del costat. Ho farem una vegada, ho farem amb aquesta frase, ho farem junts, shhs, i quan jo digui gira't i parla intentarem fer-ho amb el company 154. M- Ara us donaré el post-it i la hipòtesis que heu de pensar és "Què es pot posar el petit ós? Pensem que pot passar i llavors avançarem. 155. No em podreu dir que es menja un gelat, no és la pregunta, vinga sols en silenci i escriure la hipòtesis per després fer el "gira't i parla". Penseu, no ens donen més pistes 156. ED Mira ens diu què es pot posar el petit ós? i heu de pensar amb el que esteu veient que es pot posar, heu de fer una hipòtesis i ho escriviu només aquesta pregunta

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

<b>MESTRA</b>	106. Fem una parada, stop. Hem entès una mica com es fan les visualitzacions?
<b>ALUMNAT</b>	107. Sí, no.
<b>MESTRA</b>	108. Has d'intentar imaginar-te aquest poema com si fos una pel·lícula en el teu cap. Tu veus pel·lícules de dibuixos? Oi que passen històries i després tanques els ulls i els continues veient? T'ha passat mai?
<b>ALUMNAT</b>	109. MI-No, doncs mai
<b>MESTRA</b>	110. Tu no tens imatges en el teu cap? Mai? Tanca els ulls. Imagina una pilota, la veus?
<b>ALUMNAT</b>	111. MI- no
<b>MESTRA</b>	112. Doncs veiem què ens passa, o ens enganyes o tenim una porta molt tancada i que hi ha una barrera. Tanca els ulls. A tots a que els hi costi. És un exercici per obrir les portes a la imaginació però m'heu d'escoltar. Tanquem els ulls, ens imaginem una porta 113. Silenci, els que ho veieu cal·leu, perquè ara tenim 3 o 4 nens que tenen les portes tancades i les hem d'obrir. MT tanca intenta escoltar, i tu també a qui li costi que tanqui els ulls, que m'escolti, ningú parla 114. Són les 9 del matí i estem a la fila. Veiem la fila? Tenim companys al davant, tenim companys al darrera. Entrem per la porta, entrem pel passadís i entrem per la porta blanca de la classe. Ho veieu?
<b>ALUMNAT</b>	115. Alguns- sí 116. A1- Jo he vist un sol
<b>MESTRA</b>	117. T'has imaginat una altra cosa perquè no m'estaves escoltant, la teva imaginació ha anat per una altre lloc i tu FE
<b>ALUMNAT</b>	118. FE- sí però la porta la he vist blava
<b>MESTRA</b>	119. Bé, MI ho estàs fent molt bé, us imagineu la porta com vulgueu tant pot ser la porta blanca, blava. Davant d'aquesta porta esteu vosaltres i quan obro la porta m'imagino el millor lloc on voldria estar. Cada lloc darrera de la porta serà diferent, cadascú tindrà el seu 120. MI- has aconseguit veure alguna cosa darrera la porta?
<b>ALUMNAT</b>	121. MI- només he vist una mica 122. A1- jo he vist una estrella fugaç 123. A2- jo he vist la platja 124. FE- jo una teranyina
<b>MESTRA</b>	125. A casa practica i vas viatjant allà on tu vulguis 126. Ara practicareu vosaltres per fer-ho heu d'estar concentrats i una mica callats. 127. Ara practicarem amb el nostre poema. MI si a tu et costa no passa res, tu ho intentes. La pel·lícula t'ha de passar en el cap i si no no passa res, ho practiqueu, les portes de la imaginació s'han de tenir sempre obertes

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	136. Molt bé, heu vist un exemple. Més val que hagueu prestat molta atenció perquè ara us tocarà fer-ho a vosaltres 138. Jo us proposo, ara us repartirem el text cadascú tindrà el seu llibre a la pàgina 22 però la primera paraula que tothom intentarà fer serà la paraula "blava". Mireu, intentem llegir una mica "Anem a comprar"
<b>MESTRA</b>	142. Anem a comprar, de tota manera ara el tindreu vosaltres només arribarem a aquesta paraula que vull que treballem
<b>MESTRA</b>	153. Blau
<b>ALUMNAT</b>	154. Per exemple, però ho has de fer tota sola... primer ho hem de fer tots sols i després quan jo us digui fareu allò tant divertit i us diré "gira't i parla" i ho compartireu amb el company.
<b>MESTRA</b>	164. Sols, primer ho heu de fer sols..., després podem compartir quan fem el gira't i parla... teniu els llibres per si no veieu bé, és la pàgina 22

	165. Blava heu d'intentar buscar paraules de la mateixa família, ara no cal que mireu el llibre després continuarem...
	166. Comenceu a buscar paraules de la família blava

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	74. Molt bé, jo ara ja m'he fet unes preguntes i me les he respost, ara farem una cosa. Veieu aquesta estrofa d'aquí? Ho podeu llegir bé? Us la llegeixo tota sencera i després a partir d'aquí us fareu una pregunta, només una... vull veure si heu entès el que heu de fer. Fareu una pregunta però també fareu la resposta i després ho mirarem a veure si heu entès el que havíeu de fer...
<b>ALUMNAT</b>	75. Anem a llegir: "La xocolata desfeta. Espessa i lluent tothom se la menja Aij a cremadent, En xicra o en tassa prou que ho diu la gent, mai no n'hi ha massa. S'hi poden sucar melindros, galetes o bé un tros de pa. Es bona al matí i quan s'hi berena té un gustet molt fi, espessa i lluent tothom se la menja Aij a cremadent"

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	151. Ens ha quedat clar que és una inferència? No sempre serà una resposta, no sempre seran endevinalles es pot fer amb altres tipus de text, quan ja es té molta pràctica es va llegint i no us adoneu això són les inferències
	152. Una mica més difícil... Preparats, si alguna ens costa una mica no passa res
<b>ALUMNAT</b>	153. No guanyarem un premi
<b>MESTRA</b>	154. Amb les endevinalles ha anat prou bé eh? Ningú ha dit que era una tulipa, continuem
<b>MESTRA</b>	155. Mireu, jo quanestic una mica constipada prenc un got de llet amb mel però l'altre dia se'm va acabar i me'n vaig anar a comprar i el senyor em va dir: A veure senyoreta de mels n'hi ha moltes: mel de romaní, mel de mil flors. Vaig pensar sí que n'hi ha jo que pensava que totes eren iguals... però, llavors vaig pensar clar les abelles si van a diferents flors serà la mel de mil flors en canvi si les abelles només van a les flors del romaní, i això ho va fer el meu cap...
<b>ALUMNAT</b>	156. Shhh, mireu en el vostre llibre tenim una lectura que parla de la mel i quan ho haureu llegit fareu el gira't i parla que us agrada tant

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	24. Ara ho fareu vosaltres, d'acord, jo us donaré un paper sí? Però de moment no vull que parreu perquè potser tu has pensat en una cosa molt diferent que l'altre. Cadascú de vosaltres té una idea diferent en el seu cap, no és el mateix que el que pensi jo. Per això vull que ho fem primer en silenci, després ho explicarem però primer ho fareu en silenci, us donaré un paper i apuntaré una paraula a la pissarra i tindreu dos segons per escriure la idea que us ve al cap, d'acord? Oi que és fàcil?
<b>ALUMNAT</b>	25. Vale 26. Sí

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	149. Ara que hem fet això, anem a fer-ho una mica més difícil...
<b>ALUMNAT</b>	150. No, 151. Sí
<b>MESTRA</b>	152. Mireu ara us donaré aquest full, en una columna haureu de posar la paraula i en l'altra columna però è ho heu posat
<b>ALUMNAT</b>	153. vale
<b>MESTRA</b>	154. És una mica complicada la història
<b>ALUMNAT</b>	155. És com un conte
<b>MESTRA</b>	156. És com un conte? La primera part la farem tots junts i aquesta la fareu vosaltres sols i buscareu dues paraules que es poden repetir de les altres. Va som-hi

<b>ALUMNAT</b>	157. Estic nerviosa
<b>MESTRA</b>	158. Estàs nerviosa per què?
<b>ALUMNAT</b>	159. Perquè ho vull fer bé
<b>MESTRA</b>	160. Si us equivoqueu no passa res
<b>ALUMNAT</b>	161. Podem començar? Posem el nom?

## PRÀCTICA GUIADA

MESTRA	ALUMNAT
10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...	10A. Completen les diferents bastides de suport
11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia	11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca
12M. Comprova la comprensió de l'estratègia	12A. Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.

<b>10M. Proporciona bastides de suport: tècniques de treball, guies de comprensió...</b>	<b>10A. Completen les diferents bastides de suport</b>
------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	88. SU aquesta paraula em serveix se t'acut com pot ser aquest petit ós?
<b>ALUMNAT</b>	89.SU- Pot ser valent
<b>MESTRA</b>	90. Pot ser valent, perfecte... adjectiu que em serveix. AG
<b>ALUMNAT</b>	91. AG- Pot ser que ha baixat d'aquest arbre i és molt valent.
<b>MESTRA</b>	170. Ràpid el "gira't i parla" després ho parlarem una mica més. Pregunto a dos o tres i així sabrem si hem coincidit o no, avancem una mica més i farem més hipòtesis. FE Quina ha estat la teva hipòtesis?
<b>ALUMNAT</b>	171. FE- el barret
<b>MESTRA</b>	172. El barret, MI
<b>ALUMNAT</b>	173. MI- el barret
<b>MESTRA</b>	174. El barret, per què el barret? Què us ha donat aquesta pista?
<b>ALUMNAT</b>	175. FE- perquè a la portada hem vist un barret
<b>MESTRA</b>	176. Ah a la portada hi havia una caixa al cap
<b>ALUMNAT</b>	177. I també perquè hi havia mel.
<b>MESTRA</b>	178. Molt bé, (parlen), aquí a la pàgina sencera anem a veure que ens diu (llegeix el text) <i>quina fredj -va dir la mare ossa-, mira la neu petit ós.</i> Ah que no ho havíem vist però darrera la finestra el que sembla que hi ha és neu. <i>Mama ossa tinc fred – va dir el petit ós- Ves-te'n fred – va dir la mare- que el petit ós és meu.</i> (silenci). Què es pot posar el petit ós? El petit ós s'ha de posar alguna cosa per...
<b>ALUMNAT</b>	179. una bufanda
<b>MESTRA</b>	180. posa-ho, molt bé. Escriu que la teva hipòtesis és una bufanda, jo a la meva hi poso... jo quan tinc fred em poso una jaqueta
<b>ALUMNAT</b>	181. jo quan tinc fred em poso guants
<b>MESTRA</b>	182. tu guants, doncs posa-ho, cadascú fa la seva nova hipòtesis, de moment no sabem si s'ha posat un barret. La deixem sense contestar
<b>ALUMNAT</b>	183. Posem hipòtesis?

<b>MESTRA</b>	184. no cal, de moment fas una línia i escrius la següent, d'acord. Tenim el post-it fem la hipòtesis, fem una línia i escrivim la següent, perquè ara ens han donat més pistes... 185. sols perquè després farem el gira't i parla.
<b>ALUMNAT</b>	186. el que jo havia dit del banyador... ara veig que no eh?
<b>MESTRA</b>	187. el banyador l'has posat 188. abans no sabia que feia fred però ara veient la neu... Tornarem a fer un gira't i parla. No el feu abans d'hora per practicar, perquè després el pas següent és que ho haureu de fer sols
<b>ALUMNAT</b>	190. Encara no ha sortit la bufanda?
<b>MESTRA</b>	191. no hem contestat perquè encara no sabem, hem de llegir una mica més per saber si és cert o no. "Gira't i parla", va comenteu amb el company 192. Heu coincidit?
<b>ALUMNAT</b>	193. Sí, són iguals
<b>MESTRA</b>	194. Què bé. No esborris si està bé, segur que estarà bé.

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	140. Encara no es comença, shhh, ens comencem a preparar per fer la visualització sinó no ens sortirà... 141. Fem-ho més fàcil al començament jo us ho llegiré per tal que estigueu més concentrats, escolteu les frases i imaginar-les en el vostre cap amb les quatre primeres frases: 142. <i>"Retalls de cartolines, llapis de tots colors i també retoladors, papers de seda, tisores, mare meva quantes hores"</i>
<b>MESTRA</b>	143. Qui s'hagi imaginat alguna cosa, ja pot escriure el que s'ha imaginat, com s'ha imaginat les tisores, els retoladors...
<b>ALUMNAT</b>	144. Com s'escriu m'imagino?
<b>MESTRA</b>	145. M apòstrof, imagino, comença amb vocal 146. MI- torna'l a llegir aquestes frases fins a tisores a veure si t'imagines alguna cosa. Com és el paper de seda? I les tisores? 147. A qui li costi que ho continuï llegint
<b>ALUMNAT</b>	148. Vermell com va?
<b>MESTRA</b>	149. Amb v baixa
<b>ALUMNAT</b>	150. Com poden ser les tisores petites, grans com les de la senyoreta?
<b>MESTRA</b>	176. Sí, Ara en farem un altre, practicarem el gira't i parla i després ho fareu sols amb un tros que us tinc preparat d'acord? 177. Provem-ho amb les quatre línies següents. A En AL li donarem un altre i ara farem un altra estrofa. Feu una línia i farem la segona visualització. Al que li costi molt li recomano que tanqui els ulls, tanquem els ulls i ens concentrem 178. Som-hi segona estrofa, intentem imaginar-ho, diu: <i>"Cada un dels meus amics tindrà una bonica postal per les festes de Nadal"</i> (ho repeteix)
<b>ALUMNAT</b>	179. Hem d'escriure el que ens imaginem?
<b>MESTRA</b>	181. Quina postal li vols preparar, a qui li vols donar? Imagina-t'ho 182. Diu en veu baixa Aquests amics que t'agradaria fer una postal i com és... 183. Gira't i parla" compartiu. Quins amics us imagineu, com serà aquesta postal...
<b>ALUMNAT</b>	216. I al darrera què haurem de fer?
<b>MESTRA</b>	217. Aquí al davant és on haureu d'escriure el que us heu imaginat i al darrera si coincideix amb el company o no però avui ja no ho farem perquè és una mica complicat, potser després quan jo els llegeixi tots diré: " Mira

	en SU i la IO han coincidit, o en BE i la TA també han coincidit. Avui vosaltres aquesta part del darrera no la farem. Us dedicareu a gaudir de imaginar-vos totes les coses que us digui el poema
<b>MESTRA</b>	233. Mireu ara per acabar us donaré un full i dibuixareu el que us heu imaginat
<b>MESTRA</b>	234. Els qui heu acabat d'escriure, ara dibuixeu com us imagineu aquesta estrofa que acabeu de llegir
<b>ALUMNAT</b>	235. I la segona?
<b>MESTRA</b>	236. De moment no, heu de dibuixar la primera estrofa, la primera i prou
<b>MESTRA</b>	238. Doncs ara dibuixeu " I penjant del mig del cel
<b>ALUMNAT</b>	239. A1- Està bé?
<b>MESTRA</b>	240. Segur que el que dibuixeu estarà bé
<b>ALUMNAT</b>	241. A2- Però la nit és fosca...
<b>MESTRA</b>	242. "Una nit de blau de tinta i penjant del mig del cel..." Que vol dir que penja?
<b>MESTRA</b>	243. "... i penjant del mig del cel, llueix una cua daurada i brillen un munt d'estels"

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>ALUMNAT</b>	152. Doncs comencem, repartirà aquests fulls que ja teniu escrita la paraula blava, posareu el nom dalt i sols, sols intentareu trobar paraules que s'escriguin més o menys igual però que siguin diferents
<b>MESTRA</b>	205. En tres, dos, u, gira't i parla, comenteu amb el company les paraules que teniu i si no junts intenteu buscar-ne alguna més
<b>ALUMNAT</b>	206. Se sent "jo no ho he mirat" " què bé hem coincidit", blau, blaves... Posen en comú el que tenen
<b>MESTRA</b>	207. Ho heu de posar en comú i les que li falti a un les posi l'altre (DI) tu ho has de comentar amb (AM)
<b>MESTRA</b>	170. Veieu aquí està Blava i aquí (assenyala l'altra columna) escric tot el que se m'acudeixi, veieu aquí on posa altres paraules, totes les de la seva família que a vosaltres se us acudeixin
<b>ALUMNAT</b>	171. Mar blau, puc escriure-ho?
<b>MESTRA</b>	172. Sí, blau sí, però el mar no m'interessa, blau sí que serveix. 173. No us aixequiu, esteu molt nerviosos pensa, el color t'ha de sortir... 174. Pensa'n més perquè tu m'estàs dient tonalitats
<b>ALUMNAT</b>	175. Blauet
<b>MESTRA</b>	176. No ens comencem a aixecar, que jo ja estic dreta. Podeu fer plurals, diminutiu, augmentatiu, encara no hem fet però us pot sonar 177. No home no, blava i vermell no tenen res a veure són colors però jo no vull colors diferents vull de la mateixa família s'han de semblar 178. Està molt bé aquest. Com sempre ens passarà que quan ho fa la senyoreta és més fàcil... 179. mira de fer plurals, diminutius...
<b>ALUMNAT</b>	184. Jo tinc molts retoladors de color..., o tinc molts retoladors ...(blaus)
<b>MESTRA</b>	185. Què t'estàs inventant (YO)? No t'has d'inventar la feina. A veure blava, la meva jaqueta és blava però i si jo t'ensenyo aquest retolador. .. Aquest retolador és...
<b>ALUMNAT</b>	186. blau
<b>MESTRA</b>	195. Clar el primer amb el que podem jugar és amb el que ja sabem. Ja vam treballar masculí, femení, mireu si la paraula és femenina o masculina, busquem l'adjectiu femení i masculí. Vam treballar singular i plural. Mirem si està a singular o posem a plural i podem posar el plural masculí i el plural femení, el singular masculí i el singular femení. Mireu ja tenim quatre paraules només amb això... Què us sembla?
<b>MESTRA</b>	205. En tres, dos, u, gira't i parla, comenteu amb el company les paraules que teniu i si no junts intenteu buscar-ne alguna més 207. Ho heu de posar en comú i les que li falti a un les posi l'altre (DI) tu ho has de comentar amb (AM)
<b>MESTRA</b>	298. I si són petites? Penseu, i si són petites?

