






Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

TESIS DOCTORAL

Experiències de qualitat estètica:  
una aproximació multimodal a la  
lectoescriptura.

Programa de Doctorat en Educació  
Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social  
Facultat de Ciències de l'Educació

Doctorand:

Bàrbara Pons i Bartrolí

Directora:

Dra. Isabel Álvarez Cánovas

Barcelona, 2021

Índex	
Índex .....	- 0 -
Índex Il·lustracions .....	- 6 -
Índex de Gràfics .....	- 10 -
Índex Figures.....	- 11 -
Índex Taules .....	- 12 -
Dedicatòria .....	- 14 -
Agraïments .....	- 15 -
Resum.....	- 16 -
Resumen .....	- 17 -
Abstract.....	- 18 -
<b>CAPÍTOL I. INTRODUCCIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROBLEMA</b> .....	- 19 -
1.1 Introducció.....	- 20 -
1.2 Conceptualització Deweyana sobre les Experiències de Qualitat Estètica. ....	- 21 -
1.3 Conceptualització del dibuix i la lectoescriptura. ....	- 23 -
1.4 Conceptualització del problema i dels objectius. ....	- 25 -
1.5 Problema .....	- 26 -
1.6 Objectiu General 1.....	- 26 -
1.7 Objectiu General 2.....	- 27 -
1.8 Objectiu General 3.....	- 27 -
<b>CAPÍTOL II. MARC TEÒRIC</b> .....	- 28 -
2.1 Introducció. ....	- 29 -
2.2 Context legislatiu (LEC) i Dewey: Factors que influeixen en el procés educatiu. ....	- 30 -
2.2.1 El context.....	- 30 -
2.2.2 Factors externs que influeixen en el procés educatiu.....	- 31 -
2.2.2.1 Concepte d'educació. ....	- 31 -
2.2.2.2 Sistema Educatiu.....	- 33 -
2.2.2.3 Comunitat Educativa.....	- 38 -
2.2.2.4 Model d'escola.....	- 41 -
2.2.3 Factors interns que influeixen en el procés educatiu. ....	- 48 -
2.2.3.1 Experiències de Qualitat Estètica (EQE).....	- 48 -
2.2.3.2 Medi Ambient. ....	- 50 -
2.2.3.3 Els Hàbits.....	- 51 -
2.2.3.4 La percepció.....	- 53 -
2.3 Breu conceptualització del Pragmatisme. ....	- 54 -
2.3.1 Autors representatius. ....	- 55 -
2.3.2 Pragmatisme en educació. ....	- 61 -

2.3.3 El Pragmatisme i les EQE.....	- 63 -
2.4 Contextualització de la Neuroeducació.....	- 65 -
2.4.1 Relació entre els postulats de la Neuroeducació i Dewey.....	- 67 -
2.4.2 Neuroeducació i les experiències de qualitat estètica.....	- 67 -
2.4.1.1 Neurociència i Hàbits.....	- 71 -
2.4.1.2 Neurociència i Entorn.....	- 73 -
2.5 Lectoescriptura, Neuroeducació i John Dewey.....	- 75 -
2.5.1 Model de doble ruta en cascada (DRC).....	- 76 -
2.5.2 El model del triangle.....	- 77 -
2.5.3 Models d'aprenentatge de la lectoescriptura.....	- 78 -
2.5.4 Elements clau en l'aprenentatge de la lectoescriptura: Les funcions executives.....	- 78 -
2.5.4.1 Les funcions executives (F.E.).....	- 79 -
2.5.4.2 La inhibició.....	- 79 -
2.5.4.3 La memòria de treball.....	- 80 -
2.5.4.4 La planificació.....	- 80 -
2.5.4.5 <i>Control</i> .....	- 80 -
2.5.4.6 Flexibilitat cognitiva.....	- 80 -
2.5.5 Habilitats i adquisició de la lectura: predictors i factors.....	- 80 -
2.5.5.1 Consciència fonològica (CF).....	- 82 -
2.5.5.2 Velocitat d'Anomenament (VN o RAN).....	- 82 -
2.5.6 La lectoescriptura i les EQE.....	- 84 -
2.5.7 Rúbriques per l'anàlisi de la lectura i l'escriptura segons el Curs Acadèmic.....	- 86 -
2.6 El dibuix com aportació de l'aprenentatge multimodal.....	- 88 -
2.6.1 Aportacions de la multimodalitat.....	- 88 -
2.6.2 El dibuix com a eina clau per l'aprenentatge.....	- 91 -
2.6.3 Els dibuixos i la lectoescriptura.....	- 92 -
2.6.4 Tipologia de lletra.....	- 99 -
<b>CAPÍTOL III. METODOLOGIA</b> .....	- 102 -
3.1 Introducció.....	- 103 -
3.2 Tipus de metodologia.....	- 104 -
3.2.1 Metodologia Quantitativa i Qualitativa.....	- 104 -
3.3 Estudi de cas.....	- 106 -
3.4 Població i Mostra.....	- 110 -
3.5 Comitè d' Ètica.....	- 112 -
3.6 Procés de negociació i accés al Camp.....	- 112 -
3.7 Instruments.....	- 113 -
3.7.1 Enquestes online al Professorat.....	- 114 -

3.7.2 Documentació del centre educatiu .....	- 114 -
3.7.3 Diari de Camp de la Investigadora .....	- 114 -
3.7.4 Full d'intervenció 1 i 2: Alumnat .....	- 115 -
3.7.4.1 1a Intervenció: Full_1. Recull dels codis EQE.....	- 115 -
3.7.4.2 2a. Intervenció 2. Full_2: Comparativa codis EQE amb Estàndard .....	- 116 -
3.7.4.3 P-4: Identificació i comparativa amb la paraula (codi) "Mussol" .....	- 117 -
3.7.4.4 P-5: Escriptura i Lectura. Paraula .....	- 117 -
3.7.4.5 1er: Frase Identificativa Ortografia natural. ....	- 118 -
3.7.4.6 2on: Frase Identificativa Normes Ortogràfiques. Lletre Lligada. ....	- 118 -
3.7.5 Rúbriques .....	- 118 -
3.7.5.1 Curs P4. Identificació amb lletres de la paraula (categoria) Mussol. ....	- 119 -
3.7.5.2 Curs P-5: Paraules.....	- 119 -
3.7.5.3 1er curs: Frases lletre (tipus Pal) .....	- 120 -
3.7.5.4 2on curs: Frases (lletre lligada).....	- 120 -
3.8 Anàlisi temàtica: Procés de codificació i categorització. ....	- 121 -
<b>CAPÍTOL IV. ANÀLISI DELS RESULTATS .....</b>	<b>- 124 -</b>
4.1 Introducció.....	- 125 -
4.2 1er Nivell d'Anàlisi. Codis i categories EQE.....	- 129 -
4.2.1 P4 Grup A.....	- 129 -
4.2.1.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere .....	- 140 -
4.2.2 P4 Grup B.....	- 143 -
4.2.2.1. Anàlisi de les categories i codis segons el gènere.....	- 152 -
4.2.3 P5 Grup A.....	- 155 -
4.2.3.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere. ....	- 164 -
4.2.4 P5 Grup B.....	- 166 -
4.2.4.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere .....	- 175 -
4.2.5 1er Grup A .....	- 177 -
4.2.5.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere .....	- 190 -
4.2.6 1er Grup B .....	- 192 -
4.2.6.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere .....	- 205 -
4.2.7 2on Grup A.....	- 208 -
4.2.7.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere .....	- 221 -
4.2.8 2on Grup B.....	- 223 -
4.2.8.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere .....	- 236 -
4.3 2on nivell d'Anàlisi. Lectoescriptura. ....	- 238 -
4.3.1 P4-A. Anàlisi amb el codi (EQE) <i>Mussol</i> .....	- 238 -
4.3.2 P4-B. Anàlisi amb el codi (EQE) <i>Mussol</i> . ....	- 239 -

4.3.3 Resultats casos Globals P-4. ....	- 240 -
4.3.4 P5-A. Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard. ....	- 241 -
4.3.5 P5-B. Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard. ....	- 242 -
4.3.6 Resultats casos Globals P-5. ....	- 243 -
4.3.7 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 1er-A. ....	- 244 -
4.3.8 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 1er-B. ....	- 247 -
4.3.9 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 1er A i B. ....	- 249 -
4.3.10 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 2on A. ....	- 250 -
4.3.11 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 2on B. ....	- 252 -
4.3.12 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard segons els Blocs. ....	- 253 -
<b>CAPÍTOL V. INTERPRETACIÓ</b> .....	- 255 -
5.1 Introducció. ....	- 256 -
5.2 Educació Infantil. ....	- 257 -
5.2.1 Cas 1. Milliores resultants amb les EQE. ....	- 257 -
5.2.1.1 Codi EQE de l'escola: Mussol. ....	- 258 -
5.2.1.2 Consideracions P-5. ....	- 260 -
5.2.1.3 Comparativa entres els dos cursos: P-4 i P-5. ....	- 261 -
5.2.2 Cas 2. No hi ha diferències entre les EQE i les Estàndard. ....	- 263 -
5.2.2.1 Consideracions curs P-4. ....	- 264 -
5.2.2.2 Consideracions pel curs de P-5. ....	- 265 -
5.2.2.3 Comparativa entre els cursos P-4 i P-5. ....	- 265 -
5.2.3 Cas 3. Millora de l'aprenentatge amb Estàndard. ....	- 266 -
5.2.3.1 Consideracions del curs P-4. ....	- 266 -
5.2.3.2 Consideracions del curs de P-5. ....	- 267 -
5.2.4 Cas 4. Alumnes amb Programació Individual (PI). ....	- 267 -
5.2.4.1 Consideracions generals P-4 i P-5. ....	- 267 -
5.3 Educació Primària. ....	- 270 -
5.3.1 Bloc 1. Milliores resultants amb les EQE. ....	- 270 -
5.3.1.1 Cas 1. Frase EQE i paraula Estàndard (lletra lligada). ....	- 270 -
5.3.1.2 Cas 2. Frase EQE i paraula Estàndard (lletra de pal). ....	- 270 -
5.3.1.3 Cas 3. Millora del traç a les EQE (lletra lligada). ....	- 271 -
5.3.1.4 Cas 4. Canvi entre les Intervencions (lletra lligada). ....	- 271 -
5.3.1.5 Cas 5. EQE (alguna frase amb lletra lligada) i Estàndard amb paraula (lletra lligada). ..	- 271 -
5.3.1.5.1 Consideracions a 1er Curs. ....	- 271 -
5.3.1.5.2 Consideracions a 2on Curs. ....	- 272 -
5.3.1.5.3 Comparativa entre els cursos: 1er i 2on. ....	- 273 -
5.3.2 Bloc 2. No hi ha diferència entre les EQE i les Estàndard. ....	- 274 -

5.3.2.1	Cas 6. No hi ha diferència entre EQE i Estàndard (frase o paraula amb lletra lligada). ..	- 275 -
5.3.2.2	Cas 7. No hi ha diferència entre EQE i Estàndard (frase o paraula amb lletra de pal). ..	- 275 -
5.3.2.2.1	Consideracions a 1er Curs.....	- 275 -
5.3.2.2.2	Consideracions a 2on curs. ....	- 276 -
5.3.3	Bloc 3. Millora de l'aprenentatge amb Estàndard.....	- 276 -
5.3.3.1	Cas 5. Frases amb més sentit a les Estàndard que en les EQE.....	- 276 -
5.3.4	Bloc 4. Alumnes amb Programació Individual (PI). ....	- 277 -
5.3.4.1	Comparativa entre Educació Infantil i Primària: Bloc 1 i Bloc 2. ....	- 278 -
5.4	El centre educatiu com a promotor de codis EQE. ....	- 284 -
5.5	Aportacions de la categoria <i>Varis</i> . ....	- 285 -
5.6	Comparativa Global dels resultats.....	- 287 -
5.6.1	Factors externs de l'Educació.....	- 287 -
5.6.2	Factors interns de l'Educació.....	- 290 -
<b>CAPÍTOL VI. CONCLUSIONS</b> .....		- 296 -
6.1	Introducció.....	- 297 -
6.2	Objectius.....	- 298 -
6.2.1	Objectiu General 1.....	- 298 -
6.2.2	Objectiu General 2.....	- 298 -
6.2.3	Objectiu General 3.....	- 301 -
6.3	Limitacions.....	- 303 -
6.4	Propostes de futur.....	- 304 -
6.4.1	Experiències de Qualitat Estètica. ....	- 304 -
6.4.2	Formació.....	- 304 -
6.4.3	El dibuix. ....	- 304 -
Bibliografia.....		- 305 -

## Índex Il·lustracions

Il·lustració 1: Collage dels codis de P4-B. Elaboració pròpia (2020).	- 19 -
Il·lustració 2: Collage dels codis de P5-A. Elaboració pròpia (2020).	- 28 -
Il·lustració 3: Collage dels codis de P5-B. Elaboració pròpia (2020).	- 102 -
Il·lustració 4: Exemple dibuixos 1a intervenció. Elaboració pròpia (2020).	- 116 -
Il·lustració 5: Collage de codis de 1er-A. Elaboració pròpia (2020).	- 124 -
Il·lustració 6: Mare, pare i femta.	- 129 -
Il·lustració 7: Papa, pilota i triangle.	- 129 -
Il·lustració 8: Germana, mama i nina.	- 130 -
Il·lustració 9: Mama, papa i globus.	- 131 -
Il·lustració 10: Mama, papa i números.	- 131 -
Il·lustració 11: Pilotes, dibuixos “rars” i interferències.	- 132 -
Il·lustració 12: Rodones, rodones i rodones.	- 132 -
Il·lustració 13: Arbre, mama i ella.	- 133 -
Il·lustració 14: Cocodril, conill, mama.	- 133 -
Il·lustració 15: Papa, mama i germana.	- 134 -
Il·lustració 16: Cotxe, diables i tanc-sol.	- 135 -
Il·lustració 17: Bala ell, metrallera- bala recàrrega i metrallera- bales.	- 135 -
Il·lustració 18: Quadrat, sol, jo tapada.	- 136 -
Il·lustració 19: Germana, pilota desinflada i globus.	- 136 -
Il·lustració 20: Mama, germà i cosineta.	- 137 -
Il·lustració 21: Quadrat, rodona i rodona.	- 138 -
Il·lustració 22: Cotxe, lluna habitació i per amagar-se.	- 138 -
Il·lustració 23: Cotxe, llop i dinosaure.	- 139 -
Il·lustració 24: Ninot de neu, moto i dimoni.	- 139 -
Il·lustració 25: Unicorn, conill i mama.	- 140 -
Il·lustració 26: Pilota futbol, ironman i tornado-cavaller.	- 143 -
Il·lustració 27: Sopa, mama i flor.	- 143 -
Il·lustració 28: Pilota, nina i globus.	- 144 -
Il·lustració 29: Casa, globus i mama.	- 144 -
Il·lustració 30: Pato, panellets i boles.	- 145 -
Il·lustració 31: Nina, globus i maleta.	- 145 -
Il·lustració 32: Gat, gat i gat.	- 146 -
Il·lustració 33: Pilota, jardiner i càmera.	- 146 -
Il·lustració 34: Gos, pilota i sol-cor.	- 147 -
Il·lustració 35: Pilota futbol, cor i cor.	- 147 -
Il·lustració 36: Pilota, casa i sol.	- 148 -
Il·lustració 37: Zero, vuit i vuit.	- 148 -
Il·lustració 38: Pilota futbol, cara d'un senyor i cara d'una vaca.	- 149 -
Il·lustració 39: Pilota, nina i llacet-cor.	- 149 -
Il·lustració 40: Nina, cor i sol.	- 150 -
Il·lustració 41: Càmera de fotos, globus i rellotge.	- 150 -
Il·lustració 42: Pilota, globus i nina.	- 151 -
Il·lustració 43: Globus, càmera de fotos i pilota de colors.	- 151 -
Il·lustració 44: Pilota, sol-llop i pilota champions.	- 152 -
Il·lustració 45: Nina, “arcoiris i princesa.	- 155 -
Il·lustració 46: Tres, super fing i pilota.	- 155 -
Il·lustració 47: Monstre, princesa i castell.	- 156 -
Il·lustració 48: Nen, globus i arbre.	- 156 -