	299. Molt bé, i si són molt grosses?
	301.Val, penseu, si li trèiem la “t” ens surt una paraula de la seva família
	302. Laura, mira;
	303. Clar a partir d'aquí ja podeu jugar; i si és molt gruixuda... serà una...

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	76. Doncs ara donarem un full verd i un full rosa, el full verd serà perquè us feu una pregunta i el rosa per què serà?
<b>ALUMNAT</b>	77. la resposta
<b>MESTRA</b>	78.perquè escriviu la vostra resposta. Jo em faig la pregunta i jo em faig la resposta, d'acord, una només una. Mirarem a veure si ho heu entès i us presentaré el vostre poema perquè ho fareu sols.
<b>MESTRA</b>	82. A veure què és el que hem de fer, qui m'ho pot explicar
<b>ALUMNAT</b>	84. Posar la pregunta en el paper verd i respondre en el paper rosa
<b>MESTRA</b>	87. I aquesta pregunta, quina faré la que jo vulgui?
<b>ALUMNAT</b>	88. No
<b>MESTRA</b>	89. Quina? la pregunta de què me l'he de fer? Què he de fer demà? És una pregunta?
<b>ALUMNAT</b>	90. Alguns diuen sí, uns altres no
<b>MESTRA</b>	91. Però, és una pregunta del poema? Per tant, m'he de fer una pregunta d'aquest poema,
<b>ALUMNAT</b>	92. del que mengem
<b>MESTRA</b>	93. no del que mengem, del que pensem d'aquest poema... Jo puc posar una pregunta de: A mi m'agrada el Pa?
	95. M'he de fer una pregunta d'aquesta lectura. És una mica complicat però hem de pensar, tothom tenim paper ja? Doncs vinga pensem molt bé la pregunta que volem escriure, quantes preguntes hem de fer?
<b>ALUMNAT</b>	96. Una
<b>MESTRA</b>	97. Una, una només una pensem una pregunta i ens fem la resposta i ho fem sols, d'acord?
<b>ALUMNAT</b>	98. I si amb algú la fem igual?
<b>MESTRA</b>	99. No passa res, de moment sols d'acord i després ho posem en comú
<b>ALUMNAT</b>	107. No podeu fer les mateixes preguntes que jo, heu de pensar. Torno a llegir: “S'hi poden sucar melindros, galetes o bé un tros de pa. Es bona al matí i quan s'hi berena té un gustet molt fi, espessa i lluent tothom se la menja Ai; a cremadent”, ens fem les preguntes
<b>MESTRA</b>	108. A veure, vina aquí si us plau, pareu un momentet els llapis i retoladors... va digues quina pregunta t'has fet...
<b>ALUMNAT</b>	109. Per què la xocolata té un gustet molt fi?,
<b>MESTRA</b>	110. No contestis eh; Aquí diu: És bona al matí i quan s'hi berena té un gustet molt fi i (NO) es pregunta Per què té un gustet molt fi? Heu vist com s'ha fet una pregunta? Molt bé. Anem a veure quina resposta s'ha fet ell a veure si l'endevineu... digues (DI)
<b>ALUMNAT</b>	111 perquè és calenta
	112. perquè té sucre
<b>MESTRA</b>	113. Tampoc
<b>ALUMNAT</b>	114. perquè té un gustet molt fi
<b>MESTRA</b>	115. Home, perquè té un gustet molt fi això no és resposta
<b>ALUMNAT</b>	116. perquè està molt bona
<b>MESTRA</b>	117. perquè està molt bona
<b>ALUMNAT</b>	118.(NO) – perquè és molt bo, perquè és molt bona



<b>MESTRA</b>	119. perquè està molt bona, moltes gràcies (NO), ja s'ha fet la resposta...
<b>MESTRA</b>	170. El primer que farem a la fitxa serà escriure la paraula i les idees que us vinguin al cap, llavors farem el gira't i parla
<b>ALUMNAT</b>	171. Gira't i parla
<b>MESTRA</b>	172. Però cadascú ha de llegir la primera estrofa i ha de fer la seva connexió, primer heu d'escriure aquí la paraula i després aquí la idea que li ha vingut d'aquella paraula. Jo necessito saber quina part del text o quina paraula us ha fet sortir aquest cable amb la vostra idea

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	157. El text posava qui fa la mel? Si pregunta qui? Jo sé que no és una cosa és un animal o una persona el que passa és que com ja sabem molt podem dir que són les abelles, llavors ens diu " <i>Les abelles xuclen un líquid molt dolç que està en les flors, el nèctar</i> "
<b>MESTRA</b>	158. Ai carai, que vol dir xuclen? Si haguéssiu de feu un gest
<b>MESTRA</b>	159. Mira en BE com ho fa, el deuen agafar amb les potes?
<b>ALUMNAT</b>	162. No, amb la llengua
<b>MESTRA</b>	163. Què ha de tenir per poder xuclar?
<b>ALUMNAT</b>	164. beure
<b>MESTRA</b>	165. Beure si jo bec un got d'aigua jo estic xuclant? Per xuclar què necessito?
<b>ALUMNAT</b>	166. Un got 167. Una palla
<b>MESTRA</b>	168. Amb una palleta, no està malament, jo puc xuclar, doncs si diu que l'abella xucla el nèctar deu tenir com la forma d'una palleta perquè no diu agafa sinó jo podria pensar que ho fa amb les potes, però si diu xucla que us ha vingut al cap? Beure d'un got? No jo bec així. Què és xuclar?
<b>ALUMNAT</b>	169. absorbir
<b>MESTRA</b>	214. o aniré passant i potser us ajudo marcant la paraula que us pot donar la pista, però només si us costa molt. Ara ho heu de fer sols i en silenci, is feu una o dues ja està bé.
	215. Que et ve al cap, què et fa pensar..., no cal que les feu totes si feu una o dues ja està. Necessito saber que ho heu entès això de les inferències
	216. El primer és el que hem fet junts, anem pel segon...
	217. És important que comenceu les frases amb el "jo crec que deu dir això perquè..." " Pot ser que..."

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>ALUMNAT</b>	110. Sí
	111. Ja falta poc per la primavera
<b>MESTRA</b>	112. Sí, ja falta poc
<b>ALUMNAT</b>	113. I per la primavera surten flors
<b>MESTRA</b>	114. Molt bé...
<b>ALUMNAT</b>	115. La primavera és la meva estació preferida
<b>MESTRA</b>	116. La meva, aquí ha fet una connexió amb el jo, jo meva, vinga MA
<b>ALUMNAT</b>	117. MA- El meu compleany és a la primavera
<b>MESTRA</b>	118. Bé, també és amb el jo, aniversari... NO
<b>ALUMNAT</b>	119. NO- M'agrada la primavera perquè creixen les flors, el meu cumple és a la primavera
<b>MESTRA</b>	120. Molt bé NO, n'ha fet dues, però les dues no són iguals, una l'ha fet perquè li recorda una cosa seva amb el jo és el seu cumple i l'altra l'ha fet amb coses que passen pel món, perquè sap que a la primavera surten les flors, el seu cap ha fet un camí cap a coses del "jo" i l'altre ha fet un camí cap a coses del món. Molt bé

<b>ALUMNAT</b>	121. La primavera és bonica, hi ha papallones i surten les flors...
<b>MESTRA</b>	121. Molt bé, és bonica, això és una opinió que tens tu i si hi ha papallones i flors són coses que passen pel món
<b>ALUMNAT</b>	122. La meva mare ha comprat roses
<b>MESTRA</b>	123. Ha comprat roses, la primavera t'ha fet pensar en les flors i després has pensat en la teva mare que ha comprat roses, sí molt bé doncs has fet una connexió amb tot el cercle. LA
<b>ALUMNAT</b>	124. Ja arriba la primavera
<b>MESTRA</b>	181. Amb la paraula que sigui del primer tros, eh que quan hem dit una paraula us ha vingut una idea? Doncs el mateix una paraula del primer paràgraf
<b>ALUMNAT</b>	182. Ja estic
<b>MESTRA</b>	183. Has escrit la paraula i després la idea?
<b>ALUMNAT</b>	184. Sí
<b>MESTRA</b>	185. Doncs espera't que farem el gira't i parla, dos minuts
<b>MESTRA</b>	188. Oi que primer jo us he dit una paraula? Doncs ara la tenim escrita, una paraula que em faci fer una connexió
<b>ALUMNAT</b>	189. A la primera columna

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	162. Qui comença a llegir?	
<b>ALUMNAT</b>	163. "Aquesta escultura és obra de l'artista Ernest Maragall i Noble i fou projectada el...	Llegeix poc a poc
<b>MESTRA</b>	164. Aquesta xifra us la dic jo 1966	
<b>ALUMNAT</b>	165. Malgrat això, fou inspirada per l'erudit lloretenc Esteve Fàbregas i Barri per tal de recordar el sacrifici i l'esforç de la vida de les famílies que vivien de la pesca.	Llegeix poc a poc
<b>MESTRA</b>	180. Doncs què hauria d'escriure aquí?	
<b>ALUMNAT</b>	181. escultura	
<b>MESTRA</b>	182. I aquí? El per què	
<b>ALUMNAT</b>	183. Per què...	

**11M. Fa aclariments en l'aplicació de l'estratègia**

**11A. Fan preguntes sobre la realització de la tasca**

#### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	195. El proper cop no us diré res, l'escriurem solets. Continuem doncs, anem a veure si podem posar si o no a alguna hipòtesis. Anem a continuar una pàgina més a veure si ens dona resposta a les hipòtesis que hem escrit d'acord? I podrem posar sí l'hem encertat o no l'hem encertat 198 <i>Aleshores la mare ossa es va posar una cosa pel petit ós. Mira petit ós tinc una cosa per tu. Oh – va dir el petit ós-</i> Que creieu que li ha preparat la mare ossa? IK.
<b>ALUMNAT</b>	199. IK- un barret
<b>MESTRA</b>	200. Un barret 201. Algú tenia escrit un barret?
<b>ALUMNAT</b>	202. molts- Jo, jo, jo
<b>MESTRA</b>	203. doncs al costat hi escriviu un sí. Als qui heu escrit jaqueta per ara,... no

<b>ALUMNAT</b>	204. també podem posar-ho a la segona?
<b>MESTRA</b>	205. Què has posat? A tots dos has posat barret?
<b>ALUMNAT</b>	206. No
<b>MESTRA</b>	207. en aquesta sí que has posat barret 208. Shhs. Molt bé doncs us poseu un sí, avancem una més? Som-hi!!

#### **FER VISUALITZACIONS (F.V)**

<b>MESTRA</b>	151. Preparats per fer el gira't i parla?
<b>ALUMNAT</b>	152. A1- Jo no 153. A2- Jo no
<b>MESTRA</b>	154. Molt bé ara que tothom gairebé ja està i fluixet parieu amb el company i potser us ajudarà a veure més coses. Gira't i parla
<b>MESTRA</b>	184. Felicitats al MI 185. Compartim alguna, va AM què t'has imaginat?
<b>ALUMNAT</b>	186. AM-parla molt fluixet
<b>MESTRA</b>	187. No ho llegeixis que volies dir
<b>ALUMNAT</b>	188. Les postals de tots colors
<b>MESTRA</b>	189. De tots els colors i tu?

#### **PARAULES DERIVADES (P.D.)**

<b>MESTRA</b>	271. Continuarem llegint i ara buscarem una paraula una mica més difícil però no passa res. Si aquí tenim el text i hem quedat que l'Oriol té una gorra blava amb un carro ple de verdures li diu
<b>ALUMNAT</b>	272. El veus?
<b>MESTRA</b>	273. El veus?
<b>ALUMNAT</b>	274. L'Ona
<b>MESTRA</b>	277. Ratllat punt. Farem aquesta paraula "ratllat" penseu a fer-ho bé i busqueu les paraules de la seva família. Ara feu la vostra individual. Heu de posar "ratllat" en un costat i a l'altra, intenteu buscar paraules de la seva família. Som-hi.

#### **FER-SE PREGUNTES (F.P.)**

<b>MESTRA</b>	122. A veure (SH), fem la darrera pregunta perquè després amb l'altre poema tornarem a fer el mateix, en veu alta eh? Escoltem
<b>ALUMNAT</b>	123. Per què no es pot agafar la xocolata?
<b>MESTRA</b>	124. No escrivim, no escrivim va... Per què no es pot agafar la xocolata?
<b>ALUMNAT</b>	126. perquè està desfeta
<b>MESTRA</b>	127. perquè està desfeta... 128. perquè està desfeta i es pren en una tassa, molt bé
<b>ALUMNAT</b>	129.A1 Jo l'he endevinat a la primera 130.A2 Jo he pensat que estava en una tassa

#### **FER INFERÈNCIES (F.I.)**

<b>MESTRA</b>	170. Molt bé, llavors ens hem d'imaginar que deu tenir la forma així de palleta. Oï que us he dit que no heu d'anar amb presses, per poder treure conclusions? Hem de buscar les pistes, quina ha estat la paraula més important?
<b>ALUMNAT</b>	171. MI- xuclar
<b>MESTRA</b>	172. Xuclar ha estat la paraula clau per nosaltres poder fer la inferència 173. Ara us toca a vosaltres i el gira't i parla
<b>ALUMNAT</b>	174. També pot ser una llengua molt llarga

	175. Sí però seria llepar
<b>MESTRA</b>	176. Clar, si diu xuclar t'està donant la pista
<b>ALUMNAT</b>	177. Xuclar com un fideu
<b>MESTRA</b>	178. Com un fideu molt bé
	179. La primera pràctica que farem serà amb un post-it amb el gira't i parla. Aquí veureu escrit un altra tros del text de la mel i vosaltres l'haureu de llegir poc a poc i trobar aquella paraula o frase que us faci pensar amb allò que estiguem parlant
<b>ALUMNAT</b>	180. De la mel
<b>MESTRA</b>	181. De la mel, oi que ara no parlarem dels elefants, dels ossos..., estem parlant de tot això. Ho provarem. Vosaltres ara en el pos-it escriviu el que pensa el vostre cap i quan jo us digui el gira't el parla ho comenteu

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	129. Doncs molt bé, mireu les conclusions que esteu arribant vosaltres sols, mireu avui una de les paraules que utilitzem és com una porta que ens serveix per fer connexions
<b>MESTRA</b>	134. Que falta poc per la primavera, és una idea seva?
<b>ALUMNAT</b>	135. No
<b>MESTRA</b>	136. Jo que he dit que era? Era una connexió amb...
<b>ALUMNAT</b>	137. el món
<b>MESTRA</b>	138. Molt bé, nosaltres podem tenir connexions amb el món, amb coses que sabem del món, si jo per exemple us dic la paraula girafa el vostre cap pot pensar coses
<b>ALUMNAT</b>	139. Estan al zoo...
	140. Tenen un coll llarg
<b>MESTRA</b>	141. Exacte, i llavors he dit que podíem tenir connexions
<b>ALUMNAT</b>	142. De nosaltres
<b>MESTRA</b>	143. De vosaltres mateixos, d'acord? Amb jo
<b>ALUMNAT</b>	144. Jo, jo, jo
<b>MESTRA</b>	145. De connexions hi ha de tres tipus però només treballarem aquests dos intentarem treballar aquests dos que ho hem descobert junts amb aquest joc
<b>ALUMNAT</b>	146. Quin és l'altre?
<b>MESTRA</b>	147. La tercera via és per exemple quan tu llegeixes i dius "ostres, l'altre dia vaig llegir en un altre llibre o en el diari..." amb un altre text seria. Jo llegeixo un conte on hi surt un llop, doncs em dic recordo també el conte de la caputxeta que també parlava d'un llop. D'un text o d'un llibre a un altre és un altre tipus de connexió però, com aquest és una mica més complicat ja ho farem quan sigueu més grans...
<b>ALUMNAT</b>	148. Ahí, que parlen del mateix
<b>MESTRA</b>	149. Més o menys, que et recorden alguna cosa que ja has llegit però aquest és una mica més complicat, avui buscarem connexions amb el món o coses que ja sabem o amb coses que m'han passat. S'ha entès una miqueta?
<b>ALUMNAT</b>	150. Sí

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	184. Doncs ara el que vull és que vosaltres sols llegiu aquests trosset d'aquí i trobeu una o dues paraules clau i expliqueu el per què ho heu triat
<b>ALUMNAT</b>	185. Aquí les escrivim oi?
<b>MESTRA</b>	189. Heu de dir per què la trieu aquesta paraula...

<b>12M. Comprova la comprensió de l'estratègia</b>	<b>12A. Realitzen una petita part del treball encarregat i explica si l'ha entès o no.</b>
----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	209. <i>És una gorra pel fred i què be, què be- va dir el petit ós- fora fred que la gorra és meva</i>
	210. M- Era la gorra, que be
<b>ALUMNAT</b>	211. A- Jo ja t'ho deia...
<b>MESTRA</b>	212. <i>el petit ós va tornar a casa. Que ha passat petit ós?, que tinc fred –va dir el petit ós- . Ves- te'n fred – va dir la mare- que el petit ós és meu, i la mare va teixir una altra cosa. I aquí és on vosaltres fareu les hipòtesis tot sols però com ara el paper ens ha quedat petit us sembla si agafem un de nou?</i>
<b>ALUMNAT</b>	213. No a mi no m'ha agradat

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

<b>MESTRA</b>	155. A veure compartirem alguna idea. AL Que t'has imaginat?
<b>ALUMNAT</b>	156. AL- parla molt fluixet
<b>MESTRA</b>	157. Mira que bonic en AL. Ell quan ha escoltat el tros del poema, s'ha imaginat amb tots es papers de regals i fent una postal per un company. I tu Di que t'has imaginat
<b>ALUMNAT</b>	158. DI- Unes tisores
<b>MESTRA</b>	159. I com eren aquestes tisores?
<b>ALUMNAT</b>	162. DI- Sí
<b>MESTRA</b>	163. I tu FE que t'has imaginat?
<b>ALUMNAT</b>	164. FE- retoladors de colorins
<b>MESTRA</b>	165. De molts colors, els has vist en el teu cap?
<b>ALUMNAT</b>	166. FE- Sí
<b>MESTRA</b>	167. Tenien tapa?
<b>ALUMNAT</b>	168. FE- No
<b>MESTRA</b>	169. Doncs tapa'ls que s'assecaran, MO
<b>ALUMNAT</b>	170. MO- un munt de papers
<b>MESTRA</b>	171. Grans, petits, prims, gruixuts? SU
<b>ALUMNAT</b>	172. SU- un paper de seda de color vermell
<b>MESTRA</b>	173. Mmm vermell maco, el vermell fa Nadal. LA
<b>ALUMNAT</b>	174. LA- papers de colorins
<b>ALUMNAT</b>	190. En NO
<b>MESTRA</b>	191. S'ha imaginat tots els amics, en NO, en SE i en BE, contents o tristos?
<b>ALUMNAT</b>	192. contents
<b>MESTRA</b>	193. Per què?
<b>ALUMNAT</b>	Perquè els hi he regalat una postal
<b>MESTRA</b>	194. Molt bé, Mi, que li ha costat molt i ja ha vist una miqueta. Què has vist?
<b>ALUMNAT</b>	195. Al senyor que havia portat una postal i hi havia en MT, NO i en BE que estaven llegint
<b>MESTRA</b>	196. Llegint? La postal? Que li has enviat' molt bé. SO
<b>ALUMNAT</b>	197. Jo crec que és una postal que reben els amics i que és de tots els colors
<b>MESTRA</b>	198. Molt bé, qui vol compartir?
<b>ALUMNAT</b>	199. A- Han llegit una postal en forma de cor
<b>MESTRA</b>	200. Molt bé, en No ha escrit una cosa molt concreta
<b>ALUMNAT</b>	201. NO- La postal era verda amb un arbre de Nadal

<b>MESTRA</b>	202. Mira que bonic 203. Tres vegades que t'avisó, faràs la feina tot sol 204. En NO s'ha imaginat una postal que rebràs una postal verda amb un arbre de Nadal oi que bonic... 205. TA què t'has imaginat? Què posa? No has escrit la frase, cadascun dels meus amics rebrà una postal però com eren aquests amics, qui eren, com era la postal?
<b>ALUMNAT</b>	206. TA- De color rosa
<b>MESTRA</b>	207. Ah; veus com ara t'ho has imaginat... No hem de copiar les frases. Os heu d'imaginar les coses, els meus amics com són les postals, com ho ha fet en NO que li ha sortit molt bé d'acord?

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	275. L'ona	Llegeix de la pissarra
<b>ALUMNAT</b>	276. Té un jersei ratllat	
<b>MESTRA</b>	278. A veure que us surt. Si només que us en surti una ja està bé. Primer heu d'escriure ratllat a un costat	
<b>ALUMNAT</b>	286. Va (WA) Posa ratllat a un costat i busca paraules de la família aquí	
<b>MESTRA</b>	287. Laura, he de posar aquesta lletra aquí?	
<b>ALUMNAT</b>	288. Rat llat	
<b>MESTRA</b>	289. Laura jo no sé que posar-hi 290. Doncs intenta-ho, la primera t'ha de sortir fàcil, li està sortint a tothom	
<b>ALUMNAT</b>	291. Ja està	
<b>MESTRA</b>	292. Molt bé en (BE), molt bé en (DI), ells ho proven i els hi ha sortit, en (BE) ha tret paraules que estan bé 297. Ja n'hi ha alguns que ho fan... No vull frases (LA). La segona vegada que ho dic. Aquesta paraula està bé però has posat més paraules	
<b>ALUMNAT</b>	304. hiperratlla	
<b>MESTRA</b>	305. I si és petita? una	
<b>ALUMNAT</b>	306. ratlleta	
<b>MESTRA</b>	307. Ratlleta, veieu com us surt; només que hem de pensar 312. I si és molt grossa? Augmentatiu, seria com jo et diria per exemple: una bruixota, una finestrota doncs de ratlla serà una...	
<b>ALUMNAT</b>	313. A1- hiperratlla 314. A2- (SH) ratllota de ratlla, ratllota	
<b>MESTRA</b>	315. Doncs, vinga, ja en teniu una altra;	
<b>ALUMNAT</b>	316. Com s'escriu híper?	
<b>MESTRA</b>	317. H I P E R 320. Està bé, d'acord apunto la darrera que farem eh i continuareu fent-ho sols;	

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	131. Un moment, com veieu això de fer-se preguntes, hem de pensar molt i és una miqueta complicat. Intentem fer ara alguna altra pregunta. Va deixem dos minutets més...
<b>ALUMNAT</b>	132. Una pregunta que no hagi sortit 133. Clar, ens hem de fer una pregunta que no ens haguem fet...

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	186. És una pràctica si no surt no passa res. Diu: "Després porten el nèctar al rusc que és la casa de les abelles" Vinga el vostra cap ja comença a pensar i si algú sap quina és la paraula que li dona la pista que també l'escrigui.
<b>ALUMNAT</b>	187. No sé

<b>MESTRA</b>	188. Aquella paraula que et fa pensar	
	189. Li diu a un nen quina ha estat la paraula que t'ha fet pensar?	
<b>MESTRA</b>	190. Molt bé	Ho escriu
<b>MESTRA</b>	191. El que esteu fent molts és donar voltes a la paraula "rusc" i l'esteu traduïnt al castellà però aneu més enllà, com viuen cadascuna a casa seva, ja sabem que el rusc és la casa de les abelles, no cal que ho apunteu això ja ens ho està dient però com serà la casa de les abelles, això no ens ho diu.	

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	45. Qui estigui que plegui braços com quan fem dictat, així jo sabré quan està tothom	
<b>ALUMNAT</b>	46. S'ha d'escriure la paraula?	
<b>MESTRA</b>	47. No cal escriure la paraula només la vostra idea	
	48. A veure NU que t'ha vingut al cap?	
<b>ALUMNAT</b>	49. NU- La meva mare ha fet un pastís	
<b>MESTRA</b>	50. La mare ha fet un pastís. YO què has pensat tu?	
<b>ALUMNAT</b>	51. YO- Tallar un pastís	
<b>MESTRA</b>	52. Tallar un pastís. SO	
<b>ALUMNAT</b>	53. SO- Menjar un pastís	
<b>MESTRA</b>	54. Menjar un pastís, SU	
<b>ALUMNAT</b>	55. SU- El pastís és de xocolata	
<b>MESTRA</b>	56. DM	
<b>ALUMNAT</b>	57. DM- El pastís és de maduixa	
<b>MESTRA</b>	58. Els gustos eh!!! AL	
<b>ALUMNAT</b>	59. AL- El pastís era de xocolata	
<b>MESTRA</b>	60. Heu coincidit. VA	
<b>ALUMNAT</b>	61. VA- Pel meu aniversari vaig tallar un pastís	
<b>MESTRA</b>	62. Molt bé aniversari	
<b>ALUMNAT</b>	63. Mira hem coincidit	
<b>MESTRA</b>	64. BE, després us explicaré perquè marco alguns	
<b>ALUMNAT</b>	65. BE- Pel cumpleaños menjo pastís	
<b>MESTRA</b>	66. Es repeteix l'aniversari i el pastís MI	
<b>ALUMNAT</b>	67. MI- He coincidit amb la VA	
<b>MESTRA</b>	68. Pel teu aniversari menges pastís?	
<b>ALUMNAT</b>	69. MI- No jo he posat la paraula "aniversari"	
<b>MESTRA</b>	70. Molt bé, el pastís t'ha fet pensar en un aniversari, MO	
<b>ALUMNAT</b>	71. MO- Menjo un pastís	
<b>MESTRA</b>	72. MA	
<b>ALUMNAT</b>	73. MA- Avui hem fet un pastís	
<b>MESTRA</b>	74. Avui l'heu fet un pastís?	
<b>ALUMNAT</b>	75. MA- No	
<b>MESTRA</b>	76. Doncs el que pensaves era en fer un pastís. Està bé. NO	
<b>ALUMNAT</b>	79. NO- He coincidit, pel meu aniversari menjo pastís	
<b>MESTRA</b>	80. Molt bé, LA	
<b>ALUMNAT</b>	81. LA- No m'agrada el pastís	
<b>MESTRA</b>	82. No m'agrada el pastís?	

<b>ALUMNAT</b>	83. LA- no és molt dolç
<b>MESTRA</b>	84. SE 85. Acabem la ronda si us plau
<b>ALUMNAT</b>	86. SE- El pastís és de nata
<b>MESTRA</b>	87. Un altre gust eh; SA
<b>ALUMNAT</b>	88. SA-He comprat un pastís
<b>MESTRA</b>	89. Quan?
<b>ALUMNAT</b>	90. SA- Quan era l'aniversari de la meva germana
<b>MESTRA</b>	91. Molt bé WA
<b>ALUMNAT</b>	92. WA- La meva mare m'ha fet un pastís

## LECTURA INDEPENDENT

<b>MESTRA</b>	<b>ALUMNAT</b>
13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució	13A. Fa comentaris pertinents sobre dubtes que es presenten
14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada	14A. S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada
15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte	15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari.

<b>13M. Presentació de la tasca i organització de la seva execució</b>	<b>13A. Fa comentaris pertinents sobre dubtes que es presenten</b>
------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	214. Provem de fer-ho de nou perquè ja hem fet prou pràctiques, a més hi ha nens que s'enganxen el post-it a la barbeta...
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	208. Continuem. Mireu ara què heu de fer. "Llegireu una part del poema (no ho fareu del poema perquè és molt llarg), llegireu dues estrofes més i haureu d'escriure al costat tot allò que aneu veient, d'acord? No s'ha de copiar, el que heu d'escriure és que us inspira, què us imagineu amb aquestes frases. M'ha agradat molt en el "una bonica postal", la VA s'ha imaginat un cor, la SO s'ha imaginat la postal de colors, tu també
<b>ALUMNAT</b>	209. BE- Jo també m'he imaginat un cor
<b>MESTRA</b>	210. Molt bé, si haguéssiu fet el gira't i parla tots dos hauríeu coincidit. Hi ha hagut companys que en el gira't i parla haguen coincidit en la visualització? Crec que no ha passat oi que no? 211. Bueno, sabeu que passa que la imaginació és tant gran que és molt difícil coincidir perquè jo m'imagino una postal de color blau i un altre se l'imagina de color verd oi que sí? S'ha entès
<b>ALUMNAT</b>	212. MI- Sí però a veure LA, jo ara ho he entès però de vegades no se m'obra la porta
<b>MESTRA</b>	213. No passa res, has de continuar picant, tu ho intentes si no surt no surt i si surt fantàstic 214. Preparats? Tot i que ja hi ha algú que ja ho fa molt bé us ho explico, quan jo escric una frase jo no puc fer-ho de qualsevol manera, en SU comença molt bé les frases perquè comença amb " Jo m'he imaginat..." "Jo m'imagino...", doncs les frases de visualitzacions han de començar com ho ha fet ell que no ho sabia però ho ha fet molt bé.



	215. Aquesta frase o aquesta paraula m'ha fet imaginar o m'imagino que serà així o serà aixàs, ho intentarem poquet a poquet
<b>ALUMNAT</b>	218. DI- El nom i la data són importants
<b>ALUMNAT</b>	220. Parlen fluixet
<b>MESTRA</b>	221. Han sigut les pràctiques. Està en lletra d'impremta, Si algú no ho entén que m'ho digui, si algú li costa aixeca la mà i jo li dic
<b>ALUMNAT</b>	222. Parlen entre ells

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	320. Està bé, d'acord apunto la darrera que farem eh i continuareu fent-ho sols; 321. Després jo ja m'ho miro. Ens hem quedat aquí on deia que el jersei era ratllat. "En Lluc és el nen que observa el lluç del peixater (ressalta aquesta paraula). Anem a buscar aquesta "peixater"	
<b>ALUMNAT</b>	322. Jo ja la tinc;	
<b>MESTRA</b>	323. Peixater en l'últim espai que teniu, poseu "peixater"	
<b>ALUMNAT</b>	324. Aquí?	
<b>MESTRA</b>	325. A la següent hi posareu peixater	
<b>ALUMNAT</b>	326. peixater	
<b>MESTRA</b>	327. Peixater i buscareu paraules de la família de peixater, tot el que trobeu	Un nen s'acosta i li pregunta
<b>ALUMNAT</b>	328. Peix?	
<b>MESTRA</b>	329. Peix és de la família de peixater, heu de buscar de la família de peixater, busca, busca, aquesta és fàcil la de peixater	Nens parlen

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	157. Buscarem a la pàgina 25 el poema es diu "Fideus a la cassola" i jo us pregunto: De què deu anar aquest poema de fideus a la cassola? Jo aquí que estic fent?
<b>ALUMNAT</b>	162. Una hipòtesis...
<b>MESTRA</b>	163. Una hipòtesis. Va no feu trampa no llegiu, sabeu que són els fideus? Sabeu que és una cassola?
<b>ALUMNAT</b>	164. (alguns) Sí
<b>MESTRA</b>	165. Deu ser un menjar?
<b>ALUMNAT</b>	166. (alguns) Sí
<b>MESTRA</b>	167. Deu ser dolç?
<b>ALUMNAT</b>	168. Sí, no, no
<b>MESTRA</b>	169. Els fideus me'ls menjo a l'hora de dinar o de sopar, no és dolç com la xocolata.
<b>ALUMNAT</b>	170. Hi ha fideus de xocolata
<b>MESTRA</b>	171. Sí però no estan a la cassola
<b>MESTRA</b>	181. D'acord, què és el que hauré de fer jo primer? Haurem de llegir un trosset d'aquest poema i veieu aquest full? Hi ha dues columnes una i dues (els hi ensenya) això es diuen columnes.
<b>ALUMNAT</b>	182. (alguns), ja ho sabem
<b>MESTRA</b>	183. En el primer quadradet, és el que hauré de
<b>ALUMNAT</b>	184. escriure preguntes
<b>MESTRA</b>	185. .una pregunta, hauré d'escriure una pregunta i aquí?
<b>ALUMNAT</b>	186. La resposta

<b>MESTRA</b>	232. Doncs ara ho fareu sols. Sols, sols, vinga estem practicant no passa res. Llegim el poema i ens fem una pregunta del poema	
<b>MESTRA</b>	233. Us dono una pista, si no se us acut una pregunta, comenceu per què... intentem respondre un per què	Llegeixen a poc a poc La mestra passeja entre els alumnes

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	213. Bé hem practicat ho hem fet junts, hem fet el gira't i parla. Ara ve la feina individual, com era una mica difícil us he apuntat el text aquí al costat, de cada casella heu de pensar en una inferència que tingueu en el cap. Intenteu-ho no ho copieu eh?	Parlen fluixet . Passa per taules inaudible
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	152. Doncs ara ho intentarem fer enlloc de paraules amb un text i ho farem amb un text que us agradarà molt. A cada estació de l'any se celebren festes. Qui sap dir-me quina és la festa de la tardor? La més important de la tardor?	
<b>ALUMNAT</b>	153. La Castanyada 154. La castanyera	
<b>MESTRA</b>	155. La Castanyada, molt bé, quina és la Festa de l'hivern que celebrem, la més important?	
<b>ALUMNAT</b>	156. Nadal	
<b>MESTRA</b>	157. Quina festa hi ha a la primavera?	
<b>ALUMNAT</b>	158. Jo ho sé	
<b>MESTRA</b>	159. Diques	
<b>ALUMNAT</b>	160. Se m'ha anat del cap 161. Sant Jordi, 162. La rosa	
<b>MESTRA</b>	163. El conte que vam explicar, Sant Jordi és a la primavera, i a l'estiu?	
<b>ALUMNAT</b>	163. La festa de l'aigua	
<b>MESTRA</b>	164. Al cole fem la festa de l'aigua, però no tots els coles fan la festa de l'aigua	
<b>ALUMNAT</b>	165. La Festa de final de curs	
<b>MESTRA</b>	166. Aquesta també però i si ja no anem al cole quina festa és típica a l'estiu?	
<b>ALUMNAT</b>	167. No ho sabem...	
<b>MESTRA</b>	168. Doncs ara ho descobrireu, en el vostre llibre de lectures buscareu la lectura de les festes, on explica que hi ha diferents festes a l'any i el que haureu de fer és anar llegint i apuntar les vostres idees, bé amb el món o amb coses que m'han passat a mi, per exemple jo lleigeixo la castanyera i penso "ostres l'any passat les castanyes es van cremar una mica i no vaig menjar gaires..."	
<b>ALUMNAT</b>	169. I ara estan més bones...	
<b>MESTRA</b>	175. A la pàgina 58,59, tenim aquest text que ens parla de les festes de l'any, aleshores, començarem a llegir la primera estrofa que és la primera estació. Quan llegiu i trobeu una paraula que us recorda alguna cosa, l'escriuiu al costat, per exemple: "castanya doncs em recorda que les castanyes són marrons que tenen pèls i que es couen", jo estic fent una connexió amb el món, jo sé que es couen o puc fer una connexió dient que les castanyes m'agraden molt i estic fent una connexió amb mi mateix	
<b>ALUMNAT</b>	176. Què vol dir coure?	
<b>MESTRA</b>	177. Que les has de passar pel foc	

<b>ALUMNAT</b>	178. Que les castanyes també te les menges crues
<b>MESTRA</b>	179. Vinga va ho provem. El primer paràgraf tothom, però cadascú pot trobar una paraula diferent eh? I un cable diferent, oi que no tots els cables has de ser iguals i que si coincideixen no passa res? cadascú pot tenir idees diferents? Per tant haurem de respectar el que diguin els nostres companys. WA, LK repartiu fulls 180. Qui tingui el llibre ja pot començar, pàgina 58, 59, ara hem de fer una mica de silenci.