Il·lustració 49: Nina, pilota i flor. ....	- 157 -
Il·lustració 50: Nina, princesa i arc de sant martí. ....	- 157 -
Il·lustració 51: Gat, "arco iris" i gos. ....	- 158 -
Il·lustració 52: Princesa, monstre i castell. ....	- 158 -
Il·lustració 53: Nina, "peluquera" i pilota. ....	- 159 -
Il·lustració 54: "Arcoiris", "cuerno" i gelat. ....	- 159 -
Il·lustració 55: Bàsquet, super fing i hoquei. ....	- 160 -
Il·lustració 56: Pilota, pilota i pilota. ....	- 160 -
Il·lustració 57: Bici, hoquei i bàsquet. ....	- 161 -
Il·lustració 58: Helicòpter, playmòbil i lego. ....	- 161 -
Il·lustració 59: Nina, platja i globus. ....	- 162 -
Il·lustració 60: Flor, mama i globus. ....	- 162 -
Il·lustració 61: Futbol, policia i moto. ....	- 163 -
Il·lustració 62: Pilota, super fing i cotxe. ....	- 163 -
Il·lustració 63: Pilota, globus i platja. ....	- 166 -
Il·lustració 64: Casa, florer i platja. ....	- 166 -
Il·lustració 65: FLors, casa i casa. ....	- 167 -
Il·lustració 66: Flors, platja i casa. ....	- 167 -
Il·lustració 67: Nina, pilota i planeta. ....	- 168 -
Il·lustració 68: Estrella, monstre i nau. ....	- 168 -
Il·lustració 69: Flor, mar i piscina. ....	- 169 -
Il·lustració 70: Pal, nen i pilota. ....	- 169 -
Il·lustració 71: Flor, mama i pilota. ....	- 170 -
Il·lustració 72: Platja, casa i lego. ....	- 170 -
Il·lustració 73: Princesa, platja i mama. ....	- 171 -
Il·lustració 74: Balena, nina i pilota. ....	- 171 -
Il·lustració 75: Balena, nina i pilota. ....	- 172 -
Il·lustració 76: Platja, bosc i casa. ....	- 172 -
Il·lustració 77: Pilota, taula i estanteria. ....	- 173 -
Il·lustració 78: "Usar", estanteria i casa. ....	- 173 -
Il·lustració 79: Globus, batman i superheroï. ....	- 174 -
Il·lustració 80: Platja, flors i pluja de colorins. ....	- 174 -
Il·lustració 81: Llibre, piano i dibuixar. ....	- 177 -
Il·lustració 82: Gos, espai i espasa. ....	- 177 -
Il·lustració 83: Papallona, "gatito cornio" i gelat. ....	- 178 -
Il·lustració 84: Nina, gelat i pilota. ....	- 178 -
Il·lustració 85: Pilota, xocolata i lluna. ....	- 179 -
Il·lustració 86: Nina, marieta i papallona. ....	- 179 -
Il·lustració 87: Bici, gelat i nintendo. ....	- 180 -
Il·lustració 88: Cor, nina i arbre. ....	- 180 -
Il·lustració 89: Gelat, platja i xocolata. ....	- 181 -
Il·lustració 90: Laberint, sol i Èric G. ....	- 181 -
Il·lustració 91: "Cartoon Cat", Ton i Gelat. ....	- 182 -
Il·lustració 92: Puzzle, cotxe i pilota. ....	- 182 -
Il·lustració 93: Papallona, gelat i "arcoiris". ....	- 183 -
Il·lustració 94: Pilota, papallona i sirena. ....	- 183 -
Il·lustració 95: Bici, "xuxe" i gelat. ....	- 184 -
Il·lustració 96: Educació física, verdures i jugar. ....	- 185 -
Il·lustració 97: Gelat, spiderman i puf. ....	- 185 -
Il·lustració 98: "Arcoiris" papallona, gelat i nina. ....	- 186 -
Il·lustració 99: Xocolata, pilota i sopa. ....	- 186 -
Il·lustració 100: Educació física, menjar oreo i xocolata. ....	- 187 -

Il·lustració 101: Super heroi, moto i el sol.....	- 187 -
Il·lustració 102: Super heroi, sol i moto.....	- 188 -
Il·lustració 103: Mario, llibre i gelat.....	- 188 -
Il·lustració 104: Tortuga, conill i gelat.....	- 189 -
Il·lustració 105: Espaguetis, ninu i llibre.....	- 189 -
Il·lustració 106: Bici, pilota i patinet.....	- 192 -
Il·lustració 107: Ordinador, sol i llapis.....	- 192 -
Il·lustració 108: Bicicleta, pilota i xocolata.....	- 193 -
Il·lustració 109: Futbol, construcció i “barco”.....	- 193 -
Il·lustració 110: Xocolata, collaret i gelat.....	- 194 -
Il·lustració 111: Gos, xocolata i “pompom”.....	- 194 -
Il·lustració 112: Macarrons, conill d’indi i natura.....	- 195 -
Il·lustració 113: Margarita, Aina i estudiar.....	- 196 -
Il·lustració 114: Flor, sol i pilota.....	- 196 -
Il·lustració 115: Bròquil, futbol i bici.....	- 197 -
Il·lustració 116: Pilota, xocolata i patinet.....	- 197 -
Il·lustració 117: Espaguetis, hámster i gelat.....	- 198 -
Il·lustració 118: Bici, pilota i poma.....	- 199 -
Il·lustració 119: Xocolata, bici i pizza.....	- 199 -
Il·lustració 120: Tomàquets, bicicleta i bosc.....	- 200 -
Il·lustració 121: Coet, bici i cotxe.....	- 200 -
Il·lustració 122: futbol, verdura i tallet arrebossat i pintar.....	- 201 -
Il·lustració 123: Futbol, platja i macarrons.....	- 201 -
Il·lustració 124: Platja, gos i pintar.....	- 202 -
Il·lustració 125: Cotxe, bici i globus.....	- 202 -
Il·lustració 126: Pilota, xocolata i patinet.....	- 203 -
Il·lustració 127: Barbie, verdura i llibre.....	- 203 -
Il·lustració 128: Pilota, pizza i gelat.....	- 204 -
Il·lustració 129: Piscina, pastanaga i bici.....	- 204 -
Il·lustració 130: Piscina, sol i núvol.....	- 205 -
Il·lustració 131: El micròfon és brillant, pinta tempesta i el bàsquet és bo.....	- 208 -
Il·lustració 132: Els colors són brillants, la neu és blanca i els patins van molt ràpid.....	- 208 -
Il·lustració 133: M’encanta jugar a futbol, m’encanta jugar a la nintendo switch i m’encanta mirar el netfflix.....	- 209 -
Il·lustració 134: Això és un joc, això és una espasa i això és neu.....	- 210 -
Il·lustració 135: El patinet corre molt, m’agrada dormir i “ilou” la flor.....	- 210 -
Il·lustració 136: La bici és blava, el sol és groc i el patinet és groc.....	- 211 -
Il·lustració 137: La bici és gran, el patinet és gran i els patins són mitjans.....	- 211 -
Il·lustració 138: El gos bonic, el patinet blau i la nina amb cuetes.....	- 212 -
Il·lustració 139: El Barça fa un gol, el Messi marca i la pilota és blanca i negra.....	- 212 -
Il·lustració 140: El gelat és refrescant, té molts colors i m’agrada aprendre.....	- 213 -
Il·lustració 141: M’agrada anar amb el patinet, m’agrada menjar fruita i m’agrada el bàsquet.....	- 213 -
Il·lustració 142: Les mates són “guais”, m’agrada la neus i és molt bonica la família.....	- 214 -
Il·lustració 143: El “Brauni” és molt petitó, l’Adrià és el meu millor amic del món i la Mar és la meva millor amiga del món.....	- 214 -
Il·lustració 144: M’agrada pintar coses, m’agrada ballar la Shakira i m’agrada escoltar música.....	- 215 -
Il·lustració 145: la pilota rodona, la flor creix i a la llibreta es pot pintar.....	- 215 -
Il·lustració 146: Els gossos són xulos, m’agrada l’escola i m’agrada dibuixar.....	- 216 -
Il·lustració 147: El patinet va ràpid, la flor és única i la pilota “bota” molt.....	- 216 -
Il·lustració 148: La pilota és molt xula, la nina l’estimo molt i amb el youtube aprenc moltes coses..	- 217 -
Il·lustració 149: M’agrada el mono patí, m’agrada el patinet i m’agrada la bici.....	- 217 -
Il·lustració 150: Papa, Mar i mama.....	- 218 -

Il·lustració 151: El Barça és molt bo, m'agrada el pàdel i m'agrada el youtube.....	- 218 -
Il·lustració 152: La pilota és vermella, el patinet va ràpid i la neu és blanca. ....	- 219 -
Il·lustració 153: Nen a fer esport, nen a netfflic descansant i mirant, a divertir-nos. ....	- 219 -
Il·lustració 154: Jugo molt bé a futbol, dormo molt i els caps de setmana jugo. ....	- 220 -
Il·lustració 155: La bici és gran, la nintendo és guai i el patinet és molt ràpid. ....	- 220 -
Il·lustració 156: M'agrada perquè és molt divertit, està molt bo i m'agrada és molt xulo. ....	- 223 -
Il·lustració 157: M'agrada les mandonguilles, per jugar amb els meus amics, m'agrada el futbol per passar-ho bé. ....	- 223 -
Il·lustració 158: Paris és el millor, m'agrada anar amb avió i l'hotel és tranquil. ....	- 225 -
Il·lustració 159: perquè són bonics, m'agrada el meu gos de peluix "gascui" i perquè són molt adorables. .....	- 225 -
Il·lustració 160: El gos córrer molt, el pastís està molt bo i m'agrada patinar. ....	- 226 -
Il·lustració 161: M'agrada els patinets perquè quan passejo és molt divertit, m'agrada molt cantar perquè és divertit i mola i m'agrada els gossos perquè són molt "jugetones" .....	- 226 -
Il·lustració 162: Perquè va molt ràpid, m'agrada patinar perquè és molt divertit i m'agrada jugar a tennis perquè et mous molt.....	- 227 -
Il·lustració 163: Les nines m'agraden molt, m'agrada molt i perquè m'agrada ballar. ....	- 227 -
Il·lustració 164: M'agrada anar a la platja, m'agrada anar amb avió i m'agrada anar al parc d'atraccions..	- 228 -
Il·lustració 165: M'agrada el patinet perquè corra molt, m'agrada cantar les cançons, em fan que canti, m'agrada ballar perquè em moc molt. ....	- 228 -
Il·lustració 166: M'agrada anar amb patinet puc anar molt ràpid, m'agrada el tren perquè puc dormir i "me gusta" les pistes perquè puc fer salts. ....	- 229 -
Il·lustració 167: M'agrada perquè corro molt, m'agrada molt jugar a "fanxx" i m'agrada el patinet perquè corro molt.....	- 229 -
Il·lustració 168: Futbol, m'agrada jugar amb el meu gos i hoquei. ....	- 230 -
Il·lustració 169: És molt guai el nino, és molt bona la coca i són molt monos els gats. ....	- 230 -
Il·lustració 170: M'agrada molt els gelats freds, anar amb la meva família a passeig i estar amb les meves amigues. ....	- 231 -
Il·lustració 171: Me gustan los perritos porque son muy monos, me gusta salir porque me gusta pasear i me gusta los gatos porque son muy adorables. ....	- 232 -
Il·lustració 172: M'agraden les nines perquè hi jugo amb la meva germana, perquè és un país que m'agrada molt i són les meves fruites preferides i són molt bones.....	- 232 -
Il·lustració 173: El patinet va molt ràpid, la neu és freda i m'agraden molt els gats.....	- 233 -
Il·lustració 174: Les maduixES és la meva fruita preferida, l'avió és molt tranquil i la platja és molt divertida. ....	- 234 -
Il·lustració 175: M'agrada molt futbol perquè jo estic en un equip, m'agrada molt els gossos perquè són molt monos i m'agraden molts els gats perquè jo en tinc un. ....	- 234 -
Il·lustració 176: És saludable, i em diverteixo. ....	- 235 -
Il·lustració 177: Un unicorn per jugar, balla amb ballarina i un conill cuidar-lo.....	- 235 -
Il·lustració 178: M'encanta el pati, m'encanta l'avió i m'encanta la pista. ....	- 236 -
Il·lustració 179: Collage de les categories EQE de P4-A. Elaboració pròpia (2020). ....	- 255 -
Il·lustració 180: Collage dels codis de 1er-B. Elaboració pròpia (2020).....	- 296 -