<b>14M. Demana que es treballi individual l'estratègia presentada</b>	<b>14A. S'ajusten a les instruccions donades i realitza la tasca encomanada</b>
-----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

#### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	215. Ara ho fareu sols. Aquesta la feu sols i després la comentarem, guardarem el vostre post-it
<b>ALUMNAT</b>	216. Ara comencem a escriure les hipòtesis en el full blanc?
<b>MESTRA</b>	217. Clar, ara ja saps si l'has encertat o no que es posava la gorra però, ens demana que el petit ós torna a tenir fred, que pot posar-se? 218. No us atabaleu que a la que teniu un paper us atabaleu.
<b>MESTRA</b>	230. SE que penses que es pot posar, què li pot fer la mare?
<b>ALUMNAT</b>	231. SE- Una bufanda
<b>MESTRA</b>	232. Doncs posa-ho.
<b>ALUMNAT</b>	233. I dues coses?
<b>MESTRA</b>	234. Pots escriure dues coses, millor que escriguis només una perquè la mare tantes coses. Et diu: "et teixiré una altra cosa" no "et teixiré tres coses mes". Eh! ens dona pistes això sí
<b>MESTRA</b>	235. Molt bé! Tothom ho ha escrit? (parlen) Shh, sinó no passa res perquè això són pràctiques. Ja veurem si l'hem encertat o no...
<b>ALUMNAT</b>	236. Ja està
<b>MESTRA</b>	237. girem una pàgina més a veure què passa? Anem a comprovar si l'hem encertat o no.
<b>ALUMNAT</b>	238. Alguns- luppi
<b>MESTRA</b>	241. Ara veieu que al costat posa sí o no? Doncs heu de fer una creu si l'heu encertat poseu que sí
<b>ALUMNAT</b>	242. On posem una creu?
<b>MESTRA</b>	243. Una creu a sota del sí i si no l'heu encertat a sota del no que no passa res eh MI?

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	219. Recordeu que aquesta feina ara ja és individual, no és gira't i parla ni fem-ho tots junts, o sigui aquest és un moment una estoneta que serà curta de treball sols. Els post-its també els heu d'enganxar, que jo vull guardar-ho tot que això és molt guai. Som-hi!
<b>MESTRA</b>	224. "Una nit de blau de tinta". Ens hem d'imaginar com serà aquesta nit. Serà una nit amb molta lluna blanca o serà una nit fosca?
<b>ALUMNAT</b>	225. Fosca
<b>MESTRA</b>	226. Com la tinta de calamars... aneu frase per frase i t'intentes imaginar alguna cosa, si no et surt passes a la segona 227. Hi ha estrelles no hi ha estrelles?, hi ha l lluna? No hi ha la lluna? Feu-vos aquestes preguntes i llavors podreu imaginar-vos
<b>ALUMNAT</b>	228. D!- No ho entenc
<b>MESTRA</b>	229. Què vols dir que no ho entens?
<b>ALUMNAT</b>	230. Llegeixen lletrejant en veu fluixetA. És inaudible el que va explicant a l'alumne
<b>MESTRA</b>	231. Com és aquest vestit arrugat? Com te l'imagines?

**PARAULES DERIVADES (P.D.)**

<b>MESTRA</b>	333. Tot sols eh? I després ho recullo	
<b>ALUMNAT</b>	334. (SH) peixatar, penso peixatar	
<b>MESTRA</b>	335. Moltes, hi ha moltes d'aquest, la senyora que ven el peix, com es diu...	
<b>MESTRA</b>	336. No, peix, quan és petit és.. i quan és gros...	
<b>ALUMNAT</b>	338. Botiga bo ti ga	
<b>MESTRA</b>	339. En (SH) ha fet l'augmentatiu, un peix que és molt gros en diem un pe...	
<b>ALUMNAT</b>	340. peixot	Alguns diuen
<b>MESTRA</b>	341. No botiga , és la botiga on es ven el peix...	
<b>ALUMNAT</b>	342. peixateria	
<b>MESTRA</b>	343. clar	(AL) la demana
<b>ALUMNAT</b>	344. Peix peixeteria	

**FER-SE PREGUNTES (F.P.)**

<b>MESTRA</b>	173. Vinga, tenim un poema, quina estratègia estem treballant avui? Qui m'ho pot dir?
<b>ALUMNAT</b>	174. Fideus
<b>MESTRA</b>	175. Això no és una estratègia; què estem treballant?
<b>ALUMNAT</b>	176. Fer-nos preguntes
<b>MESTRA</b>	177. Fer-nos preguntes? I?
<b>ALUMNAT</b>	178. i fer-nos respostes
<b>MESTRA</b>	179 Fer-nos preguntes i fer-nos respostes per tant ens haurem de fer preguntes i respostes d'aquest poema, sí?
<b>ALUMNAT</b>	180. (alguns) Sí
<b>MESTRA</b>	187. i al costat una resposta molt bé. (AM) em pots explicar què és el que haurem de fer?
<b>ALUMNAT</b>	188. (AM)- Hem d'escriure la resposta
<b>MESTRA</b>	189. La resposta? Quina resposta?
<b>ALUMNAT</b>	190. (AM)- la pregunta
<b>MESTRA</b>	191. A veure, algú li pot explicar millor que jo?
<b>ALUMNAT</b>	192. (NO)- Hem d'escriure les respostes dels fideus
<b>MESTRA</b>	193. Les respostes del fideus però què són les respostes dels fideus?
<b>ALUMNAT</b>	194. (SA)- Primer ens hem de fer una pregunta
<b>MESTRA</b>	195. D'acord però una pregunta de què de la xocolata?
<b>ALUMNAT</b>	196. (alguns)- No, dels fideus
<b>MESTRA</b>	197. del fideus però del que hi ha escrit en el poema per tant, em faré una pregunta dels fideus a la cassola i on ho hauré d'escriure? En el primer quadratet d'acord?
<b>ALUMNAT</b>	198. Sí (alguns)
<b>MESTRA</b>	199. I la resposta?
<b>ALUMNAT</b>	200. (alguns) a l'altre
<b>MESTRA</b>	201. al costat, sí? A veure farem una pregunta i una resposta i ho posem en comú d'acord?
<b>ALUMNAT</b>	202. Què és comú?
<b>MESTRA</b>	203. Us diré gira't i parla i després explicarem a tots què hem fet, això és posar-ho en comú perquè avui és molt complicada aquesta estratègia... Llegiu un trosset i després feu la pregunta

<b>MESTRA</b>	204. Vinga va, gira't i parla. Hi ha nens que encara no han fet la pregunta. No passa res, comenteu el que heu fet o pensat amb el company va, costa això eh?
<b>MESTRA</b>	205. Ja ho hem comentat? Sí? Som-hi, parem un minutet anem a veure. Com només hem fet una i hi ha nens que encara no n'han fet cap, no passa res perquè n'estem aprenent

**FER CONNEXIONS (F.C.)**

<b>ALUMNAT</b>	173. Jo no me'n recordo
<b>MESTRA</b>	174. Que vol dir que no te'n recordes, si ara ho faràs, hi haurà una paraula que et farà pensar com ara en el joc, doncs és el que has de dir, esteu impacients avui...

**PARAULES CLAU (P.C.)**

<b>MESTRA</b>	186. Sí aquí. Primer ho llegeixo una vegada o potser m'ho de tornar a llegir i escric la paraula clau i el per què. Ho enteneu?
<b>ALUMNAT</b>	187. Sí
<b>MESTRA</b>	188. Doncs vinga anem a trobar una altra paraula clau 190.Com anem? És difícil?
<b>ALUMNAT</b>	191. Per mi no... 192. NO

**15M. Dóna resposta individual quan es crea un dubte**

**15A. Demanen ajuda quan ho creu necessari.**

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>MESTRA</b>	220. Stop, stop, no ens atabalem d'acord? Escoltem be que us explico. Poseu al costat d'aquí "El petit ós" que és el títol del conte que estem fent hipòtesis sinó no sabrem de quin conte fem hipòtesis. On posa el nom lògicament poseu el vostre nom
<b>ALUMNAT</b>	221. I la data?
<b>MESTRA</b>	222. La data també, 20 de l'onze. Les que hem fet amb el post-it han sigut una prova. Ara les heu de fer sols. Jo us poso la pàgina aquesta, la penseu i feu una hipòtesis, dintre d'un moment us posaré una pàgina nova i haureu de tornar a fer una altra hipòtesis, teniu espai per fer-la d'acord?
<b>ALUMNAT</b>	223. No ho entenc, on escrivim?
<b>MESTRA</b>	224. On escriviu? Doncs en aquesta part del quadrat. Oi que teniu un quadrat gris, després tens un quadrat blanc, i un altre quadrat gris i un altre quadrat blanc. Podem fer quatre hipòtesis que avui ho estem practicant sols i després ho mirarem al final de tot. Molt bé ens hem quedat en que al petit ós li han fet la gorra pel fred que molts heu encertat i ara torna a mirar a la mare i li diu : Mama és que encara tinc fred!!! i la mare li teixeix una altra cosa, escriviu però sols i sense fer gira't i parla què penseu que li pot fer la mare encara pel fred?
<b>ALUMNAT</b>	225. Aquí?
<b>MESTRA</b>	226. En el primer gris, en aquest primer gris, aquest ni us el copieu ni el comenteu, sí, simplement penseu vosaltres què pot ser i després
<b>ALUMNAT</b>	227. Puc posar dues coses?
<b>MESTRA</b>	228. Dues coses pots posar sí.
<b>MESTRA</b>	244. (es dirigeix a un nen) però no ho canviïs abans havies posat abric però abans havies posat jaqueta (es dirigeix a un altre nen) has de fer una creu sí. Ai però el conte no s'acaba. Ai carai <i>el petit ós torna a casa una</i>

	<i>altra vegada, tinc fred – va dir el petit ós- ,ves-te'n fred que el petit ós és meu.</i> Què penseu que passarà ara? Ho feu sols i feu el mateix,
<b>ALUMNAT</b>	245. En el blanc?
<b>MESTRA</b>	246. En el blanc en el de sota, penseu té gorra. Té abric què més?
<b>ALUMNAT</b>	247. Una bufanda
<b>MESTRA</b>	248. Sí o sí, si penses que s'ha de posar bufanda...
<b>ALUMNAT</b>	249. M'he equivocat
<b>MESTRA</b>	250. Si t'has equivocat ho esborres que ho estem fent amb llapis
<b>MESTRA</b>	251. Tu penses que ara sí que es posarà la bufanda
<b>ALUMNAT</b>	252. Sí
<b>MESTRA</b>	253. Posa-ho
<b>ALUMNAT</b>	254. Jo no l'he endevinat
<b>MESTRA</b>	274. esborres, tu esborres havies escrit guants per què esborres i escrius pantalons? (la mestra li esborra) Escriu els guants, no l'has encertat no passa res. Alguns han escrit coses que estan molt bé, ara quan acabem les direm perquè veieu que pensem coses diferents, perquè algun esteu buscant allà mateix i uns altres els seus caps se'n van més enllà.

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

<b>MESTRA</b>	244. Fantàstic, estupendo, ara fes el de la segona estrofa perquè ho has fet estupendo (li llegeix la segona estrofa i la gesticula)
<b>MESTRA</b>	245. Mireu, una cosa és que dibuixem la nit una mica així i una mica aixàs, però en Batman, parlem d'en Batman? Què hem anat dient que no podem dibuixar totxos si es parla de flors? En Batman surt a la nit sí però mmm
<b>MESTRA</b>	246. Està parlant <i>"d'una nit de blau de tinta i penjant del mig del cel llueix una cua daurada i brillen un munt d'estels..."</i>
<b>ALUMNAT</b>	247. FE- No sabia què sortia
<b>MESTRA</b>	248. He dit: dibuixa la primera estrofa, els qui heu acabat dibuixeu al segona estrofa 249. De vegades el més senzill... ...Tinta, és el que hi ha dins dels bolis, o els calamars que també tenen tinta...
<b>MESTRA</b>	250. Avui AL et felicito ho has fet fantàstic,estic molt contenta.
<b>MESTRA</b>	251. M'agradaria felicitar especialment a algú que ha acabat la feina que normalment li costa molt i avui ha fet una feina impecable, en AL. A la primera estrofa: <i>"blau de tinta i penjant del mig del cel penjant del mig del cel llueix una cua daurada i brillen un munt d'estels"</i> I a la segona <i>"un pare noel rodanxó, rodó, amb vestit roig i arrugat dins d'una xemeneia s'ha quedat trabat"</i> . Ho ha fet extraordinàriament bé, els altres ho heu fet molt bé però avui en AL li ha sortit més bé

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	193. No ho esborris, per què està aquí? Per què ho creus? Què t'ho fa pensar. Va fem el gira't i parla. Si algú diu alguna cosa que li interessi ho pot escriure també ho pot ampliar, va comenteu-ho amb el company
<b>MESTRA</b>	218. Per què ho saps això? 219. <i>"Cada mel té un color i un gust diferent"</i> Abans ja us he donat una mica d'informació d'això. Tota la mel és igual? Per què és diferent? Que fa que sigui diferent? Va una mica d'esforç en aquest cap 220. No una paraula no és una resposta, "jo crec que són diferents gustos perquè"

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	190. Exacte, i al costat una idea del món o vostre de la primera estrofa. Vinga gira't i parla, comenteu-ho
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>MESTRA</b>	191. Quina paraula t'ha fet pensar això?	
<b>MESTRA</b>	192. Us esteu equivocant amb el text en aquesta columna heu de posar la paraula i aquí heu de posar la idea. Hi ha nens que estan escrivint la idea aquí (primera columna). Jo necessito saber quina paraula us ha fet venir la idea, Molt bé... 193. No, no ho has de copiar has de pensar, que a tu t'agrada molt copiar. 194. Penso en qualsevol paraula d'aquestes, i què et fa pensar... 195. Seguir? 196. Sí feu l'altre, comenteu aquesta i després llegiu	Passeja per taules i comenta a una nena Comenta a una altre nen
<b>ALUMNAT</b>	197. I quan acabem podem fer el tercer?	
<b>MESTRA</b>	198. Sí, VA, comenta-li la teva connexió que és molt interessant 199. Molt bé, Martí ara ho estàs fent estupend Molt bé, què us passa?	Va contestant i parla a alumnes concrets. Va llegint per taules el que posen els alumnes
<b>PARAULES CLAU (P.C.)</b>		
<b>MESTRA</b>	Heu de dir per què la trieu aquesta paraula	Passeja i resol problemes individuals

## AVALUACIÓ

<b>MESTRA</b>	<b>ALUMNAT</b>
16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia	16A. Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia
17M. Sol·licita la reflexió del que s'ha treballat	17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació
18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia	18A. Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir

<b>16M. Comenta al gran grup el treball de l'estratègia</b>	<b>16A. Per parelles exposen el treball realitzat del text utilitzant l'estratègia</b>
-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

### FER HIPÒTESIS (F.H.)

<b>MESTRA</b>	258. molt bé guants, guants amb g. Està bé perquè poseu coses diferents. A mi això m'agrada que no us copieu. En WA diu sabates pel fred, està bé mira, ei que si tenim els peus calents... una meravella eh. Molt bé, tothom ha fet la seva hipòtesis? Aquí hi coincidíu molt eh;
<b>ALUMNAT</b>	259. parla però no s'entén
<b>MESTRA</b>	260. Una bona pregunta fa en MI diu: i si jo havia fet la hipòtesi de bufanda i era que no i després resulta que sí. Ho he encertat? Què opineu?
<b>ALUMNAT</b>	261. Sí
<b>MESTRA</b>	262. Que sí no? Anem a veure que ha passat. L'has escrit? Bé (llegeix) <i>Aleshores la mare ossa va teixir una altra cosa pel petit ós. Mira petit ós tinc una cosa per tu posa-te-la i no tindràs fred.</i>
<b>ALUMNAT</b>	263. Els pantalons
<b>MESTRA</b>	264. <i>Ui va dir el petit ós, uns pantalons per la neu què bé, fora fred que els pantalons són meus i el petit ós se'n va anar a jugar</i>
<b>MESTRA</b>	265. Sabates? No, bufanda? No. L'únic que havia posat pantalons a la primera hipòtesis era en AL però com ha guixat la taula i no té llapis...

<b>ALUMNAT</b>	266. Jo he posat guants
<b>MESTRA</b>	267. no passa res. A veure hi ha nens que tenen ganes que surti una bufanda sí o sí. Ara ve el tros que més m'agrada.(llegeix) <i>El petit ós torna a casa, petit ós, tinc fred mama ves-te'n fred va dir la mare que el petit ós és meu.</i>  Què penseu que pot passar ara? Aquí la mare no li diu que li farà res més, escriuiu què penseu, farem una més i ho deixarem aquí.
<b>ALUMNAT</b>	268. i ens anirem al pati?
<b>MESTRA</b>	269. Ja veurem, acabarem el conte. Què passa?
<b>ALUMNAT</b>	270. En el gris?
<b>MESTRA</b>	271. Sí, Apunteu en el gris Què creieu que passa? Que farà la mare quan ja té gorra, ja té jaqueta, ja té pantalons però l'ós encara té fred
<b>ALUMNAT</b>	272. Molt de fred tenia l'ós en aquest conte
<b>MESTRA</b>	273. Esteu fent gira't i parla i no ho hem dit heu de treballar sols
<b>MESTRA</b>	275. Ara la pregunta és què passarà? Abans la pregunta era molt clara perquè sabíem que la mare li havia de fer una peça de roba però ara diu què passarà? Molts heu posat sabates, molts heu posat bufandes, alguns heu posat que li fa alguna cosa més però hi ha algú que ha posat que la mare s'enfadarà quan el nen li digui això " home, petit ós ja t'he fet una gorra, un abric, uns pantalons..., mira si tens fred queda't a casa" això podria ser

#### FER VISUALITZACIONS (F.V.)

S'ha comentat molta estona en la pràctica guiada

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

<b>MESTRA</b>	374. La (MO) per exemple ha posat: peixater, peixateria, peixet, peixito, peixot, peixera, molt bé, deu n'hi do, llavors aquí l'(AM)..  No no vull sentir a ningú ara ho comento jo perquè si em dieu jo també ho he escrit, ja ho veurem perquè els anirem llegirem  375. L'(AM) el que ens fas encara són frases eh? Diu un peix bonic ens estàs explicant cm és amb l'adjectiu però no estàs buscant la seva família en canvi, peixera, peix, peixet, molts peixos, ja has fet el plural eh? Peixater, peixateria, bé deu n'hi do després m'has posat peixos de tots colors però clar tornes a dir com són.
<b>ALUMNAT</b>	376. (AM) no sé
<b>MESTRA</b>	377. Bé no passa res, hem d'anar practicant, ja només miro alguns en (SH) ha posat peixot, peixet, peixater, peixateria i t'has quedat aquí i no has volgut buscar més paraules, peixera sortia, peixatera...
<b>MESTRA</b>	378. En (WA) peixateria, peixaràs, peix petit, el peix petit se'n diu peixet, d'acord el diminutiu
<b>ALUMNAT</b>	379. A1- SH) peixaràs  380. A2- el diminutiu
<b>MESTRA</b>	381. En (FE) peixot, peixera, peix, peix has posat
<b>MESTRA</b>	382. Peix peixater, peixos
<b>MESTRA</b>	383. (SH) prou
<b>MESTRA</b>	384. Peixateria, peixets, bé la (SO) bé
<b>MESTRA</b>	385. Peixateria i plurals (YO) tu a la teva, bé no passa res
<b>MESTRA</b>	386. Peixateria, Peix, peixet, peixera, peixaràs (MA) deu n'hi do
<b>MESTRA</b>	387. Peixera, peixet, peixot, peixeres, peixateria, peix, superpeixater el (SU) aquest peixater és molt guai és un superpeixater
<b>ALUMNAT</b>	388. El peixater
<b>MESTRA</b>	389. O una hiperpeixateria...



<b>MESTRA</b>	390. Peixet, peix la (TA)
<b>MESTRA</b>	391. Peixera, peixet, peixitus, peix, peixatera, peixateria, molt bé
<b>ALUMNAT</b>	392. Qui?
<b>MESTRA</b>	393. La (NU)
<b>MESTRA</b>	394. Un peix en (VL) alaj
<b>ALUMNAT</b>	395. I?
<b>MESTRA</b>	396. I ja està, bé no passa res
<b>MESTRA</b>	397. Peixató, aquest no té nom així no ho dic
<b>ALUMNAT</b>	398. No ho dic
<b>MESTRA</b>	399. Augmentade peix
<b>ALUMNAT</b>	400. En (HA)
<b>MESTRA</b>	401. Què volies dir?
<b>ALUMNAT</b>	401. A1- Augmentatiu, 402. A2- Hiperpeix 403. A3- (HA) superpeix
<b>MESTRA</b>	404. Un super peix, híperpeix, però augmentapeix no es pot dir
<b>ALUMNAT</b>	405. O fregir un peix...
<b>MESTRA</b>	406. (HA) i m'has posat mercat que no té res a veure
<b>ALUMNAT</b>	407. Com l'hipermercat
<b>MESTRA</b>	408. Aquí molt bé la (MA) peixeres, peixater, peixateria, peix, peixos, peixera,
<b>MESTRA</b>	409. Peix, peixot, peixera, peixeres (SE)
<b>MESTRA</b>	410. En (BE) a veure: peixeres, peix, peixos, peix gran, això no serviria perquè està separat, peix hipergran, supergran, peixos grans, peix petit, peixera, peixos petits, peixos hipergegants. Bé ha estat jugant però Bueno...
<b>MESTRA</b>	411. Peix, peixateria, peixitu, peixera, molt bé la (SA) 412. Peix, peixot, peixateria, peixitu, peixater, peixera en (DI) molt bé, totes eren de la família i no hem repetit eh?
<b>ALUMNAT</b>	413. (DI) Ha faltat peixet que era el peix petit
	414. Peix peixateria, gamba
<b>ALUMNAT</b>	415. Gamba;jj
	416. (MI) què ha passat?
<b>ALUMNAT</b>	417. Que era un peix però
<b>MESTRA</b>	419. (MI) ha passat que tu m'has dit tipus de peixos, però havíem de buscar paraules de la família de la paraula peixater. Eh que peixater i gamba no tenen moltes lletres que coincideixin? Doncs el que m'has dit són tipus de peixos però no era aquesta l'activitat
<b>ALUMNAT</b>	420. (MI) No
	421. No , no has arribat al lavabo, no estàs calmat, no, et vull més calmat
<b>ALUMNAT</b>	422. (SH) Per què?
<b>MESTRA</b>	423. No, no riem eh; qui s'hagi rigut i se li hagi escapat se l'empassa cap a dins
<b>MESTRA</b>	424. Peixater, Peixateria, peix, peixet, peixitus, peixot, peixera, molt bé la (MO) i ara torna l'(AM). Bueno
<b>ALUMNAT</b>	425. La (MO) l'has dit

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	200. Ara ho posarem en comú. Hi ha coses molt diferents...
---------------	------------------------------------------------------------

	201. Ara el joc serà diferent, perquè ara haureu d'intentar veure la connexió que ha fet el vostre company si és una connexió amb el món o amb el jo.	
	202. A veure primera connexió castanyes. La primera connexió li ha fet pensar que són marrons. Món o amb el jo	
<b>ALUMNAT</b>	203. Amb el món	
<b>MESTRA</b>	204. Oi que sí?, amb el món	
	205. Rosa, la rosa li ha fet pensar que tenen espines	
<b>ALUMNAT</b>	206. Amb el món	
<b>MESTRA</b>	207. Molt bé, petard, fan focs artificials	
<b>ALUMNAT</b>	208. Amb el món	
<b>MESTRA</b>	209. Trobo que ho han fet molt bé, han buscat la paraula i l'ha connectat amb el món amb coses que sap	
	210. Un altre, castanyes- de vegades a les castanyes hi ha cucs	
<b>ALUMNAT</b>	211. Món	
<b>MESTRA</b>	212. Pessebre- el pessebre és gran	
<b>ALUMNAT</b>	213. Món	
<b>MESTRA</b>	214. Castanyes- a la tardor hi ha la castanyera	
<b>ALUMNAT</b>	215. Món	
<b>MESTRA</b>	216. Primavera- la primavera ja arriba	
<b>ALUMNAT</b>	217. Món	
<b>MESTRA</b>	218. Molt bé Nadal- ve el papa Noel	
<b>ALUMNAT</b>	219. Món	
<b>MESTRA</b>	220. Castanyera- surt a la tardor	
<b>ALUMNAT</b>	221. Món	
<b>MESTRA</b>	222. Reis- els reis porten regals	
<b>ALUMNAT</b>	223. Món	
<b>MESTRA</b>	224. Arriba el nadal, arriben els regals	
<b>ALUMNAT</b>	225. Món	
<b>MESTRA</b>	226. Arriba Sant Jordi, regala la flor	
<b>ALUMNAT</b>	227. Món	
<b>ALUMNAT</b>	234. Jo	
<b>MESTRA</b>	235. Béestic donant la meva opinió, l'estiu és divertit perquè pots banyar-te i menjar gelats	
<b>ALUMNAT</b>	236. Món	Alguns diuen
	237. Jo	
<b>MESTRA</b>	238. Coses que passen al món però també dones la teva opinió	
	239. Hivern- a l'hivern pots jugar amb la neu	
<b>ALUMNAT</b>	240. Món	
<b>MESTRA</b>	241. Tardor- a mi m'agraden les castanyes, veieu la diferència no? Molt bé	
<b>ALUMNAT</b>	241. Jo	
<b>MESTRA</b>	244. Com sabem que donen roses a les nenes? Ho sabem del món, si digues a mi l'any passat em van regalar una rosa... seria el jo exacte	
	245. Mira aquesta m'agrada Nadal- és el meu cumple	
<b>ALUMNAT</b>	246. Jo	

<b>MESTRA</b>	247. La YO Sent Nadal i pensa cumple... 248. Heu fet una connexió amb la cançó 249. Panellets- són de color marró	Canten el fum, fum fum
<b>ALUMNAT</b>	250. Món	
<b>MESTRA</b>	251. Rosa- de color vermell	
<b>ALUMNAT</b>	252. Món	
<b>MESTRA</b>	253. Panellet- la meva iaia fa panellets	
<b>ALUMNAT</b>	254. Jo, 255. món	
<b>MESTRA</b>	256. La meva iaia fa panellets	
<b>ALUMNAT</b>	256. Jo	
<b>MESTRA</b>	257. Aquest és molt curtet i clar mireu: Nadal-reis, primavera-pluja, hivern-neu, estiu-platja, primavera-flops, estiu-sol, ha relacionat paraules	
<b>ALUMNAT</b>	258. Món	
<b>MESTRA</b>	259. I aquest diu m'agrada el Nadal, l'estiu i l'hivern, moltes es repeteixen 260. La tardor- m'agrada molt la castanyera	
<b>ALUMNAT</b>	261. Jo	
<b>MESTRA</b>	262. Molt bé està donant una opinió 263. Mira: rosa la meva mare m'ha comprat una rosa	
<b>ALUMNAT</b>	264. jo	
<b>MESTRA</b>	265. Amb el jo i la última com ho heu trobat ha estat fàcil no?	
<b>ALUMNAT</b>	266. si	

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

<b>MESTRA</b>	108. A veure, vina aquí si us plau, pareu un momentet els llapis i retoladors... va digues quina pregunta t'has fet...
<b>ALUMNAT</b>	109. Per què la xocolata té un gustet molt fi?,
<b>MESTRA</b>	110. No contestis ehí Aquí diu: És bona al matí i quan s'hi berena té un gustet molt fi i (NO) es pregunta Per què té un gustet molt fi? Heu vist com s'ha fet una pregunta? Molt bé. Anem a veure quina resposta s'ha fet ell a veure si l'endevineu... digues (DI)
<b>ALUMNAT</b>	111 perquè és calenta 112. perquè té sucre
<b>MESTRA</b>	113. Tampoc
<b>ALUMNAT</b>	114. perquè té un gustet molt fi
<b>MESTRA</b>	115. Home, perquè té un gustet molt fi això no és resposta
<b>ALUMNAT</b>	116. perquè està molt bona
<b>MESTRA</b>	117. perquè està molt bona
<b>ALUMNAT</b>	118.(NO) – perquè és molt bo, perquè és molt bona
<b>MESTRA</b>	119. perquè està molt bona, moltes gràcies (NO), ja s'ha fet la resposta...
<b>MESTRA</b>	134. Vinga expliquem dues a tots els companys, qui vol explicar? Tu vinga...
<b>ALUMNAT</b>	135. Per què el fill no pot beure en xicra?
<b>MESTRA</b>	136. És una pregunta i una resposta genial. A veure si coincidiu amb la resposta que ha fet.
<b>ALUMNAT</b>	137. A1-Perquè no té ulls?
<b>MESTRA</b>	138. Ehí que té que veure que el fill que és un nen petit no pot beure en xicra la xocolata, per què?
<b>ALUMNAT</b>	139. A2- Perquè crema

	140. A3- Mmmm, és més llarg	
<b>MESTRA</b>	141. La resposta és una mica més llarga, és molt bona la resposta...	
<b>ALUMNAT</b>	146. A4-perquè el nen no pot provar la xocolata	
<b>MESTRA</b>	147. perquè el nen no pot provar la xocolata, mireu quina resposta ens ha dit	
<b>ALUMNAT</b>	148. perquè els nens petits no poden beure quan crema	
<b>MESTRA</b>	149. repeteix...Heu vist? Ell s'ha fet una pregunta i ell s'ha fet una resposta. Fem la darrera i parem, va (MI) vine	
<b>ALUMNAT</b>	150. No ho puc dir perquè és igual que la de SH però és diferent	
<b>MESTRA</b>	151. Ara t'entenc. Has escrit el mateix que en (SH), t'has fet la mateixa pregunta però has respost una cosa diferent, a veure, Què ens havia dit en (SH) Per què no es pot agafar la xocolata? Era aquesta?	
<b>ALUMNAT</b>	152. Sí	
<b>MESTRA</b>	153. Molt bé i tu que has respost?	
<b>ALUMNAT</b>	154. Perquè està feta líquida	
<b>MESTRA</b>	155. Què complicat eh? perquè està líquid, molt bé. Ja sabeu això de líquid i sòlid?	
<b>ALUMNAT</b>	156. (alguns) Sí	
<b>MESTRA</b>	157. Doncs fixa't la pregunta és la mateixa Per què no es pot agafar la xocolata? En (SH) ha dit perquè està desfeta en una tassa i en (MI) afegeix perquè està líquida	
<b>MESTRA</b>	206. Comencem, qui és el primer?	
<b>ALUMNAT</b>	207. Què vol dir tabola?	
<b>MESTRA</b>	208. Mireu ell s'ha preguntat què vol dir tabola?	
<b>ALUMNAT</b>	209. (alguns)- Jo també	
<b>MESTRA</b>	210. Qui s'ha fet la mateixa pregunta?	Alguns aixequen el dit
	211. 1, 2, 3, 4, 5, 6 nens s'han preguntat que vol dir tabola. Què vol dir?	
<b>ALUMNAT</b>	212. Taula	
<b>MESTRA</b>	213.Taula. Fer tabola, fer tabola, fer una taula?	
<b>ALUMNAT</b>	214. Jo he posat que és fer tonteries quan mengem	
<b>MESTRA</b>	215. Val, per què deu dir fer tonteries amb els fideus?. Llegim el primer tros va... Ens els mengem fent tabola els fideus a la cassola. Vol dir que ens mengem els fideus fent una taula o com deia el (NO)?	
<b>ALUMNAT</b>	216. Com deia el (NO)	
<b>MESTRA</b>	217. Oi que té més sentit? Com deia el (NO) per tant, jo m'ho estic imaginant i ja puc fer una resposta, m'imagino que deu ser menjar-se'ls fent gresca. Vinga una altra pregunta...	
<b>ALUMNAT</b>	218. Per què ens els mengem fent tabola?	Llegeix del seu full
<b>MESTRA</b>	219. Per què ens els mengem fent tabola? Espera que et responguin	
<b>ALUMNAT</b>	220. A1. perquè són molt bons	
	221.(NO)- (li contesta entusiasmat) Molt bé (MA)!!! és el que he dit.	
<b>MESTRA</b>	222. Vinga una altra.	
<b>ALUMNAT</b>	223. Per què la gent menja fideus?	
<b>MESTRA</b>	224. Per què la gent menja fideus? Va digues	
<b>ALUMNAT</b>	225. Perquè són molt bons	
<b>MESTRA</b>	226. Vinga, una altra, digues (MI)	Llegeix del seu full

<b>ALUMNAT</b>	227. Per què és per molts anys?	
<b>MESTRA</b>	228. Per què és per molts anys? Perquè això es posa... aiç espera pregunta... i què t'has respost? Ara te l'anava a respondre jo	
<b>ALUMNAT</b>	229. perquè és molt gran la cassola	
<b>MESTRA</b>	230. Ah molt bona aquesta, perquè la cassola és molt gran i et dura molts anys podria ser molt bona aquesta resposta però perquè no us quedeu així, us recordeu del llibre que us ha ensenyat la Laura? Doncs és perquè el llibre on està aquest poema es diu per molts anys però aquesta resposta teva també era molt maca. Molt bé. Hem entès el que hem de fer? Un minutet, els nens que no han escrit cap pregunta podeu aixecar el dit si us plau? Heu entès el que heu de fer?	
<b>ALUMNAT</b>	231.(alguns)- Sí	
<b>ALUMNAT</b>	234. Jo ho he fet	
<b>MESTRA</b>	236. Vinga, ho heu comentat ja? Va doncs ara per acabar farem 3 o 4 preguntes més i ho deixarem. Us sembla? Sí vinga, farem una cosa un farà la pregunta i els altres buscarem la resposta, però ens hem d'escoltar... (DI) fes una pregunta, (DI) fes una pregunta, al (DI) li ha costat una mica però ara sí que fa les preguntes bé.	
<b>ALUMNAT</b>	241.(DI)- Per què estan calents?	Llegeix del seu full
<b>MESTRA</b>	242. Per què estan calents? Per què s'escalfen? Qui ens ho pot respondre?	
<b>ALUMNAT</b>	246. Perquè estan fets a la cassola i va al foc	
<b>MESTRA</b>	247. perquè estan fets a la cassola i tu?	
<b>ALUMNAT</b>	248. perquè quedin més bons	
<b>MESTRA</b>	249. també vinga una altra pregunta. (MI) té una pregunta l'escoltem a veure si li podem respondre?	
<b>ALUMNAT</b>	250.(MI)- Per què fem tabola?	Llegeix del seu full
<b>MESTRA</b>	251. Fixeu-vos en la pregunta "què vol dir fer tabola?" no és el mateix que "per què fem tabola?"	
<b>ALUMNAT</b>	252. Perquè en el dibuix està fent així... (xucla cap endins)	
<b>MESTRA</b>	253. Ahí per que està fent així ( fa el gest) els està xuclant així... aquesta seria la resposta del per què estem fent tabola, a veure digues tu. Per què fent tabola? Qui pot respondre a en (MI)?	
<b>ALUMNAT</b>	254. Perquè els fideus ens agraden molt...	
<b>MESTRA</b>	255. És això (MI)?	
<b>ALUMNAT</b>	256. (MI)- perquè són com cucs però llargs 257. A2. però els llargs es diuen espaguetis 258. A3. però en el dibuix estan llargs	
<b>MESTRA</b>	259. també poden ser llargs, els fideus dels xinesos són llargs. Molt bé una altra pregunta.	
<b>ALUMNAT</b>	270. per què els fideus són divertits?	
<b>MESTRA</b>	271. Qui pensa que els fideus són divertits? Que riuen?	
<b>ALUMNAT</b>	272. Jo ho sé perquè fem així ( fa el gest de xarrupar)	
<b>MESTRA</b>	273. Perquè fem tabola quan ens els mengem. Molt bé...	
<b>ALUMNAT</b>	274. en (MA) no havia dit això mira el que ha escrit " perquè de vegades són llargs i de vegades curts" No, en (MA) no ha contestat això	
<b>MESTRA</b>	275. a veure (MA) que has contestat tu?	
<b>ALUMNAT</b>	276. Perquè salten de la cassola	
<b>MESTRA</b>	277. perquè salten de la cassola, és divertit això sí, va la darrera pregunta...	