## Índex de Gràfics

Gràfic 1: Categories eqe i gènere P4-A. Elaboració pròpia.....	- 142 -
Gràfic 2: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i gènere P4-A. Elaboració pròpia. -	142 -
Gràfic 3: Categories eqe segons gènere P4-B. elaboració pròpia.....	- 153 -
Gràfic 4: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i gènere P4-B. Elaboració pròpia. -	153 -
Gràfic 5: Categories eqe i gènere. P5-A. Elaboració pròpia.....	- 164 -
Gràfic 6: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i gènere P5-A. Elaboració pròpia. -	165 -
Gràfic 7: Categories eqe gènere. P5-B. Elaboració pròpia.....	- 175 -
Gràfic 8: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i el gènere P5-B. elaboració pròpia. ....	- 176 -
Gràfic 9: Anàlisi per categories eqe i gènere. Elaboració pròpia.....	- 190 -
Gràfic 10: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (segons lowenfeld, 1947) i gènere 1er-A. Elaboració pròpia.....	- 191 -
Gràfic 11: Anàlisi per categories eqe i gènere. Elaboració pròpia.....	- 206 -
Gràfic 12: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i gènere 1er-B. Elaboració pròpia .....	- 207 -
Gràfic 13: Anàlisi per categories i gènere. 2on-A. Elaboració pròpia. ....	- 221 -
Gràfic 14: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i gènere 2on-A. Elaboració pròpia. ....	- 222 -
Gràfic 15: Anàlisi per categories eqe i gènere. 2on-B. Elaboració pròpia .....	- 237 -
Gràfic 16: Anàlisi en funció de l'etapa d'aprenentatge (lowenfeld, 1947) i gènere a 2on-B. Elaboració pròpia. ....	- 237 -
Gràfic 17: Identificació de lletres del codis i el codi eqe mussol. Elaboració pròpia .....	- 238 -
Gràfic 18: Comparativa codis i codi eqe mussol. P4-A. Elaboració pròpia .....	- 239 -
Gràfic 19: Comparativa nens P4-B codis i categories identificació de lletres. Elaboració pròpia.....	- 239 -
Gràfic 20: Comparativa nenes P4-B codis i categories identificació de lletres. Elaboració pròpia.....	- 240 -
Gràfic 21: Escriitura de codis nens p5-A. Elaboració pròpia.....	- 241 -
Gràfic 22: Escriitura de codis nenes p5-A. Elaboració pròpia.....	- 242 -
Gràfic 23: Escriitura de paraules amb sentit. nens P5-B. Elaboració pròpia. ....	- 242 -
Gràfic 24: Escriitura de paraules amb sentit. nenes P5-B. Elaboració pròpia. ....	- 243 -
Gràfic 25: Comparativa per categories P5-B. elaboració pròpia .....	- 243 -
Gràfic 26: Anàlisi per casos i gènere. 1er -A. Elaboració pròpia .....	- 246 -
Gràfic 27: Comparativa eqe vs Estàndard per blocs. 1er-A. Elaboració pròpia. ....	- 246 -
Gràfic 28: Anàlisi per casos i gènere. 1er-B. Elaboració pròpia. ....	- 248 -
Gràfic 29: Comparativa eqe vs Estàndard 1er-B. Elaboració pròpia.....	- 249 -
Gràfic 30: Comparativa per blocs 1er-A vs 1er-B. Elaboració pròpia. ....	- 250 -
Gràfic 31: Anàlisi per blocs de 1er. Elaboració pròpia. ....	- 250 -
Gràfic 32: Anàlisi per casos i gènere. 2on-A. Elaboració pròpia .....	- 251 -
Gràfic 33: Comparativa eqe vs Estàndard 2on-A. Elaboració pròpia.....	- 252 -
Gràfic 34: Anàlisi per casos i gènere. 2on-B. Elaboració pròpia .....	- 253 -
Gràfic 35: Categoria Varis per etapes. Elaboració pròpia.....	- 286 -
Gràfic 36: Categoria Varis per cursos. Elaboració pròpia .....	- 286 -

## Índex Figures

Figura 1: Funcions per tenir un correcte aprenentatge. Luque i Lucas (2020:8).....	- 68 -
Figura 2: Relació entorn segons la Neuroeducació. Elaboració Pròpia. ....	- 75 -
Figura 3: Passos a seguir estudi de cas. Jiménez-chávez (2012:147) .....	- 109 -

## Índex Taules

Taula 1: Comparativa llenguatge oral vs llenguatge escrit. Espinosa (2015:25-28). Elaboració pròpia. -	24 -
Taula 2: Relació competències bàsiques Educació Infantil vs Competències Educació primària. lec. elaboració pròpia .....	26 -
Taula 3: Quadre comparatiu. López- Roldán i Fachelli (2015).....	106 -
Taula 4: Distribució Alumnat i Professorat. Elaboració Pròpia (2020). .....	112 -
Taula 5: Codis estàndard educació infantil Elaboració Pròpia (2020). .....	116 -
Taula 6: Codis estàndard educació primària. Elaboració pròpia (2020). .....	117 -
Taula 7: Rúbrica P4. Elaboració Pròpia (2020).....	119 -
Taula 8: Rúbrica P-5. Elaboració pròpia (2020). .....	120 -
Taula 9: Rúbrica 1er. Elaboració pròpia (2020). .....	120 -
Taula 10: Rúbrica 2on. Elaboració pròpia (2020). .....	121 -
Taula 11: Relació de codis i categories obtingudes del procés d'anàlisi temàtic. Elaboració pròpia (2020). -	128 -
Taula 12: Nombre de casos i blocs segons infantil i primària. Elaboració Pròpia (2020). .....	283



## Dedicatòria

Al Lluís, per ser el millor company de viatge, per ser el puntal que em permet volar i la brúixola per poder tornar.

A la Carlota i al Pere, per ser el meu motor i la meva gasolina.

A l'Antonio i a la Concepció per creure sempre amb mi i acompanyar-me fins aquí, sense ells tot això no hagués estat possible.

Al Ton, la Maria, el Quim i el Cesc, per ser-hi sempre, sense excepcions,.

Al Xavi, Mercè, Xavi, Natàlia, la Núria, el Toni, el Francesc i la Maria pel seu recolzament incondicional.

A la Marta, la Sònia i l'Esther per treure'm sempre un somriure,.

A tots ells, un agraïment infinit per a la seva paciència i la confiança dipositada en el camí compartit.



## Agraïments

Al professor John Dewey, per a la seva genialitat, la seva visió i sobretot per saber transmetre tot el seu coneixement,

A totes les autores i autors que al llarg del temps han posat al dibuix infantil al lloc que li correspon,

A la Dra Isabel Àlvarez, per ser la millor guia que podia tenir en aquest meravellós viatge, per a la paciència, per ensenyar-me amb el seu exemple que tot és possible i, sobretot, per ser-hi incondicional durant aquest tres anys,

Al Dr. Pàmies per obrir-me les portes del Departament de Teories de l' Educació i Pedagogia Social,

Als membres d'aquest Tribunal per a la seva desinteressada tasca a la lectura i l'avaluació d'aquesta Tesi,

A l'escola, per voler participar en aquest estudi,

A tots els seus alumnes de P4, P5, 1er i 2on per posar-hi tant entusiasme i estar sempre disposats a respondre les meves preguntes,

A les mestres i tutores per acceptar-me des de al principi a la seva aula i participar activament en tot el que se'ls hi demanava,

Als coordinadors de cicle per fer-ho tot tan fàcil i,

A l'equip directiu, en especial a la seva Directora, per acceptar el projecte des del principi però, especialment, per acollir aquest estudi de cas en un curs tant complicat com l'actual.

## Resum

L'aprenentatge multimodal de la lectoescriptura és un tema cabdal per a la societat actual. L'aportació, que, entre d'altres, ofereixen les il·lustracions o els dibuixos dels mateixos infants, són una font de riquesa per poder estudiar i arribar a entendre les dificultats que puguin arribar a tenir en aquest procés complex d'aprenentatge. Aquesta Tesi empra el concepte de les Experiències de Qualitat Estètica (EQE), concepte desenvolupat per Dewey en diversos dels seus llibres, com a una eina d'innovació i de reflexió dins del context de la legislació educativa catalana. L'estudi es focalitza en la representació de les EQE mitjançant els dibuixos dels infants per tal de poder comprovar el seu potencial com a instrument en l'adquisició de la lectoescriptura en edats inicials.

S'ha emprat una metodologia qualitativa, en concret, l'estudi de cas amb una mostra de 175 alumnes provinents d'un centre educatiu innovador amb infants de vuit grups diferents entre P4 Infantil a 2on de Primària obtenint un total de 525 dibuixos. Es va aplicar un enfocament emergent per tal d'obtenir i analitzar les categories obtingudes. Per l'anàlisi dels dibuixos es va recolzar amb la teoria del desenvolupament de Lowenfeld (1947). Després de realitzar dues intervencions es va procedir a una comparativa entre els codis EQE i els codis Estàndard.

Els resultats obtinguts mostren que van progressar en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura gràcies a la utilització de les EQE, concretament el 56,76% a Infantil i el 54,74% a Primària. A més a més es pot afirmar que, gairebé el 90% dels alumnes van evolucionar positivament a l'aprenentatge de lectoescriptura, això també inclou aquells infants amb programacions individualitzades.

Per concloure es pot dir que aquest treball ha contribuït a la multimodalitat de l'aprenentatge de la lectoescriptura aportant una nova eina, amb la utilització de les EQE, oferint nous canals de comunicació amb l'alumnat al mateix temps que serveix com a eina al professorat per tal d'experimentar amb noves eines.

PARAULES CLAU: Dewey, Experiències de Qualitat Estètica, Sistema educatiu català, Lectoescriptura, Dibuix, Aprenentatge multimodal.

## Resumen

El aprendizaje multimodal de la lectoescritura es un tema relevante para la sociedad actual. La aportación, que, entre otros, ofrecen las ilustraciones o los dibujos de los mismos niños/as, son una fuente de riqueza para poder estudiar y llegar a entender las dificultades que pueden llegar a tener en este complejo proceso de aprendizaje. Esta Tesis utiliza el concepto de Experiencias de Calidad Estética (EQE), concepto desarrollado por Dewey en varios de sus libros, como una herramienta de innovación y de reflexión dentro del contexto de la legislación educativa catalana. El estudio se focaliza en la representación de las EQE mediante los dibujos de los niños para poder comprobar su potencial como instrumento en la adquisición de la lectoescritura en edades iniciales.

Se ha utilizado una metodología cualitativa, en concreto, el estudio de caso con una muestra de 175 alumnos provenientes de un centro educativo innovador con niños/as de ocho grupos diferentes entre P4 de Infantil a 2º de Primaria obteniendo un total de 525 dibujos. Se aplicó un enfoque emergente para poder obtener y analizar las categorías obtenidas. Para el análisis de los dibujos se basó en la teoría del desarrollo de Lowenfeld (1947). Después de realizar dos intervenciones se procedió a una comparativa entre los códigos EQE y los códigos estándares.

Los resultados obtenidos muestran que progresaron en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura gracias a la utilización de las EQE, concretamente el 56,76% a Infantil y el 54,74% a Primaria. Además, se puede afirmar que, casi en un 90% de los alumnos evolucionaron positivamente en el aprendizaje de la lectoescritura, incluyendo también aquellos niños con programaciones individualizadas.

Para concluir, se puede decir que este trabajo ha contribuido a la multimodalidad del aprendizaje de la lectoescritura aportando una nueva herramienta, con la utilización de las EQE, ofreciendo así, nuevos canales de comunicación con el alumnado al mismo tiempo que sirve como herramienta al profesorado para experimentar con nuevas posibilidades.

PALABRAS CLAVE: Dewey, Experiencias de Calidad Estética, Sistema educativo catalán, Lectoescritura, Dibujo, Aprendizaje multimodal.

## Abstract

Multimodal literacy learning is a key issue for today's society. The contribution, which, among others, is offered by the illustrations or drawings of the children themselves, is a source of wealth to be able to study and come to understand the difficulties they may have in this complex learning process. This Thesis use the concept of Experiences with Aesthetic Quality (EwAQ), a concept developed by Dewey in several of his books, as a tool for innovation and reflection within the context of Catalan education legislation. The study focuses on the representation of EwAQ through children's drawing to test their potential as an instrument in the acquisition of literacy at an early age.

A qualitative methodology was used, in particular, the case study with a sample of 175 students from an innovative school with children from eight different groups from P4 Kindergarden to 2<sup>nd</sup> Primary obtaining a total of 525 drawings. An emerging approach was applied to obtain and analyse the categories obtained. For the analysis of the drawings, he relied on Lowenfeld's (1947) theory of development. After performing two interventions, a comparison was made between the EwAQ and the standard drawings.

The results obtained show that students both in Kindergarden (56,76%) and Primary (54,74%) progressed in the process of learning to read and write thanks fo the help of EwAQ. In addition, it can be stated that almost 90% of the students evolved positively in learning to read and write, this also includes those children with individualized schedules.

In conclusion, it can be said that this work has contributed to the multimodality of learning to read and write by providing a new tool, with the use of EwAQ, offering new channels of communication with students while serving as a tool to teachers to experiment with new ways of learning.

KEYWORDS: Dewey, Experiences with Aesthetic Quality, Catalan educational System, Literacy, Drawing, Multimodal learning.

## CAPÍTOL I. INTRODUCCIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ DEL PROBLEMA



IL·LUSTRACIÓ 1: COLLAGE DELS CODIS DE P4-B. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

*"Expresión, lo mismo que construcción, significa al mismo tiempo una acción y su resultado."*  
(Dewey, 1934: 93).

## 1.1 Introducció.

En aquest primer capítol s'inicia l'aportació d'informació en relació a l'objecte d'estudi d'aquesta Tesi doctoral i la contextualització posterior vers a la formulació del problema de recerca i els objectius que guien i orienten tot el treball realitzat. Així doncs, aquest capítol serveix com a introducció a la relació entre el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i les representacions visuals (els dibuixos) com a complement i vehicle per tal d'orientar l'aprenentatge multimodal de la lectoescriptura. Posteriorment, s'introdueix el concepte de les *Experiències de Qualitat Estètica (EQE)*, que esdevindran un element clau per a aquest estudi, tot mostrant la necessitat d'impulsar-les, promoure-les dins dels centres educatius, tant a nivell d'infantil com de primària, i realitzar-ho a través de l'aprenentatge multimodal que aporta més informació al professorat sobre el complex procés d'aprenentatge de l'alumnat i, per tal de poder adaptar el coneixement a cadascun d'ells/elles.

És rellevant apuntar que, malgrat que aquesta Tesi es recolza amb un concepte de John Dewey, no és una Tesi sobre aquest autor. Això és important destacar com a nota aclaridora des de l'inici per evitar confusions o malentesos. John Dewey ha estat objecte de Tesis Doctorals, treballs d'investigació diversos i de qualsevol modalitat (i continua essent), de llibres, de conferències, de debats, d'Associacions Professionals, Grups d'Interès, etc. La seva ombra és molt allargada per raons més que òbvies i que no es discutiran en aquest treball. De fet, els/les educadores d'arreu del món en són testimonis diaris del seu llegat en els centres educatius i formatius de qualsevol nivell educatiu. Tractar, encara que sigui un concepte concret, no deixa de ser una "temeritat controlada" per part del/a recercador/a però la seva polièdrica obra ofereix la possibilitat d'experimentació, de creació, en definitiva d'aportar una nova mirada sobre algun dels seus conceptes claus. És per això que, malgrat el vertigen inicial, al seu torn ofereix l'oportunitat d'ésser presentat, re-pensat, re-interpretat i consultat des de gairebé una infinita variabilitat de punts de vista diversos i és en aquesta oportunitat on es vol centrar l'atenció amb aquest treball.