<b>ALUMNAT</b>	278. Per què els fideus són llargs?
<b>MESTRA</b>	279. Per què els fideus són llargs? Qui pot respondre? Per què?
<b>ALUMNAT</b>	280. Per llepar-nos els dits
<b>MESTRA</b>	281. Per llepar-nos els dits...vinga un altre...
<b>ALUMNAT</b>	282. (MI)- perquè són serps calentes
<b>MESTRA</b>	283. són serps calentes!!! i tu, (DI) per què són llargs?
<b>ALUMNAT</b>	284.(DI)- Perquè la màquina els fa així..., perquè ell ha coincidit amb mi del per què són llargs.
<b>MESTRA</b>	285. I tu per què creus que són llargs?
<b>ALUMNAT</b>	286. Perquè en realitat estan així i són bons

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

<b>MESTRA</b>	196. Anem a posar-ho en comú perquè hi ha moltes coses que estan molt bé i són inferències lusra que has escrit tu?
<b>ALUMNAT</b>	197. Que era rodona
<b>MESTRA</b>	198. I com saps tu que era rodona?
<b>ALUMNAT</b>	199. Jo he vist els dibuixos de l'abeja maia i m'han donat informació i la tinc guardada en el cap
<b>MESTRA</b>	200. La VA té més informació d'aquesta casa quina?
<b>ALUMNAT</b>	201. La seva caseta molts forats
<b>MESTRA</b>	202. Això no ho havia dit ningú, que més has posat?
<b>ALUMNAT</b>	203. I cada una viu en cada forat
<b>MESTRA</b>	204. Molt bé ens imaginem que és rodona i cada abella viu en cada forat, això també ho podríem pensar perquè ho hem vist, SH
	205. En SH té una altra inferència
<b>ALUMNAT</b>	206. Que és de color groc
<b>MESTRA</b>	207. Que és de color groc i per què t'ha vingut això al cap?
<b>ALUMNAT</b>	208. Perquè ho he vist a la tele
<b>MESTRA</b>	209. Hem fet inferències de coses que ja hem llegit podem pensar que si la mel és de color groguenc i el pol·len també, doncs el rusc també pot ser-ho, NO
<b>ALUMNAT</b>	210. Jo penso que el rusc és gran perquè les abelles viuen juntes

#### FER CONNEXIONS (F.C.)

<b>MESTRA</b>	200. Ara ho posarem en comú. Hi ha coses molt diferents...
<b>MESTRA</b>	201. Ara el joc serà diferent, perquè ara haureu d'intentar veure la connexió que ha fet el vostre company si és una connexió amb el món o amb el jo.
<b>MESTRA</b>	202. A veure primera connexió castanyes. La primera connexió li ha fet pensar que són marrons. Món o amb el jo
<b>ALUMNAT</b>	203. Amb el món
<b>MESTRA</b>	204. Oi que sí?, amb el món
<b>MESTRA</b>	205. Rosa, la rosa li ha fet pensar que tenen espines
<b>ALUMNAT</b>	206. Amb el món
<b>MESTRA</b>	207. Molt bé, petard, fan focs artificials
<b>ALUMNAT</b>	208. Amb el món
<b>MESTRA</b>	209. Trobo que ho han fet molt bé, han buscat la paraula i l'ha connectat amb el món amb coses que sap
<b>MESTRA</b>	210. Un altre, castanyes- de vegades a les castanyes hi ha cucs
<b>ALUMNAT</b>	211. Món

<b>MESTRA</b>	212. Pessebre- el pessebre és gran
<b>ALUMNAT</b>	213. Món
<b>MESTRA</b>	214. Castanyes- a la tardor hi ha la castanyera
<b>ALUMNAT</b>	215. Món
<b>MESTRA</b>	216. Primavera- la primavera ja arriba
<b>ALUMNAT</b>	217. Món
<b>MESTRA</b>	218. Molt bé Nadal- ve el papa Noel
<b>ALUMNAT</b>	219. Món
<b>MESTRA</b>	220. Castanyera- surt a la tardor
<b>ALUMNAT</b>	221. Món
<b>MESTRA</b>	222. Reis- els reis porten regals
<b>ALUMNAT</b>	223. Món
<b>MESTRA</b>	224. Arriba el nadal, arriben els regals
<b>ALUMNAT</b>	225. Món
<b>MESTRA</b>	226. Arriba Sant Jordi, regala la flor
<b>ALUMNAT</b>	227. Món
<b>MESTRA</b>	228. Petards- els petards són molt macos
<b>ALUMNAT</b>	229. Món
<b>MESTRA</b>	230. Mmm, els petards són molt macos?
<b>ALUMNAT</b>	231. Jo
<b>MESTRA</b>	232. Pot ser jo perquè és la teva opinió, és el que ell diu dels petards perquè un altre podria dir a mi els petards no m'agraden perquè em fan por
<b>ALUMNAT</b>	233. La tardor- la tardor és divertida perquè cauen les fulles
<b>ALUMNAT</b>	234. Jo
<b>MESTRA</b>	235. Bé estic donant la meva opinió, l'estiu és divertit perquè pots banyar-te i menjar gelats
<b>ALUMNAT</b>	236. Món 237. Jo
<b>MESTRA</b>	238. Coses que passen al món però també dones la teva opinió
<b>MESTRA</b>	239. Hivern- a l'hivern pots jugar amb la neu
<b>ALUMNAT</b>	240. Món
<b>MESTRA</b>	241. Tardor- a mi m'agraden les castanyes, veieu la diferència no? Molt bé
<b>ALUMNAT</b>	241. Jo
<b>MESTRA</b>	242. Roses- donen roses a les nenes
<b>ALUMNAT</b>	243. Món
<b>MESTRA</b>	244. Com sabem que donen roses a les nenes? Ho sabem del món, si digues a mi l'any passat em van regalar una rosa... seria el jo exacte
<b>MESTRA</b>	245. Mira aquesta m'agrada Nadal- és el meu cumple
<b>ALUMNAT</b>	246. Jo
<b>MESTRA</b>	247. La YO Sent Nadal i pensa cumple...
<b>ALUMNAT</b>	248. Heu fet una connexió amb la cançó
<b>MESTRA</b>	249. Panellets- són de color marró
<b>ALUMNAT</b>	250. Món
<b>MESTRA</b>	251. Rosa- de color vermell

<b>ALUMNAT</b>	252. Món
<b>MESTRA</b>	253. Panellet- la meva iaia fa panellets
<b>ALUMNAT</b>	254. Jo, 255. món
<b>MESTRA</b>	256. La meva iaia fa panellets
<b>ALUMNAT</b>	256. Jo
<b>MESTRA</b>	257. Aquest és molt curtet i clar mireu: Nadal-reis, primavera-pluja, hivern-neu, estiu-platja, primavera-flors, estiu-sol, ha relacionat paraules
<b>ALUMNAT</b>	258. Món
<b>MESTRA</b>	259. I aquest diu m'agrada el Nadal, l'estiu i l'hivern, moltes es repeteixen
<b>MESTRA</b>	260. La tardor- m'agrada molt la castanyera
<b>ALUMNAT</b>	261. Jo
<b>MESTRA</b>	262. Molt bé està donant una opinió
<b>MESTRA</b>	263. Mira: rosa la meva mare m'ha comprat una rosa
<b>ALUMNAT</b>	264. jo
<b>MESTRA</b>	265. Amb el jo i la última com ho heu trobat ha estat fàcil no?
<b>ALUMNAT</b>	266. si
<b>MESTRA</b>	228. Petards- els petards són molt macos
<b>ALUMNAT</b>	229. Món
<b>MESTRA</b>	230. Mmm, els petards són molt macos?
<b>ALUMNAT</b>	231. Jo
<b>MESTRA</b>	232. Pot ser jo perquè és la teva opinió, és el que ell diu dels petards perquè un altre podria dir a mi els petards no m'agraden perquè em fan por

#### PARAULES CLAU (P.C.)

<b>MESTRA</b>	197. Això tothom ho podia escriure, ara anem per la segona paraula
<b>ALUMNAT</b>	198. Família
<b>MESTRA</b>	199. Família, és important? Si jo trec la paraula família li trec importància al text?" és un homenatge a la dona marinera... té sentit si trec família?
<b>ALUMNAT</b>	200. Sí
<b>MESTRA</b>	201. Per tant, això és una altra pista que m'ha de dir si aquesta és una paraula clau o no
<b>ALUMNAT</b>	202. Jo he posat homenatge
<b>MESTRA</b>	203. Homenatge; per què ho has posat?
<b>ALUMNAT</b>	204. Perquè sinó no tindria sentit
	205. JO he posat dona perquè no es un home
<b>MESTRA</b>	206. Dona... qui més ha posat dona
<b>ALUMNAT</b>	207. Jo 208. jo
<b>MESTRA</b>	209. Jo també estaria d'acord en que dona és una paraula clau i aquesta que deia en MI, homenatge com ho veuríeu?
<b>ALUMNAT</b>	210. Si la traïem te sentit
<b>MESTRA</b>	211...la dona marinera era la que tirava endavant la llar i la família..., és una paraula bonica però no és clau, clau
	212. Deixem una mica més i trobem la darrera, ara ja és més complicat i em sembla que una persona, no dues persones l'han trobada



213. Som-hi anem a veure “Aquesta figura... existeix una llegenda...” i llavors explica què diu aquesta llegenda que si mires a l’horitzó... Per tant. Des d’aquest punt fins al punt final què m’està explicant?
215. La llegenda, sabeu que és una llegenda?
217. Exacte, com la llegenda de Sant Jordi. Si tot el que m’està explicant és la llegenda quina seria la paraula clau?
219. Sí, però aquí no diu que està a Lloret diu que s’anomena Venus de Lloret
221. Llegenda, era difícil eh? Doncs ara expliqueu per què llegenda és una paraula clau.
222. Mira si és fàcil...  
explica la història...  
molt bé, és difícil eh; la lectura és molt difícil perquè hi ha moltes paraules que jo no sé què volen dir

**17M. Sol·licita la reflexió del que s’ha treballat**

**17A. Completen una autoavaluació o co-avaluació**

**FER HIPÒTESIS (F.H.)**

<b>ALUMNAT</b>	276. No l’he encertat
<b>MESTRA</b>	277. no ho sabem encara, hem fet la hipòtesis que ara el petit ós li diu a la mare que té fred i la mare s’enfada pot ser cert o no però està bé perquè hem sortit de sabates, bufanda..., hem sortit d’aquí. En DM què ha posat?
<b>ALUMNAT</b>	278. DM- que la mare s’enfadarà
<b>MESTRA</b>	279. Ah; també; us ho heu copiat o ha estat casualitat?
<b>ALUMNAT</b>	280. No
<b>MESTRA</b>	281. Molt bé, anem a veure què passa... Potser el petit ós està malalt i per això té tant de fred...
<b>ALUMNAT</b>	282. Clar, potser no podia caminar ni jugar perquè estava malalt i tenia fred
<b>MESTRA</b>	283. Anem a veure... <i>Petit ós meu- diu la mare- tens una gorra, tens un abric tens uns pantalons de neu, que també vols un abric de pells?</i> Mmm un abric de pells d’ós...
<b>ALUMNAT</b>	284. Jo també voldria un abric de pells
<b>MESTRA</b>	285. Ai carai, <i>Si diu el petit ós, també vull un abric de pell.</i> La mare què fa? Li treu la gorra, li treu l’abric i els pantalons de neu i diu <i>la mare apa ja tens l’abric de pells. Visca; diu el petit ós, ja tinc un abric de pells. Ara ja no tindrà fred. I el petit ós no va tenir mai més fred.</i> Que us sembla la història?
<b>ALUMNAT</b>	286. Molts- Bé...
<b>MESTRA</b>	287. A2- Aquí escrivim que no? 288. escrivim que no. Poc que hi hem pensat que l’ós, ja té tot el pèl ja està ple de pèl poc que ha de tenir fred el petit ós.
<b>ALUMNAT</b>	289. Jo l’he encertat
<b>MESTRA</b>	290. Això ho acabes d’escriure ara, ai YO que ets una tramposilla
<b>ALUMNAT</b>	291. A- Per què?
<b>MESTRA</b>	292. Perquè ho acaba de posar. A veure us heu divertit avui fent hipòtesis? Ens donen ganes de saber el final?
<b>ALUMNAT</b>	293. A- Li contaràs a la YO, aquesta? Perquè ha esborrat i ho ha posat.
<b>MESTRA</b>	294. Poc que conto res, això no té nota, això té que nosaltres ens divertim fent un joc i algun dia us diré “gira’t i parla” o us diré “no aquestes sols”. Molt bé poseu el post-it a sobre del vostre full si us plau i ho guardarem tot i ho recull la TA i en SU. A mi m’ha

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

S'ha dedicat molta estona a la reflexió en la pràctica guiada

#### PARAULES DERIVADES (P.D.)

MESTRA	372. Shh, seieu. Sé que al principi us costa una mica buscar paraules de la mateixa família perquè no esteu acostumats a fer-ho eh? Llavors el primer dia ens costa una mica. Deixeu els llapis que descansin, les gomes també, ja els hem fet treballar.	
MESTRA	373. L'última paraula és la que en general us ha anat més bé. Per què ens ha anat més bé? Doncs perquè ja estàvem agafant una mica la pràctica de buscar el masculí, el femení, el singular, el plural, l'augmentatiu, el diminutiu, buscant tot això primer de tot i després el que ens surti	
MESTRA	429. Què us ha semblat, sabeu una mica com funciona per buscar paraules desconegudes? I heu parat atenció?	
ALUMNAT	430. Sí	
MESTRA	431. Cada vegada que trobem una paraula que no sabem jo sempre us faré aquesta pregunta: A què et sona aquesta paraula? I això us farà que el cap treballi a buscar una paraula de la seva família d'acord?, així acostumarem al cap a buscar paraules de la família per trobar el significat.	Mostra el referent d'aula

#### FER-SE PREGUNTES (F.P.)

MESTRA	289. Ja sabeu com fer-vos preguntes?	
ALUMNAT	290. Sí	
MESTRA	291. Bé doncs jo ara us pregunto: Per a que ens serveix aquesta estratègia?	
ALUMNAT	292. Per preguntar-nos coses	
MESTRA	293. I per què més?	
ALUMNAT	294. per pensar	
MESTRA	295. Per pensar, i què és el que pensaré...	
ALUMNAT	296. Dels fideus	
MESTRA	297. Home dels fideus i si és un altre text? Per què pot servir fer-me preguntes quan estic llegint?	
ALUMNAT	298. A1-. perquè llegim sols 299. A2-. perquè donen pistes	
MESTRA	300. Molt bé perquè ens donen moltes pistes de si estem entenent el text o no. Bé nois molt bona feina i moltes gràcies	

#### FER INFERÈNCIES (F.I.)

MESTRA	145. Brotar qui sap què vol dir brotar? TA	
ALUMNAT	146. TA- es sortir un així	
MESTRA	147. Molt bé les llavors broten, sortir del terra, ens diu que va brotar	
ALUMNAT	148. Jo crec que aquella flor era una rosa	
MESTRA	149. Mira espectacular la resposta que ha dit perquè ha començat dient: Jo crec que la resposta, el jo crec és molt important, hem de fer les frases ben fetes, clar de vegades ens poden equivocar per tant, jo crec que pot ser, jo crec... és una molt bona manera de fer les inferències	
MESTRA	192. Ah i per què ho penses això? Però per què ho creus? Vinga que ja n'hi ha nens que han fet inferències i que estan molt bé	
ALUMNAT	221. Jo vaig per la quarta	
MESTRA	222. Heu de connectar amb els vostres coneixements i això costa...	Passa per taules
ALUMNAT	223. Però necessito saber per què penseu això...	