En aquest sentit, la "temeritat controlada" ha portat aquest estudi a abaixar a la pràctica, al dia a dia, i poder "testejar" en viu i en directe, les EQE a les aules mitjançant el vehicle dels dibuixos dels infants. Això és així, per la connotació Estètica del terme i per la seva pròpia aproximació a l'art. Poder gaudir experimentant des d'alçada d'un aprenentatge cabdal, de tot procés d'ensenyament-aprenentatge, com és la lectoescriptura no és gens fàcil i poden haver paranyos imprevistos però forma part del seu famós "*aprendre a aprendre*". Al llarg d'aquest treball, en concret en el Marc Teòric, es van mostrant els ponts cognitius entre els conceptes de: EQE,

lectoescriptura, Neurociència i les produccions il·lustratives que representen els dibuixos dels infants, presentant i comentant l'aportació que cadascun d'aquests conceptes li ofereix a aquest treball.

Finalment, cal puntualitzar que la conceptualització del concepte d' EQE s'anirà introduint en diversos moments d'aquest treball, sobretot pel que fa a la seva vinculació amb altres elements cabdals, com per exemple com a factors interns del procés educatiu, en el Pragmatisme, i posteriorment, la seva vinculació amb la lectoescriptura.

## 1.2 Conceptualització Deweyana sobre les Experiències de Qualitat Estètica.

Dewey (1934) exposa que l'art és una forma de comunicar-se, d'expressar-se i que està directament vinculat amb l'experiència prèvia de cada individu. Per tant, cada dibuix creat acaba sent únic per aquella persona, a diferència de la paraula pròpiament dita, ja que aquesta última pot tenir diferents significats (Dewey, 1934:94):

*“¿Qué significa decir que una obra de arte es representativa, ya que debe ser representativa en algún sentido, si es expresiva? Decir en general que una obra de arte es o no representativa, carece de sentido, porque la palabra tiene muchos significados. Una afirmación de cualidad representativa puede ser falsa en un sentido y verdadera en otro. Si por “representativo” se entiende la reproducción literal, entonces la obra de arte no es de esta naturaleza, porque tal punto de vista ignora la singularidad de la obra debido al medio personal por el que han pasado las escenas y los acontecimientos.”*

L'art és estètica en el moment que a través d'ell es busca el coneixement, en definitiva, es busca l'aprenentatge. I si s'aprèn, això implica experimentar un canvi que, un cop produït, torna a buscar l'equilibri fins que esdevé un altre aprenentatge i, d'aquesta manera creix i s'aproxima cada cop més en allò estètic (Dewey, 1934: 16):

*“La maravilla de lo orgánico, de lo vital, la adaptación a través de la expansión (...) se realiza efectivamente. Aquí está el germen del equilibrio y la armonía alcanzada a través del ritmo (...) se llega a la forma siempre que se alcanza un equilibrio estable, aunque móvil. Los cambios se entrelazan y se sostiene uno al otro. Dondequiera que hay coherencia hay permanencia (...). El orden se desarrolla porque es activo (no algo estático, ajeno a lo que sucede) y llega a influir, dentro de su movimiento equilibrado, una mayor variedad de cambios”.*

Aquest canvi, i per tant aquest creixement, ve molt condicionat per l'entorn i per poder interactuar amb aquest cal utilitzar tots els sentits, ja que aquests es troben connectats de manera aprofundida amb el jo. És a dir, per poder crear art, crear un dibuix, és recórrer a l'experiència prèvia (que prové de l'entorn) i a través del primer se n'aprèn.

*"Experience is based on connections and continuities and implies processes of reflection and inference; that is to say, experience and thought are two inseparably related terms. Certain different concepts must be taken into account, however. In the first place, according to the author, control of the environment is fundamental in order to avoid negative feedback from it. That is to say, negative feedback from the environment would entail erroneous and harmful learning, which it would later be difficult to modify and prevent from undermining later achievements"* (Pons i Àlvarez, 2020:5379 citant a Dewey, 1916).

Cal tenir en compte, a més a més, que no tots aprenem de la mateixa manera. Per tant, incloure els sentits també és incloure totes les modalitats d'aprenentatge: *visual* que pensa amb imatges i de forma ràpida; *auditiva* que aprèn amb el sistema auditiu i de forma ordenada i seqüencial i *cinestètic* que aprèn a través de les sensacions i el moviment del cos i és força lent (Mañé i Renom, 2012), *"Las cualidades sensibles, las del tacto y gusto, así como también las de la vista y el oído, tienen cualidad estética. No obstante, la tienen no aisladamente, sino en sus conexiones, en su interacción y no como entidades simples y separadas"* (Dewey, 1934: 135).

Dewey (1934) afirma que l'obra d'art mostra i accentua el món dins el que es viu i que qualsevol experiència entra a través del sentit de la vista. Però, com per crear art (o un dibuix) es necessiten tots els sentits, aquest fet fa que l'art sigui un molt bon vehicle per a l'adquisició del coneixement; per exemple, en el cas concret de l'aprenentatge de la lectoescriptura (Dewey, 1934: 221).

*"El arte es formativo mucho antes de que sea bello. Porque el hombre tiene dentro una naturaleza formativa que se despliega en acción tan pronto como la existencia está segura (...). Cuando la actividad formativa opera en el entorno, con un sentimiento singular, individual, independiente, despreocupado e ignorante de lo que es extraño a es, entonces ya se origina del salvajismo rudo o de la sensibilidad cultivada, es pleno y viviente"* (Dewey citant a Goethe, 1934:317).

Adoniou (2012), per la seva banda, manifesta que quan l'infant té un propòsit respecte al dibuix, com és el cas de la comunicació i, essent els alumnes (predominantment) visuals, això li aporta habilitats importants per l'aprenentatge de l'escriptura. Per exemple, el fet de donar el propòsit o les instruccions en veu alta, també implica que aquestes habilitats les aprofitaran més aquells alumnes que prioritzen el tipus d'aprenentatge auditiu (Montealegre i Forero, 2006:26):

*"El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vigotski, 1931/1995). Antes de comenzar la educación formal, Vigotski, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura"*.

Dewey en el seu llibre *Experiencia y Educación* (1938:71) ens introdueix la necessitat de formular una *Teoria de l'experiència* com a resposta a la "*filosofia i pràctica de l'educació tradicional*". Així



reconeix que tota experiència té un marc indefinit. El més important és el fons de la *qualitat*, que es defineix i es fa conscient. La qualitat indefinida i penetrant d'una experiència és la que uneix tots els elements, totes les experiències prèvies, fent que esdevingui un tot (Dewey, 1934:218-219). És a dir, l'experiència de l'alumnat és emocional però no hi ha en aquesta elements aïllats (per exemple, les emocions) si no que les emocions estan unides a un objectiu en moviment (Dewey, 1934:49). Per tant, l'experiència en un nen o una nena pot ser intensa però si no té amb què relacionar-ho, l'aprenentatge es debilita (Dewey, 1934:53) "*Aprender tales relaciones es pensar, y uno de los modos más exactos de pensamiento*". També, però, cal tenir en compte que, tot i que, en l'estètica hi ha passió, si aquesta sobrepassa l'infant no serà *estètica*, ja que no deixarà que s'arribi a l'equilibri (Dewey, 1934:57). Per tant, perquè una experiència esdevingui de Qualitat Estètica i, per tant, s'apregui, cal que s'arribi a una conclusió (Dewey, 1934:59). Qualsevol experiència comença per una impulsió, no pas un impuls, que és el moviment cap enfora i endavant de tot el cos. D'igual manera, si la impulsió no sap on va, això implica que és una experiència originada de la necessitat (Dewey, 1934: 67-69). És a dir, l'art (o el dibuix) sense sentit, fet sense una guia, implicarà que no esdevindrà per si sol una experiència de qualitat estètica i, per tant, no esdevindrà gaire útil com a forma complementària de l'aprenentatge de la lectoescriptura (Dewey, 1934:72):

*"Una actividad que era natural- espontánea y sin intención- se transforma, porque es emprendida como medio para obtener conscientemente una consecuencia. Tal transformación marca todos los hechos del arte"*.

L'art (o en aquest cas el dibuix) esdevé una Experiència de Qualitat Estètica (EQE) si té un propòsit per a aquell infant, si està relacionat amb el seu entorn, i si parteix de la seva pròpia experiència prèvia. D'aquesta manera, si el dibuix pot ser un vehicle es convertirà en un complement important pel procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ajudarà que aquest aprenentatge esdevingui significatiu i, per tant esdevingui una EQE.

### 1.3 Conceptualització del dibuix i la lectoescriptura.

El dibuix és una eina molt emprada en els primer cursos d'Educació Infantil ja que amb ell s'il·lustra les primeres paraules que estan escrites a l'aula, fent d'aquesta manera que els infants entenguin el que vol dir la paraula gràcies a la imatge que l'acompanya (Holm, 2010). Malauradament, aquesta eina va caient en desús a mesura que l'alumne progressa en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ja que es considera com una etapa "passada" a la qual no cal tornar (Adoniou, 2012:265).

*“Drawing is not routinely used as an aid to writing in classrooms beyond the early childhood years (Anning 1997; Coates 2002). Although many educational theorists (Grinnell i Burris 1983; Cambourne and Turbill 1987; Calkins 1994) have described drawing as a useful support in the early stages of writing, once ‘early’ writing is established, drawing often falls into second place and is even discouraged”.*

Així mateix, segons Montealegre i Forero (2006:26) en el procés d’aprenentatge de la lectoescriptura es passa per una sèrie de passos:

*“(…) Primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado: a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidas directamente a objetos o entidades. Segundo, pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de la palabra; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito”.*

A l’aprenentatge de la lectoescriptura intervenen diversos processos cognitius i es troben en constant evolució. Les principals diferències entre el llenguatge oral i l’escrit són, segons Espinosa (2015) els següents:

LLENGUATGE ORAL	LLENGUATGE ESCRIT
És inconscient i involuntari	És conscient i voluntari
No hi ha temps per elaborar el discurs	Es necessita i es té temps per elaborar el discurs
Existeix un interlocutor que interpel·la	No existeix l’interlocutor directe
Hi ha motivació ja que hi ha rèplica, preguntes i respostes	La motivació l’ha de crear l’escriptor
No cal representar ni lletres ni paraules	Cal aprendre la conversió fonema- grafema, a construir paraules i la sintaxi.

TAULA 1: COMPARATIVA LLENGUATGE ORAL VS LLENGUATGE ESCRIT. ESPINOSA (2015:25-28). ELABORACIÓ PRÒPIA.

Parlar, escriure o llegir esdevenen formes de comunicació, tot i que no mútuament exclusives. Així doncs, una altra forma de comunicació és el dibuix, ja que a través d’ell també es poden expressar idees, pensaments, sentiments, *“(…) Researchers have taken an interest in children’s drawings as an alternative means of representing and communicating knowledge and understandings. This research has also demonstrated the multimodal quality of children’s drawing practices”* (Anning i Ring, 2004; Coates i Coates, 2006; Hopperstad, 2008; Holm, 2010:431). Hi ha diversos estudis que han determinat que els dibuixos ajuden els infants a articular idees i pensaments que, en ocasions, el llenguatge verbal no els ofereix, sobretot en moments concrets i, en alguns casos, per motius de maduració (Holm, 2010: 431). Steffani i Selvester (2009:126) citant a Gentle, 1981, Hall, 2007,

Hawkins, 2002; Read, 1943, afirmen que el dibuix es pot considerar un tipus de comunicació visual.

#### 1.4 Conceptualització del problema i dels objectius.

La lectoescriptura és el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que es duu a terme durant la primera infància i que té lloc fins als vuit anys (Mackenzie i Verosov, 2013) citant a UNESCO (2012:22); és a dir, és el procés d'aprenentatge que s'imparteix durant aquest període a través del qual, el nen i la nena aprenen a llegir i escriure per poder-se desenvolupar com a membre actiu dins la societat de la qual en formen part. Un altre concepte important és l'alfabetització que, segons Holm (2010:431-431), citant a Eisner (1997:353), es defineix com el procés a través del qual es transmet el significat, de manera que les diferents formes de representació exigeixen procediments diversos. Cal insistir, en el cas concret del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, que caldria incloure textos visuals (amb dibuixos), així com el llenguatge verbal. Aprendre una llengua implica diverses habilitats com ara: l'escolta, la parla, l'escriure i el llegir (Espinosa, 2015 citant a Montealegre i Forero (2006:25):

*“La adquisición y el dominio de la lectoescritura se ha constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos, como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial y análisis fonológico”.*

Adoniou (2012) citant a Cope i Kalantzis (2000) i Jewitt (2005) manifesta que l'escriptura, i, per tant la lectura també, és el mitjà més habitual (i gairebé únic), en el que el centre educatiu fonamenta tot el seu aprenentatge, tot i que es coneix que la comunicació es produeix de múltiples maneres, incloent-hi també l'auditiva, la visual i la gestual. Comunicar-se escrivint i llegint esdevé, en gairebé tots els sistemes educatius, el primer gran objectiu. Per això, és una de les principals competències que es treballen a l'etapa d'educació infantil i que continuen com a competència bàsica a primària ja que ocupa, i preocupa, a cada centre escolar i formatiu. En el cas de les escoles d'infantil i primària, afectant plenament a cada etapa i/o curs acadèmic, tal com es pot comprovar a la relació de competències bàsiques (veure Taula 2).

Educació Infantil		Educació Primària	
<b>Àrea de comunicació i llenguatge</b>	Desenvolupar el llenguatge verbal i no verbal. Estimulació de la llengua oral. Ús de la llengua escrita des de la proximitat i quotidianitat. Introduir la lectura, les lletres i els sons, de forma gradual	<b>Àmbit lingüístic</b>	Comunicació oral. Expressió escrita. Comprensió Lectora i literària. Plurilingüe i intercultural.

**TAULA 2: RELACIÓ COMPETÈNCIES BÀSIQUES EDUCACIÓ INFANTIL VS COMPETÈNCIES EDUCACIÓ PRIMÀRIA. LEC.  
ELABORACIÓ PRÒPIA**

Lara (2013), per la seva part, argumenta que un 80% dels infants amb dificultats per a l'aprenentatge també presenten dificultats en la lectura, i inclús amb la parla o el llenguatge. Les dificultats en la lectura són freqüents, en infants en edat escolar, fins al punt que l'OMS (2001) ho va incloure dins els seus criteris diagnòstics. Existeixen diferents referents en el tractament de dificultats associades a la lectoescriptura, però el 70% d'aquestes no ho són com a tal sinó que tenen el seu origen en les dificultats en el propi procés d'aprenentatge (Ubinding, 2021).

*"There are different methods for learning to read and write but not in all of them is complex and systematised knowledge available with a new to establishing measurable indicators. Additionally, these objectives also help us to take certain corrective measures in relation to the process of training pupils to read and write"* (Pons i Àlvarez, 2020:5378 citant a Sanmillan 2016).

En qualsevol cas, la lectura és la base principal per a l'aprenentatge d'un infant des del seu inici. La discussió rau en com i quan cal començar aquest procés o com es podria adaptar a cada alumne la metodologia per tal de que el procés potenciï al màxim les seves capacitats. En el nostre context, l'escola comença aquest procés d'aprenentatge durant el primer curs del segon cicle d'Educació Infantil, normalment mitjançant l'escriptura del nom propi de cada alumne i recolza aquest inici amb dibuixos (o il·lustracions) per tal de què acompanyin en aquest coneixement. El dibuix és, doncs, una eina de comunicació i un suport més en el procés, ja que connecta directament amb l'adquisició de l'escriptura.

Un cop s'ha contextualitzat el problema passarem a anomenar-lo juntament amb els objectius generals i específics que es proposa aquesta Tesi:

### 1.5 Problema

*Com les Experiències de Qualitat Estètica poden millorar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura en infants de P-4 i P-5 d'Educació Infantil i 1er i 2on de Cicle Inicial d'Educació Primària en un centre escolar mitjançant la utilització dels dibuixos?*

### 1.6 Objectiu General 1.

**Reflexionar sobre la vinculació de la LEC amb els postulats bàsics de Dewey, per tal que l'aprenentatge sigui més significatiu, motivador i real.**

- a) *Aportacions dels postulats de Dewey amb els factors interns i externs de la LEC.*

1.7 Objectiu General 2.

**Crear Experiències de Qualitat Estètica per millorar l'aprenentatge de la lectoescriptura.**

- a) *Analitzar fins a quin punt el centre escolar és generador d'Experiències de Qualitat Estètica dins de la seva tasca educativa.*
- b) *Assenyalar com la utilització de les EQE faciliten la consecució d'un aprenentatge significatiu.*
- c) *Mostrar el grau d'heterogeneïtat que hi ha a l'aula generat per les EQE tant a Educació Infantil com a Primària.*
- d) *Analitzar les EQE des del punt de vista del gènere dels infants.*
- e) *Interpretar les possibilitats de que una mateixa EQE pugui contribuir a provocar elements motivadors per a infants en etapes maduratives diferents.*

1.8 Objectiu General 3.

**Mostrar el potencial del dibuix com una eina precursora de la lectoescriptura i de l'etapa madurativa de l'alumne.**

- a) *Analitzar el paper del dibuix com a eina multimodal per a la millora del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura.*
- b) *Estudiar com la relació de l'etapa madurativa de l'alumne representada amb el dibuix el nivell d'aprenentatge de la lectoescriptura*

## CAPÍTOL II. MARC TEÒRIC



IL·LUSTRACIÓ 2: COLLAGE DELS CODIS DE P5-A. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

*"The shaping forces of society were important to Dewey, but they were not deterministic; the actions of the individual had implications for ways societies change and become redirected. The consciousness of the individual, moreover, was important to Dewey; interaction between the individual and society was understood as profoundly personal on experiential, intellectual, and emotional levels".*

(Thomas, 2012:333).

## 2.1 Introducció.

La legislació educativa, la catalana en aquest cas, és el marc que defineix els límits i la pauta dels aprenentatges que el personal docent, de qualsevol escola del país, aplica per programar els continguts que imparteix. Aquesta doncs, es converteix en un element fonamental present en el dia a dia de les escoles. Dewey al seu llibre *Democracia y Educación* (1916) va afirmar, al principi del segle passat, que, des de la seva perspectiva, calia enfocar el procés d'aprenentatge per a què aquest esdevingués real i significatiu per a l'alumne, és a dir, basat en els seus interessos i sempre tenint en compte l'entorn, introduir els coneixements primer en forma de joc, a les primeres etapes, per anar evolucionant cap al treball i acabar, finalment, en l'especialització. De manera que es prepara als alumnes a aprendre a aprendre (Dewey, 1916:46-50).

Dewey va denominar Experiències de Qualitat Estètica (EQE) i les definia com a aquelles experiències que connectaven amb els coneixements del passat i els modificava per transformar el futur; altrament dit, que totes aquelles experiències arribessin a una conclusió final, per tal de que cadascú, basant-se a la seva experiència prèvia, pogués anar evolucionant mitjançant nous aprenentatges.

És en aquest sentit que aquesta Tesi ajuda a determinar en quins punts (articulat) de la LEC (2009) es podia adaptar a la filosofia Deweyana, ja que es va considerar que aquest era un excel·lent camí per al procés educatiu dels nostres infants, però també dels adolescents i adults. A més a més, amb la variant de que l'alumne es pogués desenvolupar amb plenitud i satisfacció, i els poguéssim preparar per ser persones actives a la societat on viuen. A l'hora de determinar cap a on focalitzar aquest aprenentatge, i presentar per a aquesta Tesi l'estudi de cas i, d'aquesta manera reflexionar sobre el problema de recerca, es va considerar que l'aprenentatge de la lectoescriptura és, probablement, el coneixement més important que es dona a l'escola ja que a partir d'aquest es basen els aprenentatges bàsics posteriors.

Es plantegen els postulats bàsics de la Neuroeducació per tal de conèixer com aprèn el cervell, i es va comparar aquests amb la filosofia Deweyana i, per tant, fer que aquest procés esdevingués una EQE es converteixi en la raó de ser de la investigació. Per a que això fos possible, es va treballar amb infants d'edats compreses entre els 4 i els 7 anys, es va introduir el dibuix com a eina, per una banda, per determinar l'etapa de desenvolupament en que es trobava l'alumne i, per l'altre, com a eina de comunicació multimodal, per tal de que tots poguessin expressar sense cap mena d'impediment els seus interessos.

Aquesta Tesi pretén analitzar el procés d'aprenentatge de lectoescriptura dins el marc de l'actual sistema educatiu des del punt de vista de les EQE de Dewey (1916), i tenint en compte com s'aprèn des del punt de vista de la Neuroeducació. És per això que aquesta s'ha fraccionat, des del punt de vista de la filosofia Deweyana, en dos grans blocs. Per una banda, en factors externs, és a dir, el propi concepte, el sistema educatiu, el medi ambient i el model d'escola o l'autonomia pel fet de ser components importants però que no parlen de com hom aprèn. Per una altra banda, els factors interns al procés educatiu i tot allò que fa que es qüestioni o es modifiqui la manera d'aprendre. Per això es contempla el concepte d'Experiència de Qualitat Estètica (EQE), la percepció i el pragmatisme, des del punt de vista de l'autor en que es fonamenta gran part d'aquest treball, John Dewey.

Aquest capítol arriba a la seva fi presentant la multimodalitat a l'aprenentatge de la lectoescriptura com el context natural per a la realització d'aquest estudi amb les EQE.

## 2.2 Context legislatiu (LEC) i Dewey: Factors que influeixen en el procés educatiu.

En aquest apartat del marc teòric s'establirà un "diàleg" entre els punts més importants de la LEC i els postulats de Dewey centrant-se bàsicament, però no exclusivament, en el llibre *Democràcia i Educació* (1916), per tal de veure punts en comuns, disparitats e idees a tenir en compte.

### 2.2.1 El context.

La Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) és la llei vigent actualment a Catalunya. A l'any 2000, al completar-se la implantació de la LOGSE (1990), es va començar a sentir veus que mostraven cert desgrat respecte a les modificacions presentades ja que argumentaven que no responien a les necessitats educatives del segle XXI. El canvi que demanaven era més aviat un replantejament que anava des de la comunitat educativa en general, a la gestió i participació de les famílies a la formació dels docents i l'avaluació. Conceptes com equitat i qualitat ressonaven amb força i va ser llavors quan la Generalitat de Catalunya va obrir un procés de debat sobre l'educació al país diferent al que la LOCE (2002) implicava. Per aquest motiu es va celebrar la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002) que va presentar el 15 de juny del 2002 les diferents conclusions i propostes de treball que coordinava el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. A partir d'aquest moment, el Departament, va començar a dissenyar la proposta que va derivar en la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) l'any 2009. Aquesta incloïa el compromís



dels Ajuntaments de cooperació amb l'educació a la ciutadanes, amb les famílies per tal de ser corresponsables, amb el professorat per poder desenvolupar una carrera estimulants, amb les escoles finançades amb fons públics per compartir responsabilitats i amb la comunitat educativa per què la gestió fos autònoma i eficaç (Farré, 2009).

## 2.2.2 Factors externs que influeixen en el procés educatiu.

L'educació és un concepte complex en el que és difícil que hi hagi un consens. És per això que s'ha volgut separar dos àmbits de la mateixa. En aquest cas els factors *externs* que són aquells que no entren directament a l'aula però que se'ns dubte la condiciona ja que és diferent en funció del lloc on es troba. És a dir, com a factors externs s'han classificat termes com: 1) *el concepte educació*, 2) *el sistema educatiu*, 3) *la comunitat educativa* i 4) *el model d'escola* (en aquest ordre) ja que es considera que es comença amb una visió general (*Concepte Educació* i *Sistema Educatiu*) i es va enfocant cada vegada més cap a quelcom concret (*Comunitat Educativa* i *Model d'Escola*).

### 2.2.2.1 Concepte d'educació.

La definició del concepte d'educació, des del punt de vista de la LEC, és un dret de totes les persones, que s'ha de garantir durant tota la vida, vetllant sobre tots els àmbits del desenvolupament personal i professional ja que això contribueix al creixement del capital social i de la cohesió per mitjà de la igualtat de oportunitats i és clau per descobrir i aprofitar tots els talents de la societat (LEC, 2009: *preàmbul*). Per tant, l'educació esdevé clau per qualsevol societat moderna per garantir, per una banda, el seu propi creixement i, per l'altre, el ple desenvolupament dels seus membres; és a dir, és imprescindible que ambdós, individu i societat, tinguin les eines per anar engrandint fins al màxim les seves capacitats.

En el *segon article*, la LEC exposa *els seus principis*: el respecte per als drets i deures derivats de la Constitució Espanyola, l'Estatut i la resta de la legislació vigent, la transmissió i la consolidació dels valors propis d'una societat democràtica, la universalitat, l'equitat, el respecte a la llibertat de creació de centres, la llibertat d'elecció entre centres públics i altres, la llibertat de càtedra del professorat i la llibertat de consciència dels alumnes, el pluralisme, la inclusió escolar i la cohesió social, la qualitat de l'educació, el coneixement de Catalunya amb l'arrelament dels alumnes al país, i el respecte a la convivència, el respecte i coneixement del propi cos, el foment de la pau i el respecte per als drets humans, el respecte per al medi ambient, per a la llibertat religiosa, el foment de la emprenedoria, l'educació real i efectiva entre homes i dones, el foment

de l'educació al llarg de tota la vida i l'exclusió de qualsevol tipus d'adoctrinament. *Els principis específics*, és a dir, la formació integral de l'alumne amb un ensenyament de base científica i laica, la vinculació entre pensament, emoció i acció per conduir l'alumne cap a una maduresa i satisfacció personal, la capacitació plena per la integració social i laboral dels alumnes per poder exercir activament la ciutadania, l'estímul i el reconeixement del l'esforç i la valoració del rigor, la honestat i la constància en el treball i la competència per a l'anàlisi, i l'adquisició de competències d'anàlisi de la informació en qualsevol mitjà. I els *principis organitzatius*, tant el funcionament integral i la gestió descentralitzada, com la flexibilitat suficient, l'autonomia de centre, la participació de la comunitat educativa, el reconeixement social cap al professorat, el compromís de les famílies, una programació socialment equilibrada i la cooperació entre administracions.

Dewey (1916) entén el concepte de l'educació com l'adquisició d'hàbits que efectua un ajustament de l'individu i del seu entorn (Dewey,1916:50); és a dir, implica una fase essencial del creixement on l'hàbit és el camí pels posteriors canvis en l'entorn, que facilitarà que la societat evolucioni. És "l'aprendre a aprendre" (*learning by doing*) per evolucionar al llarg de tota la vida (Dewey, 1916:46-50).

Dewey entén l'educació com l'objectiu i la recompensa d'aprendre; és a dir, és la capacitat continuada per al desenvolupament; és allò que determina que una societat és realment democràtica, ja que existeix un intercanvi entre els uns i els altres, i quan s'han adoptat les mesures adequades per a la reconstrucció d'hàbits i institucions socials mitjançant una àmplia estimulació, els interessos estan equitativament distribuïts (Dewey, 1916:93). També postula (Dewey, 1916: 53-55) que, per tal d'aconseguir eliminar aquestes desigualtats, cal entendre el procés educatiu, en primer lloc, com un fi en si mateix, de manera que l'última finalitat sigui el creixement. Afirmar que, contra això, existeixen tres fal·làcies (Dewey,1916:53):

1. *La naturalesa de la immaduresa que no té en compte les capacitats innates pròpies de cada individu; és a dir, no es respecte la diversitat*
2. *L'ajustament estàtic del creixement o el fracàs per desenvolupar iniciatives en trobar situacions noves, fet que implica la no-adaptació a l'entorn de l'individu*
3. *La rigidesa de l'hàbit que deriva en un ensinistrament de l'individu a expenses de la diversitat pròpia de cadascú.*

Per tant, creu que el procés educatiu és un procés de reorganització, reconstrucció o transformació contínua, raó per la qual cal assegurar que el nen conserva la seva naturalesa, ensinistrant tot lo altre -sempre respectant la direcció cap a la qual ell/ella s'apunti- (Dewey, 1916:54). Per això creu que l'educació hauria de tenir com a punt de partida la interdependència entre els estudis

humanistes i naturalistes, és a dir, cal eliminar aquest dualisme heretat dels grecs i dels romans, i no mantenir la ciència com un estudi a part de la literatura, ja que, pedagògicament, és més fàcil mantenir-ho unit perquè els alumnes, fora de l'escola, es troben en fets i principis naturals amb connexió amb diferents mètodes de l'acció humana (Dewey, 1916:189-192).

Per l'altra banda, la LEC, en el preàmbul afirma que té com a finalitat ser com un motor per minimitzar les desigualtats personals, socials i culturals per mitjà de la igualtat d'oportunitats, i per això argumenta que les raons educatives es basen en la millora del rendiment escolar en l'etapa obligatòria tot estimulant la continuïtat dels estudiants. Aquestes raons són, les socials que es fonamenten en poder compensar les possibles desigualtats, les econòmiques que ho són per la necessitat de millora a les qualificacions educatives i professionals, per tal de poder millorar l'economia en un entorn global i les culturals i cíviques que s'argumenten per la voluntat de que la ciutadania catalana es senti identificada amb una cultura comuna amb la llengua catalana com a eix integrador. És per això que l'esperit d'aquesta llei dona un gran pes específic a l'autonomia de centres, ja que es considera un pilar fonamental per acceptar la diversitat de centres i del sistema educatiu. És a dir, la societat ha d'aportar i fer possible aquestes desigualtats siguin les mínimes possibles per tal de que els individus es desenvolupin al màxim de les seves capacitats en un ambient determinat.

L'autor defensa que en una societat democràtica, un bon fi educatiu ha de tenir tres característiques: *La primera* (1) és que ha de crear-se en les activitats i necessitats intrínseques (incloent els instints originals i els hàbits adquirits). Generalment hi ha la tendència a adoptar consideracions que els adults consideren rellevants sense tenir en compte les capacitats dels que s'eduquen, com també hi ha certa tendència a uniformitzar. *La segona* (2) fa referència al fet que cal ser capaç de traduir-se en un mètode de cooperar amb les activitats sotmeses a instrucció; és a dir, cal suggerir el gènere de l'ambient per alliberar i organitzar les seves capacitats. I *en tercer* lloc (3) cal que tota activitat (per específica que sigui) generi més connexions ramificades, cosa que portarà, de forma continua, a altres coses (Dewey, 1916: 95-97).