**FER CONNEXIONS (F.C.)**

<b>MESTRA</b>	93. Molt bé, doncs, tots els qui heu dit això d'aquí, el vostre cap, ha imaginat amb experiències vostres, amb coses que us han passat, en el vostre aniversari o de les vostres germanes. 94. Doncs amb les idees que pensem podem tenir 3 camins diferents,
<b>ALUMNAT</b>	95. I si ens equivoquem...
<b>MESTRA</b>	96. Tu aquí no et pots equivocar perquè has d'escriure la idea que et vingui pel cap, home si jo et dic pastís i tu em dius banyador potser em costarà entendre-ho i tu m'ho hauràs d'explicar, però no hi ha resposta mal feta, sempre estan bé els respostes perquè són les teves idees, una idea que et passi pel cap l'escrius, no pateixis no estarà malament, 97. Proven una altra, si jo dic per exemple "primavera".. 98. Els qui heu acabat, noteu que fa el cap quan jo us dic una paraula, noteu la idea que em ve al cap?, això ens passa sempre que llegim, el nostre cap el nostre cervell ens diu moltes coses, el que passa és que moltes vegades no l'escoltem, encara no us he dit el nom de l'estratègia, és fer connexions
<b>ALUMNAT</b>	99. Jo he estat pensant... en una altra paraula "pluja"
<b>MESTRA</b>	100. Has pensat en "pluja"
<b>ALUMNAT</b>	101. Plou oi? Comença igual que primavera
<b>MESTRA</b>	102. Siii, tu has pensat en la primavera i t'ha fet pensar en pluja que també comença en "p" veieu quina connexió... has pensat en la pluja per dues coses perquè comença en "p" i perquè per la primavera plou, I com ho saps això
<b>ALUMNAT</b>	103. Perquè ho diu la tele
<b>MESTRA</b>	104. Coses que hi ha en el món, que passen al món 105. Què has pensat tu quan dic primavera? 106. Que està molt a prop 107. I com ho saps tu que està molt a prop?
<b>ALUMNAT</b>	108. Perquè s'acaba l'hivern i falta poc finals de març...
<b>MESTRA</b>	109. Molt bé has fet una connexió amb coses del món, oi que tu saps coses del món?
<b>MESTRA</b>	267. Doncs ara ja sabeu que quan estigueu llegint un text o us diguin una paraula i us vingui una idea al cap esteu fent connexions amb el món o amb el jo,
<b>MESTRA</b>	268. A veure qui ho ha entès per poder-ho explicar MA
<b>ALUMNAT</b>	269. Quan jo llegeixo una paraula tinc una idea
<b>MESTRA</b>	270. I què passa amb aquesta idea?
<b>ALUMNAT</b>	271. Connecto
<b>MESTRA</b>	272. Que passa que estan connectades per un fil, ho heu entès ara?
<b>ALUMNAT</b>	273. Sí,
<b>MESTRA</b>	274. Doncs molt bé ho deixem aquí.—

**PARAULES CLAU (P.C.)**

<b>MESTRA</b>	193. Fem un intent, va fem una, ja en teníem la primera que havíem dit que era
<b>ALUMNAT</b>	194. escultura
<b>MESTRA</b>	195. Escultura i per què?
<b>ALUMNAT</b>	196. Perquè sinó no tindria sentit, pot ser una casa, o una altra obra...
<b>MESTRA</b>	224. Us pregunto la darrera cosa, si jo us pregunto què són les paraules clau? Que podeu respondre?
<b>ALUMNAT</b>	225. Que són paraules importants
<b>MESTRA</b>	226. Si jo us dic menys, més, total...

<b>ALUMNAT</b>	227. Són paraules importants però de les sumes i les restes 228. Paraules que ens ajuden a sumar i a restar
<b>MESTRA</b>	229. Per tant quan llegiu sereu vosaltres que haureu de decidir quines són les paraules clau quan estigieu llegint. Quan de vegades us preguntem després de fer una lectura per què la nena...? heu de pensar en les paraules importants que heu llegit. Hi ha paraules clau a matemàtiques, a medi... 230. Què heu fet vosaltres amb el mural dels monuments?
<b>ALUMNAT</b>	231. Hem resumit
<b>MESTRA</b>	232. Heu triat una informació important, oi que era un text molt gran i heu triat una informació important?, doncs seleccionar aquesta informació important és buscar aquestes paraules clau
<b>ALUMNAT</b>	233. Avui ens toca

<b>18M. Deixa constància dels passos que s'han de seguir en l'estratègia</b>	<b>18A. Elaboren un referent de l'estratègia, explicant els criteris a seguir</b>
------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

**FER HIPÒTESIS (F.H)**

El referent d'aula l'ha penjat a l'inici de la sessió però, no ho ha expressat explícitament en el temps de gravació.

**FER VISUALITZACIONS (F.V.)**

El referent d'aula l'ha penjat a l'inici de la sessió però, no ho ha expressat explícitament en el temps de gravació.

**PARAULES DERIVADES (P.D.)**

<b>MESTRA</b>	431. Cada vegada que trobem una paraula que no sabem jo sempre us fare aquesta pregunta: A què et sona aquesta paraula? I això us farà que el cap treballi a buscar una paraula de la seva família d'acord?, així acostumarem al cap a buscar paraules de la família per trobar el significat.	Mostra el referent d'aula
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

**FER INFERÈNCIES (F.I.)**

<b>MESTRA</b>	3. He preparat un cartell, i com ja no ens hi caben en aquesta finestra podem començar a omplir l'altra finestra i així hi hauran més estratègies.
<b>ALUMNAT</b>	4. Alguns-Bé

**PARAULES CLAU (P.C.)**

<b>MESTRA</b>	234. Heu treballat molt i molt bé. Aquesta és la darrera estratègia que us expliquem aquest curs i aquesta era super, super difícil, ja les anireu practicant amb més lectures, no tot ens surt a la primera ja ho heu vist, continuarem treballant amb les que ja sabem poquet a poquet..
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## ANNEX 11: VALORACIONS DE LES SESSIONS

Model de valoracions de les sessions

MESTRA	ALUMNAT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què t'ha semblat la sessió?</li> <li>• Creus que ho han entès?</li> <li>• Han participat en la sessió?</li> <li>• Creus que la dinàmica ha estat bona?</li> <li>• Creus que s'han resolt els dubtes que s'han donat a la sessió?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què us ha semblat la sessió?</li> <li>• Heu après alguna cosa important?</li> <li>• Has participat en la sessió?</li> <li>• Has compartit amb el teu company el que has fet?</li> <li>• Has tingut molts dubtes?</li> </ul>

Model de valoracions de cada sessió

SESSIÓ N°1		DATA:		
ESTRATÈGIA:				
TEXT	PUNTS FORTS	PUNTS FEBLES	ES COMPENSA	SESSIÓ PROP.
ALUMNAT				
MESTRA				
PROPÒSIT				
ALTRES				

	FER HIPÒTESI	FER VISUALITZACIONS	PARAULES DERIVADES	FER-SE PREGUNTES	FER INFERÈNCIES	FER CONNEXIONS	PARAULES CLAU
--	--------------	---------------------	--------------------	------------------	-----------------	----------------	---------------











## ANNEX 12. FULL AVALUACIÓ

NOM:

DATA:

### QUÈ SABEM DE LES ESTRATÈGIES?

1. Quines estratègies de lectura coneixes?
2. T'ha agradat fer aquest treball? Per què?
3. Apart d'aprendre que hi ha estratègies que pots fer servir quan llegeixes. Has après alguna altra cosa?

Amb el text de la pg... del teu llibre de lectura, pensa com podries treballar diferents estratègies. Per exemple:

**Si fes servir l'estratègia de trobar les paraules clau,  
diria que:**

Una paraula clau és hivern perquè si la trec la frase no té cap sentit.

**Si fes servir l'estratègia de \_\_\_\_\_,  
diria que:**

**Si fes servir l'estratègia de \_\_\_\_\_,  
diria que:**

**Si fes servir l'estratègia de \_\_\_\_\_,  
diria que:**

## ANNEX 13. INDICADORS D'AVUACIÓ

### AVUACIÓ JUNY

	Estratègies que coneix	Hipòtesis	Visualitzar	Paraula desconeguda	Fer-se Preguntes	Inferències	Connexions	Paraula Clau
<b>AG</b>								
<b>AM</b>	Visualitzar Fer-se preguntes Fer inferències		M'imagino que el vent se'n va i el sol apareix amb molt calor i un sol gran	Assolellat pot venir de cassola	Per mi em pregunto és freda?		Hi ha flors i arbres i és bonic i hi ha molts animals	Clima vol dir clau
<b>BE</b>	Fer-se preguntes Paraules clau Hipòtesis Inferències visualitzar	Que la lluna es posa davant del sol	Que m'estic banyant a l'estiu i ve assolellat pot venir de què fa sol un tauró		Per què cauen les fulles del arbres?		I creixen moltes flors i tot està florit	
<b>ED</b>	Hipòtesis Paraules comprensives Visualitzar Fer preguntes		M'imagino que seran dies macos sense ploure	Assolellat pot venir de sol	Per què els arbre les seves fulles cauen?		La primavera sempre hi ha flors boniques i de colors diferents	
<b>DM</b>	Visualitzar Fer-se preguntes Hipòtesis Paraules desconegudes Fer inferències	Penso com acaba, com comença, com serà.	M'imagino com si fos una pel·lícula	Són paraules que són de la família. Assolellat vol dir que fa molt de sol		Puc mirar les pistes d'un animal	Connecto amb el món, amb el jo. A la primavera surten flors	
<b>FE</b>	Visualitzar Hipòtesis Fer informació	És una cosa creada	Hi ha molta gent passejant	Assolellat pot venir de sol	Per què les fulles cauen?		A la primavera hi ha papallones	
<b>HA</b>	Visualitzar Connectar	Clima. Vol obrir la tele	Pots anar a la platja	Assolellat pot venir de sol	Perquè les fulles cauen		Primavera. Perquè pots anar a la platja	
<b>IK</b>	Visualitzar Paraules clau Fer-se preguntes	Clima vol dir os	M'imagino que estic banyant-me perquè fa calor	Assolellat pot venir de sol	Per què creixen les flors a l'estiu?		Me'n recordo de les papallones	
<b>LK</b>	Paraules clau Visualitzar Fer inferències Fer-se preguntes	Clima vol dir os	La primavera	Assolellat pot venir de la paraula de la família	Per què fa fred?		Hi ha flors	
<b>LA</b>	Visualitzar Hipòtesis	Es dorm en...	Estic a la platja	Assolellat vol dir que és sol, fa molt de sol	Per què cauen les fulles? Per què és la tardor?		Crec que a la primavera creixen les flors	
<b>MA</b>	Visualitzar Paraules clau Fer-se preguntes Fer inferències Connexions	Clima vol dir un os	Imagino que em banyava a la piscina	Assolellat pot venir de sol	Per què es cauen les fulles?		A la primavera hi ha camps florits	

<b>MT</b>	Visualitzar Fer-se preguntes Hipòtesis	Clima vol dir espai	Recordar-te de les coses	Assolellat ve de sol	Jo em pregunto, per què els planetes estan tant lluny?		M'he recordat que la primavera apareixen flors i les fulles dels arbres	
<b>MI</b>	Visualitzar Fer-se preguntes	És el temps	M'imagino que estic nedant	Jo crec que ve	Per què fa tant fred?		Em recorda l'estiu	
<b>MO</b>	Visualitzar Paraules clau Connexions Fer-se preguntes Hipòtesis	Clima vol dir os.	M'imagino que estic nedant	Assolellat pot venir de sol	Per què fa tant fred?		Les papallones surten a la primavera	
<b>NO</b>	Visualitzar Paraules clau Connexió	Clima vol dir llum	Imagino que fa molta calor i que fa molt sovellat	Assolellat pot venir de sol	Per què els arbre les seves fulles cauen?		A l'hivern fa molt de fred	
<b>NU</b>	Fer hipòtesis Connexions		Hi ha papallones i flors					Anar a la platja
<b>SA</b>	Visualitzar		Anem a la platja	Magnasio	Jo jugo a pilota		Creix el sol	
<b>AL</b>								
<b>SE</b>	Visualitzar		Imagino que vaig a la platja	Assolellat pot venir de sol	Per què els ol s'amaga a la nit?		La primavera surten animals que no tenen pell	
<b>SO</b>	Paraules desconegudes Connexions Fer-se preguntes Fer inferències Paraules clau		M'imagino que surt el sol i fa calor	Assolellat pot venir de sol	Tardor, jo em pregunto per què cauen les fulles?		Primavera jo penso que tot està molt florit	
<b>SU</b>	Visualitzar Paraules clau Fer-se preguntes		Imagino que vaig a la platja	Diria que assolellat pot venir de sol	Per què ens hem d'abrigar molt?		A la primavera hi ha molt de color verd	Una paraula clau és estiu perquè si la traiem la frase no tindria sentit
<b>TA</b>	Visualitzar		M'agradaria un gelat	Assolellat pot venir de sol	Per què?		Primavera. Ja floreixen les flors	
<b>VA</b>	Visualitzar Paraules clau		A l'estiu hi ha molt de sol	Assolellat pot venir de sol	Per què em constiparé?		A la primavera hi ha flors maques	
<b>WA</b>	Visualitzar Paraules clau		M'imagino que a l'estiu hi ha calor	Assolellat pot venir de l'estiu	A la tardor cauen fulles? Per què hi ha fred?		A la primavera hi ha sol	
<b>YO</b>			Papallones	Assolellat del sol	"Frouzen"			Anar a la piscina

## AVALUACIÓ OCTUBRE

	<b>Estratègies que coneix</b>	<b>Hipòtesis</b>	<b>Visualitzar</b>	<b>Paraula desconeguda</b>	<b>Fer-se Preguntes</b>	<b>Inferències</b>	<b>Connexions</b>	<b>Paraula Clau</b>
AG	Està escrit però és il·legible	Que els astronautes a l'espai poden saltar molt alt	Una esponja és groga, es pot mullar i és rugosa	Aspersor			Avui he menjat un en trepà i un suc	Astronauta
AM	Connexions		M'imagino l'astronauta volant				Que els astronautes van a molts planetes i van a les estrelles i van la lluna	
BE	Connexions Hipòtesis Paraules desc.		L'espai és fosc				Una connexió és una cosa que has fet està escrita i penses que has fet una cosa a casa	Astronauta, els astronautes beuen molt
ED		Mengen pa	Astronauta m'ha fet visualitzar l'astronauta que hi ha en una pel·lícula de cinema. Les tovalloles m'han recordat que ahir vaig netejar la meva casa i havia quedat molt neta. A mi la idea del temps en l'espai és com si els dies siguin infinits. L'esponja ens recorda que ens podem banyar.					Nosaltres mengem. Per saber si està.
DM	Paraules desconegudes	Els astronautes mengen amb les dents. La hipòtesis és una estratègia que es tracta de pensar.	Jo podria visualitzar la lluna, això és visualitzar. Visualitzar és una estratègia que es tracta d'imaginar-te	Les paraules desconegudes són paraules que no entenem: Exemple: ancorat ve de la paraula àncora perquè és de la mateixa família-ancora, ancorat.				
FE	Hipòtesis, visualitzacions, connexions, paraules clau	Els astronautes dormen en un llit especial	Nau em recorda a una pel·lícula d'astronauta				Menjar em recorda al dinar.	