El concepte de l'educació és, doncs, com a mínim, polièdric, en el sentit que la legislació acostuma a tenir preàmbuls definitoris plens de bones intencions que regulen l'educació obligatòria. Dewey, en canvi, defensa que el concepte és molt més ampli, ja que ha de ser la base per una evolució contant al llarg de la vida i això implica, segons l'autor, una guia amb marges amplis per a què cada individu evolucioni cap allà on l'interessa i això tindrà com a conseqüència, indubtablement, que la societat se'n beneficiï i creixi.

#### 2.2.2.2 Sistema Educatiu

Qüestionar els sistemes educatius no és una disputa nova, segons Vilafranca i Carreño (2018), les quals citen a diversos autors que al llarg de la història, han anat qüestionant el paper de l'educació, i com s'organitzen els diferents sistemes educatius. Per exemple, segons Kerschensteiner (1934:39) en destaca tres condicionants: el primer és que cada ciutadà ha d'exigir a l'estat el dret a exercir qualsevol tasca que afavoreixi, directa o indirectament. El segon condicionant és que el ciutadà ha d'entendre el treball no com un fi en si mateix, o pel seu entorn immediat sinó en benefici de tota la comunitat. I el tercer condicionant és que cada individu ha d'evolucionar personalment a través del seu treball.

Pel que fa a l'estructuració de l'ensenyament, la LEC ho defineix en el títol V, en el seu article 51, on determina que hi ha una educació infantil (etapa que comprèn 2 cicles. El 2n és de caràcter gratuït no obligatori), una educació primària (etapa que comprèn 3 cicles, dels 6 als 12 anys. És de caràcter gratuït i obligatori) i una educació secundària (etapa que comprèn 2 cicles, dels 12 als 16 anys). I és l'última etapa del sistema de caràcter gratuït i obligatori.

En el següent article (52) es defineix per a cada una de les etapes i els ensenyaments tant el currículum com els mètodes pedagògics, els criteris d'avaluació i els objectius per desenvolupar la personalitat, les aptituds, les capacitats dels alumne per adquirir competències, comprendre l'entorn (social, cultural, econòmic, històric i lingüístic), adquirir habilitats comunicatives per conèixer el seu cos i exercir la ciutadania des de l'autonomia personal amb un anàlisi crític de la informació. L'article 53 s'estableix que la responsabilitat de determinar el currículum, els objectius, contingut i criteris d'avaluació és del Govern. Es defineix el calendari (54) escolar (entre 175 i 178 dies lectius a primària i de 1050 hores a secundària) i la jornada escolar (hores destinades a desenvolupar el currículum). En el capítol II (article 56) s'especifica que l'etapa d'educació infantil es caracteritza per tenir com a objectiu principal el desenvolupament global de les capacitats dels nens durant els primers anys de vida. Aquesta fase s'estructura amb dos cicles: el primer dels 0 als 3 anys i el segon fins els 6 anys. Durant aquesta etapa s'assegura la detecció precoç de les necessitats educatives específiques per poder rebre l'atenció adequada, i es determina la necessitat de construir una cooperació estreta entre el centre i la família per garantir la coherència de l'acció educativa, especialment entre l'educació infantil i el primer cicle d'educació primària.

El currículum, que es centra en continguts, el decideix el Govern (LEC 2009:63-64) però sempre amb l'objectiu de potenciar el desenvolupament de les capacitats dels alumnes, així com la relació amb l'entorn, respectant l'ampli marge d'autonomia dels centres. L'avaluació ha de ser contínua i global i traslladar-se a les famílies per garantir la seva corresponsabilitat. En el següent article, el 57, l'educació bàsica es caracteritza per constar de dues etapes, la primària i la

secundària obligatòria. A més a més, cal ser coherent amb l'educació infantil per assegurar als alumnes una transició adequada d'una altra fase a l'altra. És necessari que els centres imparteixin l'educació bàsica amb totes les mesures per poder atendre la diversitat a l'aula, per tal de preveure les possibles dificultats d'aprenentatge (procés iniciat a educació infantil). Es destaca que en l'educació primària rebrà una especial atenció l'aprenentatge de les llengües per a que, en acabar-lo, s'hagi assolit una sòlida competència comunicativa.

L'article 58 estructura l'etapa de l'educació primària, que compren 6 anys acadèmics, organitzats en tres cicles de dos anys cadascun. El currículum s'organitza per àrees i té com a finalitat proporcionar als alumnes el desenvolupament de les seves capacitats, l'adquisició de les habilitats i competències en comprensió oral, expressió escrita, comprensió lectora, les competències matemàtiques bàsiques i l'ús de les noves tecnologies, el desenvolupament de la capacitat de l'esforç, del treball i de l'estudi, el coneixement dels elements bàsics de la història, la geografia i les tradicions pròpies de Catalunya. L'avaluació es contínua i global i la decisió de promoció de cicle també. L'article 59, tracta de l'educació secundària obligatòria, compren 4 anys (entre els 12 i els 16 anys) i els continguts estan organitzats per matèries. Té com a finalitat assegurar un desenvolupament personal i social sòlid, fomentant un nivell adequat de formació de pensament i d'expressió d'idees, les competències de l'expressió oral, escrita i la lectora, les competències matemàtiques i competències en l'ús de les noves tecnologies, la sensibilitat artística i la creativitat, la corresponsabilitat i el respecte a la igualtat de drets, la feina i l'estudi individual i en equip, la resolució de problemes quotidians. El currículum ha d'orientar-se cap a l'adquisició de les competències bàsiques, i pot establir programes de diversificació curricular orientats a l'obtenció del títol (aquests poden ser activitats regulars fora del centre). L'avaluació ha de ser contínua i diferenciada segons les matèries del currículum i, al final de l'etapa, s'ha de decidir sobre l'acreditació tenint en compte el grau d'assoliment de les competències bàsiques i dels objectius d'etapa.

Dewey (1916, 169-178) presenta una estructuració del sistema educatiu totalment diferent a l'actual LEC, ja que postula que no és tant el que s'ensenya sinó el com es fa. I des del seu punt de vista, pedagògicament, cal tenir en compte dos conceptes fonamentals: En primer lloc, *l'ambient o entorn* en que es troba cadascun dels alumnes, i en segon lloc, però no menys important, *quines capacitats* té cadascun d'ells, ja que a partir d'aquestes dues premisses cal adaptar els coneixements per a que esdevinguin experiències de qualitat educativa, per tal de que els éssers immadurs aprenguin i sentin les bases dels pròxims coneixements, canviant en quelcom positiu el seu entorn més immediat.

L'autor especifica que en el procés educatiu es possible distingir-ne tres etapes (Dewey, 1916: 167-168). En la primera, el coneixement existeix com el contingut de la capacitat intel·ligent, que implica el *poder del fer*. Les arts i les ocupacions constitueixen la etapa inicial del programa ja que corresponen a saber com actuar per aconseguir uns fins. A la segona etapa el material es recarrega i profunditza mitjançant el *coneixement o la informació transmesa*, i a la tercera etapa s'amplia i elabora un *material racional* per part d'un expert. És important que els educadors utilitzin un criteri de valor social (especialment a les fases no molt especialitzades). A l'esquema d'un programa escolar, cal tenir en compte l'adaptació dels estudis a la comunitat en que es troba. A més, cal que es planegi amb la intenció de col·locar les coses essencials primer i després el refinament (primer humana i després professional). Això implica l'eficiència mecànica de la lectura, l'escriptura, l'ortografia i el càlcul a l'educació infantil, i al primer cicle de primària (segons la LEC)

Per poder educar cal ensenyar i el mètode més adient per aprendre, segons Dewey, és el pensament, que consisteix en (Dewey, 1916: 143-144):

- a. *L'etapa inicial és l'experiència: que es considera freqüentment com quelcom separat del pensament, i no ho és. Es dona per suposada aquesta experiència però el primer estadi de contacte amb tot el material nou (i en qualsevol estadi maduratiu) ha de ser inevitablement l'assaig i l'error el que implica que la primera aproximació a tota matèria a l'escola, si és vol despertar el pensament i no adquirir paraules, ha de ser el més anti-escola possible. Per comprendre que significa experiència (o situació empírica) cal recordar el tipus de situació que es presenta fora de l'escola, el tipus d'ocupacions que interessa el que implica que cal vincular-ho a qualsevol assignatura perquè aquesta última tingui èxit. Per tant la falta de materials i ocupacions que produeixin problemes reals "només" com alumnes i no com a persones humanes.*
- b. *Cal tenir dades a la nostra disposició per proporcionar les consideracions requerides al tractar la dificultat concreta que s'ha presentat. Els materials de pensar no són els pensament sinó les accions, els fets, els successos i les relacions de les coses, fet que implica que per pensar eficaçment cal haver tingut o tenir ara experiències que en ofereixin recursos per vèncer la dificultat (estímul indispensable per pensar però no totes les dificultats provoquen pensament) que representa.*

*"L'art de l'ensenyament consisteix en fer la dificultat dels nous problemes lo bastant àmplia per provocar el pensament i lo bastant petita perquè, enmig de la confusió que produeixen naturalment els nous elements, hi hagi punts lluminosos familiars des dels que poden brotar suggestions útils"(Dewey,1916: 139).*

*La memòria, l'observació, la lectura i la comunicació són tots camins per aconseguir dades (la proporció relativa de cadascun d'ells dependrà de cada problema) el coneixement (en el sentit de la informació) que significa el capital disponible, els recursos indispensables, la indagació posterior, de descobrir o aprendre més coses.*

- c. *Les idees: que són els fets, les dades i coneixement ja adquirit amb les suggestions, inferències, sentits, suposicions i explicacions d'assaig. L'observació i el record acurat determina el que es donat però no pot proporcionar el que falta. Definir, aclarir i localitza la qüestió però no pot oferir la seva resposta, sinó que ho farà la projecció, la invenció i l'ingeni. Les dades susciten suggestions que són els que preveuen els resultats possibles, les coses per fer, no els fets.*

L'autor defineix temes escolars com la matèria d'estudis (Dewey, 1916: 158-168; 179-188; 189-198; 235-245); els mètodes (Dewey, 1916:145-157), l'administració, el govern, etc., i manifesta que un

dels principals mals de l'educació és aïllar el mètode de la matèria d'estudi; és a dir, el descuit de les situacions concretes de l'experiència. El mètode es deriva de l'observació ara amb la vista posada en el després. Els mètodes acaben recomanant-se de forma autoritària als mestres enlloc de ser una expressió de les seves pròpies observacions, el que implica que han de tenir una uniformitat mecànica per a tots els alumnes. Quan s'estimulen les experiències personals flexibles, proporcionant un ambient que suscita ocupacions directes en el treball o el joc, els mètodes variaran segons l'individu perquè cadascú té alguna característica en la manera d'afrontar les coses.

Dewey (1916, 95-97) respon que són quatre els aspectes fonamentals, pel que fa al mètode d'ensenyament. Aquest són: a) *considerar l'aspecte actiu del nen abans que el passiu* ja que el nen és moviment; b) *ús de la imatge com una gran eina d'instrucció* tant si és positiva com negativa; c) *conèixer els interessos de l'alumne com a senyals o símptomes de les capacitats de creixement* i poder així fer una adequada planificació curricular i d) *tenir en compte que les emocions són el reflex dels actes* ja que formant hàbits d'acció i de pensament es posaran les bases per que el ésser immadur pugui recrear situacions de la vida real (Montenegro, 2014: 427-428). L'acte d'aprendre es converteix, doncs, en una finalitat directa i conscient per si mateix. Significa que els alumnes han d'ocupar-se de les lliçons per raons o finalitats reals i no justament com "alguna cosa que cal aprendre" i això s'aconsegueix sempre que l'alumne percebi el lloc que ocupa la matèria d'estudi. Així sufoquen la qualitat distributiva de molts i "infecten" el geni excepcional amb una quantitat insalubre. (Dewey, 1916: 145-152). Quatre actituds bàsiques per tal que els mètodes siguin més eficaços (Dewey, 1916: 152-156):

- a. *Caràcter directe: (directness) és imprescindible que no hi hagi preocupació personal, confusió i coacció perquè això fa que la persona desviï l'atenció i energia cap allò que li preocupa. La confiança (entesa com "estar a l'altura" és una bona paraula per definir el caràcter directe).*
- b. *Amplitud d'esperit: significa l'accessibilitat d'aquest a totes i cadascun de les consideracions que donin llum sobre una situació que cal aclarir. L'eficiència en la consecució dels fins que s'han establert com a inalterables poden coexistir amb un esperit estret. Però el desenvolupament intel·lectual implica l'expansió constant d'horitzons i la consegüent formació de nous propòsits i noves respostes i això és impossible sense una disposició activa per acollir els diferents punts de vista. L'amplitud d'esperit implica la conservació d'actitud infantil i l'estretor d'esperit implica la velleja intel·lectual prematura.*
- c. *La singularitat d'esperit (single-mindedness) implica la plenitud d'interès, la unitat de propòsit, la absència de fins posteriors sufocats, però eficaços pels quals el fi no és més que una màscara. Implica a la integritat mental i es nodreix de l'absorció, la concentració i la plena preocupació per la matèria d'estudi. La integritat, la honestat i la sinceritat no són propòsits conscients sinó que la seva adquisició és estimulada però la decepció és molt fàcil. El resultat més freqüent és un estat de confusió perquè s'intenta, per un cantó, agradar als demés però els seus propis desitjos no estan abolits i el resultat és una atenció sistematitzada dividida que expressa duplicitat de l'estat dels desitjos. La "disciplina rigorosa" té aquesta tendència que implica motivació a través de recompenses estranyes que produeixen un efecte més o menys igual.*
- d. *Responsabilitat: es pot definir com la disposició a considerar prèviament les conseqüències probables de tota mesura projectada i acceptar-les deliberadament, en el sentit de tenir-les en compte, de reconèixer-les en l'acció. També és la plenitud intel·lectual perquè implica "veure una cosa totalment".*

Pel que fa al tipus de matèria, l'autor determina que no és possible establir una jerarquia de valors entre els estudis, és a dir, no es pot donar més importància a una assignatura que a una altra perquè totes són igual d'importants. En el cas que es prioritzi una per sobre de l'altre, aleshores serà l'alumne el que en sortirà perjudicat (Dewey, 1916:196-198). El gènere d'experiències a la que cal contribuir amb les tasques de l'escola està assenyalat per la competència executiva en l'ús dels recursos i obstacles que es troben, és a dir, l'eficàcia. La sociabilitat o interès en la companyia directe amb els demés; el gust estètic o capacitat per apreciar l'excel·lència artística (almenys en alguna de les seves formes clàssiques); pel mètode intel·lectual d'alguna adquisició científica i la consciència moral. Aquests són criteris útils per contemplar, criticar i organitzar millor els mètodes i les matèries d'ensenyament existents.

*“Creo, por lo tanto, que no hay una sucesión de estudios en el currículo escolar ideal. Si la educación es vida, toda vida, vista desde afuera, tiene un aspecto científico; un aspecto de arte y de cultura, y un aspecto de comunicación. No puede ser verdad, por lo tanto, que los estudios adecuados para un grado sean simplemente lectura y escritura y que, en un grado superior, se introduzcan las ciencias o la literatura. El progreso no está en sucesión de los estudios sino en el desarrollo de nuevas actividades e intereses enfocados hacia la experiencia, y dentro de ella” (Dewey, 1897:91; cita de Montenegro, 2014:423).*

El sistema educatiu és, doncs, el marc en el qual cada país defineix, el com aconseguir que l'educació sigui eficient, eficaç i sobretot igualitària per a tothom, ja que és un dret universal. El camí o la forma en que la LEC (2009) o Dewey conceben aquest camí difereix notablement. Les legislacions, i en contret la LEC, no és una excepció, on sovint defineixen marges estrets per on ha d'evolucionar els infants des del moment en què entren en contacte amb el sistema educatiu la LEC (2009:34) ho considera obligatori a partir del 6 anys) estructurant els coneixements en compartiments estancs i uniformant el sistema, mentre que l'autor entén que a través dels coneixements sobre els interessos de l'ésser immadur i del seu entorn, cal “crear” un sistema “únic” per a aquell infant i “viu” (que va canviant) per tal de que vagi generant experiències d'aprenentatge que li permetin evolucionar.

#### 2.2.2.3 Comunitat Educativa.

La comunitat educativa és tot l'entorn que interactua amb un centre escolar i amb l'alumnat. Tots ells/elles formen part d'un medi ambient que té unes característiques molt concretes i que cal conèixer per tal de facilitar l'aprenentatge dels alumnes. Per tant, és tot l'entorn que interactua amb un centre escolar i amb els alumnes que els formen. Tots ells formen part d'un medi ambient que té unes característiques molt concretes i que cal conèixer per tal de facilitar



l'aprenentatge dels alumnes. En la LEC, en el títol III, sorgeix en l'article 19, que defineix, per una banda, la comunitat educativa com la integrada per totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu i, per l'altra, defineix la comunitat escolar com aquella integrada per alumnes, mares, pares o tutors, personal docent i altres professionals que intervenen en el procés d'aprenentatge en el centre, el personal d'administració i serveis, la representació municipal i, en els centres privats, la titularitat dels seus representants i tots ells estan representats en el Consell Escolar del centre. Dewey testifica que qualsevol organització social és educadora per a aquells que participen en ella (Dewey, 1916:17). És a dir, la comunitat educativa és tota la societat i l'escola és només un mitjà, *"Creo que la escuela es la primera instancia una institución social"* (Dewey, 1897: 86; citat per Montenegro 2014:420).

Dewey defensa que un alumne té dret a desenvolupar-se en igualtat de condicions que un altre (per això cal adaptar l'ensenyament a cada entorn, i cal que l'escola sigui un reflex d'aquest fenomen), *"La escuela como una institución, debería simplificar la vida social existente; debería reducirla, como si lo fuera, a una forma embrionaria"* (Dewey, 1897:87; cita de Montenegro, 2014: 420-421).

Per a que un ésser immadur creixi en igualtat de condicions, necessita que les seves experiències (pròpies de la comunitat on es troba) siguin de qualitat educativa, basant-se en les seves capacitats. Per això, defineix el procés d'aprenentatge com un procés en el qual s'aprèn de l'experiència ja que d'aquesta manera s'estableix una connexió tant endarrere com endavant (Dewey, 1916). Per a què tot això sigui possible, cal aprendre a aprendre a través del mètode del pensament que consisteix en (1) que l'alumne tingui una experiència autèntica (en la que estigui interessat en funció de les seves capacitats); és a dir, experiències de qualitat estètica (EQE), (2) que sorgeixi d'un problema autèntic dintre aquesta situació que serveixi com a estímul de pensament, (3) que l'alumne tingui informació i faci les observacions necessàries per tractar-ho, (4) que les solucions suggerides li facin veure que ell és el responsable de desenvolupar-les correctament i (5) que tingui l'oportunitat i l'ocasió de comprovar les seves idees per la seva aplicació, d'aclarir el seu sentit i de descobrir per si mateix la seva validesa (Dewey, 1916: 133-134).

També postula que, pel que fa a les obligacions, un alumne cal que tingui interès i disciplina (conceptes connectats però no en oposició) ja que aquesta és voluntat, significa disposar de poder, és a dir, el domini dels recursos existents. En altres paraules, l'interès i la disciplina són aspectes correlatius de l'activitat que té un fi. *Interès* està identificat amb els objectius que defineixen l'activitat i tota activitat amb una finalitat, el qual implica una distinció entre la primera fase incompleta i l'última, amb totes les fases intermèdies. Tenir interès es aprendre les coses tal com intervenen, en comptes de fer-ho aïlladament. Això exigeix continuïtat d'atenció i

persistència, voluntat, i el fruit en serà una continua disciplina del poder de l'atenció . Tot això té un significat doble per a la teoria de l'educació, ja que, per una banda, ens protegeix de la idea que l'esperit i els estats mentals són complets en si, cosa que implica que desenvolupar i ensinistrar l'esperit serà proporcionat a un ambient que porti a l'activitat i, per l'altra banda, ens protegeix de la idea que la matèria d'estudi és una cosa aïllada i independent (Dewey, 1916: 122-123).

En altres paraules, existeix per Dewey un nexa curricular entre la família i l'escola que és de vital importància, ja que la primera juga un rol determinant en la vida acadèmica de l'alumne. La família és el lloc on rep els principis moral inicials que l'escola haurà de polir:

*“Es también una necesidad social porque el hogar es una forma de vida social en la cual el niño ha sido alimentado y en conexión con la cual ha tenido su entrenamiento moral”* (Dewey, 1897:87, cita de Montenegro, 2014: 421).

A la LEC (2009), es parla també de l'associació de mares i pares, la seva finalitat i el procediment que estableixi el govern per la participació (26) i el suport formatiu a les famílies (27). En el capítol VI, d'Educació en el lleure, incorpora el caràcter educatiu de les activitats de lleure (que es poden articular entre els centres educatius i els Ajuntaments) i en regula els requisits mínims que han de tenir, i n'estableix els criteris de qualitat (articles 39 i 40). També té en compte la equitat en l'educació en el lleure per tal de que tots els alumnes hi puguin participar (article 41). Segons Dewey (1916, 101-106), els 3 factors de desenvolupament educatiu són: (a) l'estructura congènita dels vostres òrgans corporals i les seves activitats funcionals, (b) l'ús al qual es destinen les activitats d'aquests òrgans sota la influència d'altres persones i (c) la interacció directa de l'ambient (família i entorn).

És a dir, tal i com manifesta Dewey (1916:85-86), citant a Rousseau, tot i que la naturalesa de la persona té un pes específic en l'aprenentatge, l'ambient, i per tant les famílies i l'entorn tenen un pes determinant. Per això és fonamental la manera de tractar la primera infància ja que fixa les disposicions naturals i condicionen el gir que prendran i que es revelaran posteriorment (Dewey, 1916). L'autor manifesta a *My pedagogic creed* (1897:24) que tot procés educatiu té dos vessants que cal tenir en compte: el psicològic, on cal potenciar les capacitats de cada nen i el social, que és necessari per conèixer l'estat actual de la civilització i del medi ambient, per tal de poder interpretar aquestes capacitats adequadament. És aquí on la família i l'entorn tenen un paper determinant, ja que molta d'aquesta educació que es dona al nen pot ser dolenta, ja que no el condueix ni a créixer ni a pensar, i d'una experiència educativa negativa es crea un hàbit separat del pensament. És per tot això que l'autor considera que el procés educatiu ha de ser integral i,

per tant, cal incloure tant les matèries dins l'escola com les de fora. És necessari, per tant, tenir una visió global d'ambdós escenaris, per a què el desenvolupament de l'ésser immadur es faci amb èxit i esdevingui una part activa de la societat, ja que així s'aconseguirà que cadascuna de les capacitats del nen tinguin el millor ús possible.

*“Creo que violentamos la naturaleza del niño y hacemos difíciles los mejores resultados éticos al introducir muy abruptamente al niño en una cantidad de estudios especiales como la lectura, la escritura, la geografía, etc., lejos de su relación con la vida social. Creo por lo tanto que el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es ni las ciencias, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía sino las actividades sociales propias del niño” (Dewey, 1897:89 cita de Montenegro, 2014:422).*

En altres paraules, des del punt de vista de l'autor, es defineix la literatura com l'expressió de l'experiència social; la història com una successió de fases del creixement i de la vida social; el llenguatge com una eina per a la comunicació, i la ciència com la capacitat per controlar l'experiència adquirida. També considera que activitats com la cuina, que tradicionalment s'han associat a la part d'oci, han de formar part de la vida de l'escola perquè forma part de la vida dels alumnes (Montenegro, 2014:423).

#### 2.2.2.4 Model d'escola

Dewey i la seva teoria de l'educació confronta directament l'escola “vella”, heretada i l'escola “nova” o “educació liberal”, que representa, segons l'autor, a l'home lliure, alliberat. És a dir relaciona l'escola “vella” amb l'educació servil, pensada per solucionar necessitats de la societat actual sense tenir en compte que el futur pot implicar necessitats totalment diferents i, per tant, preparar els alumnes per a un futur que es desconeix és totalment inútil (Dewey, 1916). L'autor entén l'escola com l'espai on es rep l'ésser immadur que ha de créixer i evolucionar, per la qual cosa és imprescindible que l'educació controli el medi ambient o l'entorn de manera que, en primer lloc, aquest es pugui fragmentar, atès que per ell mateix, és massa complex, en parts graduades, seleccionant les característiques més fonamentals que interaccionaran amb el jove- (Dewey, 1916:28-30). En segon lloc, cal eliminar, fins a on sigui possible, les característiques perjudicials del medi ambient per tal de reforçar la part positiva amb l'objectiu d'aconseguir una societat millor i, en tercer lloc, contrarestar els possibles elements que facin que l'individu no es senti lliure dins dels diferents grups (casa, família, amics, club... etc.), de manera que es puguin arribar a contrarestar les forces que el puguin limitar, aconseguint així la igualtat real d'oportunitats per a cada individu (Dewey, 1916:28-30).

Dewey, en el llibre *The Child and the Curriculum* (1902), fa més que una interessant reflexió sobre el desenvolupament de l'infant i les matèries curriculars. L'assaig fa una comparativa entre l'educació tradicional i la "nova educació". La diferència principal, segons Dewey (1902), és la manera en que ambdues afronten el procés d'aprenentatge. Concretament, l'educació tradicional està compartimentada en matèries fraccionades, sense connexió entre elles i la "nova educació" creu que el centre ha de ser el nen, que cal partir de les seves tendències o capacitats per tal d'acompanyar-lo en el seu desenvolupament progressiu. Així, els estudis han d'estar adaptats al creixement de cadascú, convertint-se en un instrument que contribueixi al seu desenvolupament, tenint com a objectiu principal la realització pròpia i personal, i no els coneixements i la informació. Però per poder fer aquesta adaptació cal tenir en compte que mai es podrà fer des de fora perquè l'ensenyament és actiu, de manera que serà l'ésser immadur el que determinarà la quantitat i qualitat d'ensenyament (Dewey, 1916: 116-120).

En el títol VIII (LEC, 2009) del professorat i altres professionals del centre, es defineix en el capítol I l'exercici de la professió docent. A l'article 104, es determinen les funcions dels mestres i professors, en el 105 la promoció professional, els premis i els reconeixements, en el següent les mesures per a la valoració i la protecció de la funció docent i en el 107 les associacions professionals del professorat. Es defineixen els requisits dels professionals d'atenció educativa i del personal d'Administració i serveis (108). En el capítol II, els articles 109 i 110, es defineix la formació inicial del professorat que ha de garantir la seva aptitud per a la docència, i la formació permanent per tal de actualitzar la qualificació professional respectivament. El capítol III tracta de l'ordenació de la funció pública docent: del personal que integra la funció pública docent (l'article 111), dels cossos docents de la Generalitat de Catalunya (112), del professorat especialista (113), de l'estructuració dels llocs de treball en plantilles de professorat (114), dels llocs de treball docents específics i els llocs de treball docents d'especial responsabilitat (115), del règim jurídic del personal directiu docent (116), dels òrgans competents en matèria de funció pública docent (117) i de l'oferta d'ocupació pública docent (118).

Segons l'article 146, el claustre escolar acota les seves funcions en invertir en l'elaboració i modificació del projecte educatiu, designar el personal docent que cal participar en el procés de direcció del director, establir directrius per a la coordinació docent, decidir els criteris per a l'avaluació dels alumnes, programar les activitats educatives, escollir els representants del professor, donar el recolzament de l'equip directiu i qualsevol altre al qual doni lloc.

A l'article 148 s'especifiquen les funcions del consell escolar, que defineix com l'òrgan de participació de la comunitat escolar del govern del centre. Entre les seves funcions estan les següents: aprovar el projecte educatiu, la programació general anual, les propostes d'acord amb

el projecte educatiu, les propostes d'acord de corresponsabilitat, les normes d'organització i funcionament la carta de compromís, el pressupost, intervenir el procediment de la selecció o cessament del director, intervenir en la resolució dels conflictes, aprovar directrius per la programació d'activitats, participar en l'anàlisi i d'avaluacions del funcionament general del centre i aprovar els criteris de col·laboració amb l'entorn. A més, el consell escolar ha d'aprovar les normes de funcionament, i actua normalment en ple.

Per poder educar a l'ésser immadur (el jove), Dewey (1916:158-161) declara que és necessari que, per una banda, el mestre sigui un autèntic especialista, ja que ha de dominar molt bé la matèria per poder adaptar aquesta a l'entorn del qual l'alumne forma part. Això té moltes implicacions directes i indirectes. Les directes es que a nivell de professionals de centre seria necessari equips molt més transversals per tal de poder adaptar perfectament les activitats, els jocs i el treball a cada entorn i a cada etapa.

Per això es necessita, de forma genèrica, a més de l'equip de mestres, un equip psicològic que pugui estar constantment observant cada alumne i fer-ne un seguiment exhaustiu. També fa falta un antropòleg, potser compartit entre diferents centres que tinguin entorns semblants, per tal d'estudiar l'entorn i poder mostrar al mestre les seves característiques per a què pugui estar adaptat a les capacitats de l'ésser immadur.