HA	Connexions	Dormen als planetes.						Treballar. Nosaltres treballem
IK	Hipòtesis Connexió						Temps. Mama mira el temps no podràs anar al supermercat.	Menjar. Nosaltres mengem
LK	Paraules desconegudes		Porten un casc com el de moto	Tovallolletes és una tovallola petita				
LA	Connexions Visualitzar	Líquid	Diria que és rodó		Neu	Aliments	Connectar amb un ovni	
MA	Connexió Paraules desconegudes Paraules clau Visualitzar Hipòtesis	Diria que engrunes es menja tallat molt petit.					Avui menjarem molt	
MT	Paraules clau Connexions Hipòtesis Visualitzar	Els astronautes dormen en un llit especial					Dormir m'ha recordat el llit	
MI	Visualització	Quan un coet ve a la terra un altre se'n va a un altre planeta.	L'astronauta flota	Quan no tenim ni idea d'una paraula com engruna. Apart he après saber millor les lletres llargues, fer bé la lectura i aprendre coses				És una ajuda Espai
MO	Visualitzar Connexions Inferències Paraules clau Fer-se preguntes		Les càpsules de gelatina són de color vermell			Aliments	Jo salto molt	total
NO	Connexions Visualitzacions Hipòtesis	Dormen a planetes	Els astronautes floten	Deixalles, és una paraula desconeguda	Fer preguntes per exemple de quin color és el seu cotxe?		Jo tinc un entrepà per menjar	Total, més
NU	Visualitzacions Connexions	Floten com a l'aigua					M'agrada saltar	astronauta
SA	Connexió	Salten molt					Dormir em recorda estar calentona en el sac.	
AL	Connexions Hipòtesis	Els astronautes dormen als planetes	L'espai és molt fosc					
SE	Visualització Paraula clau Hipòtesi	Els astronautes dormen a l'espai					Jo salto molt alt	Treballar. Nosaltres treballem
SO	Connexió Visualitzar	Ancorat vol dir torçat.	La paraula dormir m'imagino a l'astronauta dormint				Beure m'ha fet recordar que l'altre dia havia begut un aquari	dia
SU	Connexions Hipòtesis		Avui he somniat amb els astronautes,	Càpsula vindria de caixa			Menjar i beure em recorda que avui he menjat molt bé	Paraules importants

			portaven un vestit que pesava.					
TA	Connexions Hipòtesis Paraules clau Visualitzacions	Els astronautes s'ho passen molt bé					Vaig veure una peli de l'espai	
VA	Hipòtesis Connexions	Els astronautes viuen en l'espai	El coet és molt llarg		Quan temps estan a l'espai?		Jo dormo molt	
WA		Les pilotes boten molt, juguen molt, salten molt, els astronautes salten molt (escriu però ho posa a l'inici en estratègies que coneix)		Tovallotes diria que és tovallola		Els astronautes viuen a l'espai		Dormir. Que he de dormir bé

## AVALUACIÓ GÈNER

	Estratègies que Coneix	Fer Hipòtesis	Fer Visualitzacions	Paraules Desconegudes	Fer-se preguntes	Fer Inferències	Fer Connexions	Paraules clau
<b>MO</b>	Preguntar Hipòtesis Paraules clau Inferències	Jo crec que va tornar a la botiga perquè tenia gana	El ratolí és com el Mickey		Què vol dir <u>cansalada</u> ?	El ratolí és petit perquè no diu rata	A mi m'agrada molt la <u>xocolata</u>	
<b>SA</b>	Connexió Paraules		<u>Olorar</u> , com la colònia	Rosegar vol dir menjar			A mi m'agrada molt la <u>xocolata</u>	
<b>HA</b>	Connexió	Es menjarà el <u>formatge</u>					Com <u>començar</u> a anar al cole	
<b>YO</b>	Connexió		Perquè he pensat				<u>Començar</u> el cole. <u>Olorar</u> xocolata	
<b>IK</b>	Connexions		M'imagino al ratolí pelut	Pillet vol dir jugar al pilla-pilla			He vist un <u>ratolí</u> pel carrer. He anat al carrer a fer una volta	
<b>MA</b>	Fer-me preguntes Connexions Paraules desconegudes	Al ratolí també li agrada el pa	El <u>formatge</u> m'ha fet pensar en un entrepà de formatge (l'ha posat com connexions)	<u>Pillet</u> . Crec que vol dir petit	De quin color era el <u>ratolí</u> ?		M'ha recordat que vaig fer un <u>pastís</u> . La <u>xocolata</u> m'ha fet pensar que és molt bona	
<b>FE</b>	Visualitzar Preguntar	Als <u>ratolins</u> els agrada la mantega i el <u>formatge</u>	La <u>botiga</u> és molt gran		El <u>ratolí</u> és un lladre? (respon si)			Ratolí
<b>AM</b>	Connexió Visualitzar Connexió	El formatge té forats					Oloro bé com la colònia	
<b>MI</b>	Visualització Connexió Hipòtesis	La <u>cansalada</u> és com el beicon	<u>Oloreta</u> me la puc imaginar. Veig el sac de farina.		Per què no s'amaga el ratolí?		<u>Xocolata</u> . Ho relaciono amb pastís	
<b>DM</b>	Hipòtesis Paraules desconegudes Inferències Connexions Visualitzar	Penso si hi ha més menjar <u>xocolata</u> i...	M'imagino com és el <u>ratolí</u> , petit i orelles grans	<u>Pillet</u> vol dir com estàs aquí petit rabe. (joc pilla-pilla)	A quina hora va entrar? (ho ha posat a inferències)		La <u>xocolata</u> a mi també m'agrada	
<b>SE</b>	Hipòtesis Connexions	Tenia bon sabor ese quesito	Sabor de ese quesito			El quesito surt de la llet	M'he recordat que ahir vaig menjar una <u>salsitxa</u> amb <u>formatge</u>	
<b>MT</b>	Connexions Hipòtesis	Al Bernat li agrada molt la <u>xocolata</u>	El ratolí m'imagino que riu		Què vol dir cansalada?		M'ha fet pensar que jo menjo un <u>pastís</u> de nata. La <u>xocolata</u> m'ha fet pensar que a en Bernat li agrada molt la xocolata.	Ratolí



<b>TA</b>	Connexions Paraules de família	La <u>cansalada</u> és com un beicon.	M'imagino que és com el Mickey				<u>Botiga</u> . M'ha recordat que hem anat a veure disfresses. Quan estem a casa fem <u>pastissos</u> . Compren <u>formatge</u> . Quan jo <u>xiulo</u> .	
<b>VA</b>	Connexions	<u>Oloreta</u> ve d'olor	<u>Oloreta</u> que fa la colònia				Tot era tant bo com el <u>menjar</u> de casa	La botiga
<b>WA</b>	Hipòtesis	El ratolí és divertit				Si entra de nit estaria fosc ( ell ho ha posat a hipòtesis)		<u>Sac de farina</u> me l'imagino gran.
<b>LK</b>	Connexió	El ratolí es menja el formatge		Ratolí ve de rata			Me'n recordo haver menjar <u>xocolata</u> . Ahir al pati jo vaig menjar pa amb formatge.	Ratolí
<b>AG</b>	Connexions Visualitzar Fer inferències Fer hipòtesis, predir		Ahir vaig menjar <u>cansalada</u> i la puc veure		També li agraden les xuxes?		He vist un <u>ratolí</u> a casa. M'ha fet recordar que he menjat <u>pastissos</u> .	
<b>SU</b>	Connexions Fer-se una pregunta Visualitzar Paraula derivada	El ratolí tornarà	Puc veure com és la <u>botiga</u>		Li ha agradat la <u>seva aventura</u> ?		<u>Dia</u> . M'ha fet pensar en el col·legi. Jo menjo molt formatge.	Ratolí
<b>LA</b>	Connexió Paraula clau Visualitzar hipòtesis		Les <u>salsitxes</u> fan molt bona olor i m'encanta			La mantega i el formatge surten de la llet	A la meva germana li encanta el <u>formatge</u>	
<b>ED</b>	Connexió		M'he imaginat quan el meu pare cuina fa molt bona <u>olor</u> .			<u>Resistir</u> . Quan estava a futbol he corregut molt i m'he cansat però he resistit (ell ha escrit recordar) perquè costa	M'ha vingut la idea que m'agrada la <u>xocolata</u> . <u>Costat</u> . M'ha fet pensar quan en Miquel estava al meu costat. Connexió amb el món. M'ha fet pensar amb els dibuixos d'en Tom i Jerry	
<b>SO</b>	Connexions Paraules desconegudes Fer inferències Hipòtesis Paraula clau Fer-se preguntes	El <u>botiguer</u> té el cabell groc.	He visualitzat que el <u>ratolí</u> corria molt ràpid.		Jo em pregunto de què està feta la <u>xocolata</u> ?		<u>Mantega</u> m'ha fet fer una connexió que l'altre dia per ballet tenia un bocata de mantega. He fet una connexió amb <u>formatge</u> , m'ha fet recordar que no m'agrada molt el formatge	

<b>NU</b>	Visualitzar Connexió Hipòtesis	<u>Xocolata</u> . Fosca i de tots els xocolates	<u>Nit</u> . Que no tenia son per dormir. <u>Botiga</u> . Puc veure aigua natural i amb gas. De ratolins		Per què marxa?		<u>Ratolí</u> - amb la paraula <u>formatge</u>	
<b>AL</b>	Connexió	<u>Cansalada</u> . Significa així com la carn.					Recordaria que bona està la <u>xocolata</u> blanca	

## AVALUACIÓ ABRIL

	Estratègies que coneix	Paraula Clau	Visualitzar	Connexions	Paraula desconeguda	Hipòtesis	Inferències	Fer-se Preguntes
<b>AG</b>	Visualitzacions Connexions Inferències Hipòtesis Paraules clau Família de paraules		-Veig al drac llarg que és vermell i molt llarg. El drac groc és groc i amb molta energia. El drac negre és una mica negatiu i el drac perllí és de color rosa i sempre alegre.	- Tenen una gran idea i jo també -Hem salvat a la gent del poble com en un altre conte		-M'imagino al drac perllí que va a veure moltes persones i van a una gran aventura - Si l'emperador diu que no, què faran els dos?		- I si l'emperador ha mentit? - I si li donem aigua a ells? -Què fariem nosaltres?
<b>AM</b>	Connexió Paraula clau Imaginació Hipòtesis Fer-se preguntes Paraules derivades Inferències		-M'imagino com vola el drac perllí - Com preguntaven coses a l'emperador -Com xuclen i escupen aigua - Com estava de mal humor? -Els quatre grans mars de la Xina	- Tenien gana com jo de vegades - Cridaven com nosaltres		-Els dracs estaven allà per mirar		-Què és enlairar? -Per què estava mal humor? -Què és bramar?
<b>BE</b>	Visualització Hipòtesis Paraules clau Connexió Paraules derivades	-El títol del conte: Els quatre dracs		-M'agraden els dracs	-Aferrar-se -Agenollar-se	-Què passarà en el conte? -Com faran ploure els dracs que els hi passarà si fan ploure i el Déu no vol?		-Aquesta noia aconseguia fer ploure? -Moriran les persones o no?
<b>ED</b>	Hipòtesis Visualització Paraules clau Connectar Inferències		- Els dracs - L'alçada del mar al cel -Com cremen els bastons -Imaginar la pluja i l'emperador - Imaginar les muntanyes		Afamada	-Com estarien els camps els camps després de ploure tant		Que són ofrenes? Què són conreus? -Que és cerimoniosa? -Què és badallar? Argila seca? -Què vol dir plou a bots i barrals? Què vol dir brollar rierols? Què és goseu Què és bramar?
<b>DM</b>								
<b>FE</b>	Hipòtesis Fer connexions Fer-se preguntes Visualitzacions		Com són els dracs? Com és el mar?	L'emperador és com el rei		-Les ofrenes es fan perquè plogui	Els dracs viuen a les muntanyes	- Com pot aspirar tanta aigua?
<b>HA</b>	Visualització Il·lusionisme Hipòtesi	-Els quatre dracs	-Com són els dracs? -Cremant bastons d'encens	-El conte és com el de Sant Jordi		-Què passarà en el conte?		-Què és una ofrena? Que és afamada?

	Connexió							Com és que el mar està ple d'aigua?
<b>IK</b>	Visualitzacions Connexions		-Els dracs són de colors - Imagino el camp	-Escup aigua, jo també he escopit				- Per què tenen la boca petita?
<b>LK</b>	Visualitzacions Connexions Hipòtesis Paraules clau Paraules derivades Conferències		- Els quatre dracs, el llarg, el groc, el perll i el negre.			-Per què no li pregunta al Déu és millor a fer-se un polvos màgics que farien ploure - El vent també pot emputjar l'aigua		- Per què el drac perll s'enfada? -Per què l'emperador es va enfadar? -Com pot ser que els dracs transportin l'aigua? -Per què no podrien veure el mar? -Per què no li perdonen el càstig?
<b>LA</b>	Visualitzacions Hipòtesis Paraules clau Conferències		- Com podrien ser els dracs? -Com podria ser l'emperador Jade? -Com podria ser el palau?			-Al principi dels temps podia haver sigut diferent - Els dracs poden viure dins de les muntanyes		-Què és somieig? Avenia? celestial? afamada? Conreus? Sobrevolar? Bramar? Aterressin? Què és bots i barrals?
<b>MA</b>	Visualització Hipòtesi Connexió Inferències Famílies de paraules Paraules clau		-Com són els dracs? De quin color? -Els dracs estan sota les muntanyes -Com són les muntanyes, grans petites...?	- Les persones velles i una vella que conec - La roba que porta l'emperador Jade -Els dracs i l'aigua sortien en un altre conte -Els estan feliços com jo	-perseguir -floreix	- A la terra hi haurà persones o alguna altra cosa - Té una idea bona - Estaran feliços amb l'aigua		-Què són ofrenes? -L'emperador era molt dolent? Què és mústia? -Estaran feliços la gent amb l'aigua? -Per què es diuen així?
<b>MT</b>	Fer hipòtesis Fer-se preguntes Connexions Visualitzacions Prediccions Circunferència		- Imaginar-me com volen els dracs i com neden si són dolents o bons - Imaginar-me com menjaven l'herba mústia	-L'emperador Jade és egoista com altres persones que ho són		- Investiguen que són les ofrenes		-Què és l'unison? -Què és el somieig?

<b>MI</b>								
<b>MO</b>	Fer hipòtesis Visualitzacions Connexions Paraules clau Inferències Paraules derivades Preguntar-se		-Com perseguien els núvols? -Com volarien fins al mar? I fins al cel? -Els camps d'arròs secs -Emperador Jade -l'herba -Jade furiós	Quan vaig fer el meu cumple a la platja	-Cerimoniosa	-La terra estarà massa mullada		-Què és endinsar? -conreus? -feble? -sowieig - uníson -xuclaven -brollar
<b>NO</b>								
<b>NU</b>	Visualitzacions Connexions Hipòtesis Paraules clau Indiferències Paraules de família Preguntes	La pluja	-Com deu ser l'emperador - Puc imaginar les muntanyes	-Faig una connexió amb majestat -Faig connexió amb el mar -Connexió amb la muntanya		-poden caure		-Em pregunto què és deparador?
<b>SA</b>	Hipòtesis Visualització Paraula clau Connexió Circunferència		-Com són els dracs	- Com un altre conte de dracs	Agenollar-se Sowieig Afamada	-Per ploure ho faran junts		
<b>AL</b>								
<b>SE</b>	Hipòtesis Paraules clau Inferències Connectar Visualitzacions		-M'imagino els dracs -Escupen aigua			-Per què moririen, no poden menjar carn?	-És tonto el Déu és el Déu de l'aigua - el Déu està enfadat -són pobres -els dracs són poderosos -Penso que fa fred	-Per què no hi hauria boscos i rius? -Què és afamada? mústia? L'Est? - Els dracs escupen aigua i si tenen foc? Què és celestial?
<b>SO</b>	Visualització Inferències Hipòtesis Paraules clau Prediccions Connexions Fer-se preguntes Paraules derivades	Per favor envia'ns pluja!!!	- M'imagino el drac groc que és el meu favorit	-He fet una connexió amb el drac groc que em recorda a un conte que vaig llegir i també el meu color preferit, el groc -He fet una connexió amb el conte que diu que fa dies que no plou i a Lloret també fa dies que no plou - Connexió amb els dracs i un conte que vam llegir a classe	-herba mústia? Crec que significa herba dolenta			-Per què no plou?

				<p>- He fet una connexió amb l'emperador Jade perquè quan arriba el meu pare de treballar té molta son i s'enfada una mica fins que es dorm.</p> <p>-He fet una connexió amb els dracs que veuen tant aigua i jo bec un piló d'aigua cada dia.</p>				
<b>SU</b>	<p>Connexions</p> <p>Visualitzacions</p> <p>Hipòtesis</p> <p>Inferències</p> <p>Paraules clau</p>		-M'imagino la gent prima i feble	<p>- A mi m'agrada el color groc</p> <p>- Hi ha moltes senyals al carrer</p>	Agenollada ve de genoll			<p>-Què és una ofrena?</p> <p>-Com eren la gent prima i feble</p> <p>Com xuclen?</p>
<b>TA</b>	<p>Hipòtesis</p> <p>Connexions</p> <p>Paraules clau</p> <p>Prediccions</p>		<p>-Que els dracs estan atrapant els núvols</p> <p>-Com cremen bastons</p> <p>-Quan els dracs miren</p> <p>-M'imagino l'emperador</p>	<p>-Quan vaig a la platja</p> <p>- Quan jo era petita</p> <p>-Quan es podreixen els plàtans</p> <p>-Quan s'emprenya la mare</p> <p>-Quan xuclo la llet</p> <p>-Quan m'arrossego</p> <p>-Quan plou aquí</p>	Assecant Enfeinada	-Els dracs són llargs, prims, grans		<p>-Com seran els núvols?</p> <p>-Què són ofrenes?</p>
<b>VA</b>	<p>Visualitzacions</p> <p>Hipòtesis</p> <p>Paraules clau</p> <p>Endevinalles</p> <p>Fer-se preguntes</p> <p>Connexió</p> <p>Les inferències</p>		<p>-Com seran els dracs</p> <p>-Com és l'emperador Jade?</p>	<p>-Jo també miro els núvols i assenyalo</p> <p>-Un dia vaig tenir una gran idea de fer un joc nou</p> <p>- Un dia vaig veure que plovia moltíssim</p> <p>- Com serien els generals?</p>		<p>- Les herbes músties estarien malament</p> <p>-Fer córrer l'aigua sobre els camps els pot fer malbé</p>		<p>- Com serien quan van aplegar al seu costat i van mirar entre els núvols?</p> <p>-Què és suggerir?</p> <p>-Què és goseu?</p> <p>-Què és afamada?</p> <p>Què és bots i barrals?</p> <p>Què és bramar?</p>
<b>WA</b>	<p>Connexions</p> <p>Visualitzacions</p> <p>Paraula clau</p> <p>Hipòtesis</p> <p>Fer-se preguntes</p>			-I el conte s'ha acabat com un altre conte				-Què és suggerir?
<b>YO</b>	<p>Visualitzacions</p> <p>Hipòtesis</p>		-Per mirar les coses			<p>-Pensen que aquesta noia té por</p> <p>-Pensa que aquest Déu està enfadat</p> <p>-Pensem que aquests nois estan tristos</p>		<p>-Què és l'unison?</p> <p>-Què és afamada?</p> <p>-Aquests dracs són normals?</p>