Per educar d'aquesta manera, és necessari un canvi en la metodologia del professorat. Cal diferenciar entre guia (que implica la idea d'ajudar mitjançant la cooperació amb les capacitats naturals dels individus guiats) i control (que implica la noció d'una energia que es troba que cal empènyer des de dins i que ofereix alguna resistència per part de l'individu controlat) (Dewey, 1916:32-34). En altres paraules, cal educar des de la direcció perquè aquesta implica més neutralitat. Suggereix que les tendències actives dels dirigits siguin orientades conforme a un cert pla continu, en comptes de ser dispersades sense finalitat. Es suposa que les tendències d'un individu són, per naturalesa, completament egoistes i per això és necessari que es controlin; l'educació és el procés pel qual es subordinen els impulsos naturals cap a finalitats comunes, mitjançant la compulsió. Sobre aquesta teoria es construeixen les pràctiques educatives. Dewey (1916:32-34) exposa que tot això és erroni, ja que els individus volen seguir el seu propi camí (que pot ser contrari al dels altres) però també estan interessats en el conjunt i volen prendre'n part, i per això existeix una comunitat. Cal tenir en compte que tot estímul dirigeix l'activitat; no només l'excita o l'agita, sinó que la dirigeix cap a un objecte però, els estímuls d'un immadur no són suficientment definits per provocar respostes específiques (genera molta energia supèrflua que pot anar fora de l'objecte però també en contra de l'objectiu, és a dir, perjudica) i per tant cal eliminar els moviments confusos i innecessaris. I tot i que no hi pot haver

cap activitat sense que la persona cooperi, la resposta pot ser que no s'adapti a la successió i continuïtat d'acció. El control adequat consisteix en els actes successius que es posen en ordre, i cada acte no només satisfà els seu estímulo immediat sinó que ajuda a l'acte que segueix (Dewey, 1916:32-34).

Cal que la direcció sigui simultània -requereix que de totes les tendències suscitées, es seleccioni les que serveixin per centrar l'energia en el punt necessari- i successiva -perquè requereix que cada acte s'equilibri amb predecessor- per tant té dos aspectes: l'espacial (per a l'objectiu) i el temporal (per poder mantenir l'equilibri necessari). D'aquesta manera, com les activitats dels nens actuals estan controlades per aquests estímulo seleccionats i intensificats, poden recórrer en poc temps de vida allò que la humanitat ha trigat segles per aconseguir.

*"Només s'arriba a la direcció social de les disposicions dedicant-se a una activitat conjunta, en la qual l'ús que en fa la persona del material i dels instruments es refereix conscientment a l'ús que estan fent altres persones de les seves capacitats i recursos"*(Dewey, 1916: 44).

Per aquest motiu remarca la importància que els mestres siguin autèntics especialistes per a què l'adaptació dels conceptes a cada alumne sigui real. Però per tal de fer un guiatge adequat, és necessari que aquest aprenentatge vagi lligat amb el "sentit comú" ja que aquest recula quan es confronta amb les matèries que s'imparteixen a l'escola tradicional. I sempre s'hauria de tenir present que el que s'entén per "sentit comú" és el resultat dels aprenentatges del avantpassats i per tant són els coneixements que els éssers immadurs tenen com a certs. Si allò que es fa a l'escola no té relació amb això, farà que no desperti interès amb l'alumne. Per tant, a l'escola tal com l'entén Dewey, caldrà que per a un mateix coneixement s'hagi d'arribar per diferents camins per a què s'adapti a les capacitats de cada alumne (Dewey, 1902). Aquí es converteix en rellevant el paper de l'antropòleg per poder tenir un coneixement acurat de cada entorn i que, a la vegada, aquest es pugui relacionar amb els postulats que té aquesta societat com a certs. Només així es podrà fer una adaptació real i farà que els coneixements que es transmetin siguin EQE, ja que qüestionaran les seves veritats i seran significatius per ells.

És a dir, si s'accepta que l'experiència del nen i que els continguts de les matèries d'estudi són el principi i el final d'una mateixa realitat, enfrontar-s'hi és fer-ho també amb la infantesa i la maduració, i per tant és provocar que s'oposin un en contra de l'altre. També cal tenir en compte que l'experiència pròpia d'un alumne no s'explica per ella mateixa; és transitòria, és un indicador de certes tendències de creixement. I no es pot menystenir per sentimentalisme excessiu, ja que ambdues comparteixen una fal·làcia comuna: pensar que el creixement es quelcom compartimentat i fixat. És en aquest punt que es fa imprescindible alguna cosa que ens ensenyi a

diferenciar i valorar els elements que motiven o desmotiven a l'alumne, els punts forts i punts dèbils, per a què, un cop determinats, seleccionats i esperonats aquests elements, siguin capaços de marcar un punt d'inflexió en el desenvolupament de l'infant.

Per tant, al model d'escola de Dewey (1916), l'infant és el centre, el punt de partida i el punt final. Es persegueix el seu desenvolupament i, com a conseqüència, els estudis estan sotmesos a l'alumnat, són els instruments. A tot això cal sumar-hi que aquestes matèries mai no es podran adaptar a l'infant si venen de "fora", és a dir, si no estan adaptades al seu entorn (simplificades, sobretot a les primeres etapes). Com a conseqüència, Dewey, defineix educació com l'adquisició d'hàbits que fan un ajust entre l'individu i l'ambient, però és essencial que l'ajust s'entengui en el sentit actiu del control dels mitjans per a la persecució dels fins (Dewey, 1916:55). És a dir, l'hàbit implica canvis posteriors a l'ambient.

El procés educatiu és un procés de reorganització i reconstrucció i transformació de forma contínua, i per dur a terme aquest procés educatiu cal crear, des de l'escola, els hàbits que ajudin a qüestionar l'ambient i a fer els ajustos necessaris si cal. En altres paraules, són la resposta activa al desenvolupament de l'ésser immadur (Dewey, 1916: 46-55). També cal adaptar el coneixement a cada edat, és a dir, el procés d'aprenentatge cal convertir-se en un itinerari on s'introdueixi aquell primer en forma de joc (a les etapes d'infantil i el primer cicle de primària), per anar evolucionant cap al treball (a cicle mitjà i superior de primària) per finalment arribar a l'especialització (fins al final de l'etapa obligatòria segons la LEC). D'aquesta manera, des de l'inici, se'ls dona les eines necessàries per aprendre a aprendre (Dewey, 1916:169-170).

Cal, segons Dewey (1916), que l'educació a l'escola s'entengui com la consecució de 3 passos. El primer és l'observació de les condicions donades; és a dir, mitjans i possibles obstacles. El segon és determinar l'ordre i la successió més adequada en l'ús dels mitjans, i per últim, el tercer, és l'elecció d'alternatives per a què els éssers immadurs formin part d'aquest procés de forma activa. Si tot això es posa en el pla del segle XXI, les dificultats augmenten. Els entorns, inclús dins d'un mateix poble, poden mostrar moltes diferències entre els mateixos nens. A més a més, cal tenir en compte que la tecnologia pren un paper més que rellevant en el dia a dia d'aquests infants -des de molt petits- i que això, sense cap mena de dubte, condicionarà els seus interessos.

En altres paraules, Dewey plantejava l'educació a les primeres etapes com a) *un equilibri entre dos aspectes fonamentals: l'individual o psicològic i el social*; b) la imprescindible condició que *el sistema educatiu s'adapti a l'entorn* i, per tant, es tingui en compte les exigències històriques, econòmiques, polítiques i socials de la regió; c) cal generar *solucions autònomes* dintre de cada

institució, a partir de la *democràcia i la participació* i d) cal que *l'escola i el procés educatiu s'adapti a cada alumne* (Montenegro, 2014:427-428).

Per tant, l'educació que rep l'ésser immadur és la que controla el medi ambient. Això implica que mai s'educa directament sinó per mitjà de l'ambient. Qualsevol desenvolupament del jove ha de ser determinat pel medi ambient no per a la comunicació directa de creences, emocions i coneixement; és a dir, si s'hi implica, ho acaba aprenent (*learning by doing*). Per més complexa sigui la societat més necessari es fa crear un ambient social especial per simplificar, eliminar i contrarestar (Dewey, 1916: 28-31). És necessari regular un marc educatiu on es marquin un mínim d'aprenentatges al llarg de l'etapa obligatòria però no una imposició anual d'objectius, ja que si és fes així, seria pràcticament impossible que el sistema educatiu respongués a la correcta estimulació de tots i cadascun dels alumnes, perquè crearia per tots ells un únic entorn i això els perjudicaria de forma individual.

*“Cuando la educación se basa, en teoría y práctica, sobre la experiencia es evidente que la materia de estudio organizada del adulto y del especialista no puede ofrecer el punto de partida. Sin embargo, representa el objetivo hacia el cual debe moverse continuamente la educación.”*

(Dewey, 1938:119-120).

Si l'educació és una funció social que assegura el desenvolupament dels éssers immadurs, això implica que la educació serà diferent en funció del grup al que es pertany. És necessari doncs arribar al coneixement íntim de la naturalesa de la vida social present. Per fer-ho, caldria introduir noves figures dins l'àmbit professional educatiu per tal de que aquest coneixement fos autèntic i real. Societat i comunitat són paraules molt ambigües. El problema consisteix en extraure les característiques desitjables en comunitats que realment existeixen. Per tal de tenir un gran nombre de valors en comú, tots els membres del grup han de tenir una oportunitat equitativa per rebre i donar. Si no es té, es produeix un desequilibri dels estímuls intel·lectuals. És la societat la que marca les mesures educatives, i el seu camí (Ibid, 1916: 78-81).

L'autonomia dels centres és un dels conceptes claus de la LEC (2009). Aquesta en el títol VII de l'autonomia dels centres educatius, en el seu capítol I, dels principis generals i projecte educatiu, defineix (90) la finalitat de l'autonomia per assegurar l'equitat i excel·lència educativa i àmbits d'autonomia dels centres educatius que s'orienta a assegurar l'equitat i l'excel·lència de l'activitat educativa. A l'any 1991, dins el marc del projecte educatiu, es determina l'obligatorietat que s'aplica a tots els centres, ja que és la màxima expressió de l'autonomia, i recull la identitat del centre, els seus objectius i com s'orienta l'activitat. A més, contribueix a impulsar la col·laboració entre els diferents sectors de la comunitat educativa i la relació amb el entorn i el contingut mínim d'aquest. En el capítol II d'autonomia dels centres que donen servei d'educació



a Catalunya, s'especifica, en l'article 97, quin és l'àmbit d'autonomia, determina l'acció tutorial i la no-discriminació. A més, s'especifica la carta de compromís així com el marc organitzatiu (98) que s'han d'ajustar als següents principis: l'eficàcia i l'eficiència, la garantia del dret a una educació de qualitat per a tots els alumnes, l'autonomia de la gestió del personal, l'adquisició i contractació de béns i serveis i el manteniment i millora de les instal·lacions (99) i el foment i suport al lideratge educatiu (100). El capítol III tracta del marc per a l'exercici d'autonomia per part dels centres públics, en el seu article 101, i es defineix l'exercici de l'autonomia organitzativa, afirmant que els centres públics poden establir òrgans unipersonals addicionals. En el següent article (102), s'especifica que els centres disposen d'un conjunt de docents per a l'atenció educativa, i que la direcció pot proposar al departament llocs de treball que consideri necessari, però serà l'administració qui fixarà la plantilla del personal i la direcció del centre, i aquesta estarà habilitada per a l'avaluació de l'activitat docent i la gestió de personal. Al seu article 103, es defineix l'exercici d'autonomia dels centres en matèria econòmica, establint que s'han d'ajustar als principis d'eficàcia, d'eficiència, d'economia de caixa i pressupostos únics.

Dewey manifesta que cada procés educatiu s'ha d'adaptar a l'ambient i la a comunitat de la qual l'alumne forma part, i això només és possible amb una autonomia plena per part del centre educatiu. Una comunitat es sosté perquè contínuament s'està auto-renovant (gràcies al creixement dels membres immadurs). Per tant, "l'educació és un procés d'estimulació, de nutrició i de cultiu" i, com a conseqüència, el mitjà en que viu l'individu li permet assimilar millor una cosa que una altra (Ibid, 1916: 22-26). En aquest sentit Dewey ja afirmà (1916) que no es pot educar *apart de l'ambient, sinó oferir un entorn* en que cada alumne pugui dedicar-se a emprar el millor possible els seus poders congènits. En altres paraules, a cada infant s'ha d'adaptar el procés d'aprenentatge en funció de les seves condicions inherents (físiques i psíquiques), l'ambient que el rodeja i l'estat emocional que té.

D'aquí la importància notable del paper del mestre. Aquest ha de contemplar l'estat actual de l'alumne (de l'experiència) i formar un pla provisional que el tingui constantment present i modificar-lo quan les condicions ho exigeixen (Ibid, 1916:93-100). El paper del mestre, doncs, consisteix a modificar els estímuls de manera que la resposta aconseguixi, probablement, la formació de les disposicions intel·lectuals i emocionals desitjables. Per tant, la seva funció és proporcionar un ambient que estimuli aquestes respostes dirigint així el curs de l'alumne. Per poder-ho fer, és imprescindible que el mestre esdevingui un autèntic especialista, per tal de poder adaptar cada coneixement a cada alumne i al seu potencial (Ibid, 1916:158-168).

*"Es un error suponer que el principio de dirigir la experiencia a algo diferente se satisface adecuadamente sólo con dar a los alumnos algunas experiencias nuevas, más que lo es procurando*

*que tengan mayor habilidad y facilidad para tratar cosas que les son ya familiares. (...) la misión del educador llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior” (Dewey, 1938:113).*

Aquí és on prenen sentit els dos mots disciplina i interès. El primer implica un entrenament adequat, unes bones pràctiques per part dels mestres i el segon la necessitat d'empatia envers l'alumne, i el coneixement de les seves capacitats innates (Dewey, 1902). És per això que els fets i veritats que entren a l'actual experiència (ésser immadur i matèries d'estudi) són els termes inicials i finals d'una mateixa realitat. Oposar els uns als altres és oposar la infantesa i la maduració (Dewey, 1902). Si el procés d'aprenentatge no es realitza d'aquesta manera, connectant amb l'entorn, les capacitats innates de l'ésser immadur, se'n deriven 3 conseqüències directes. La primera és la manca de connexió orgànica entre l'educand i el coneixement, cosa que fa que el valor de l'aprenentatge es converteixi en formal i simbòlic (no en la creació d'hàbit). La segona és la manca de motivació que pateix l'alumne perquè cap de les seves capacitats innates estan sent desenvolupades; i la tercera és que la matèria d'ensenyament resulta buida de valor, ja que les aptituds d'abstracció i generalització no estan adequadament desenvolupades (Ibid, 1902).

### 2.2.3 Factors interns que influeixen en el procés educatiu.

Els factors interns que a continuació es detallen són aquells que afecten directament a l'aula, és a dir, aquells que condicionen el procés d'aprenentatge. En aquest cas es parla de, en primer lloc, les *Experiències de Qualitat Estètica (EQE)*; en segon lloc del *Medi Ambient* i en tercer lloc dels *Hàbits*. Igualment es fa una conceptualització del *Pragmatisme*, dels principals autors i de com aquesta corrent de pensament es pot introduir en l'educació. Per últim es discuteix la relació de les EQE amb el pragmatisme.

#### 2.2.3.1 Experiències de Qualitat Estètica (EQE).

Dewey (1934:44) introdueix el concepte molt important de l'Experiència de Qualitat Estètica i és un dels conceptes clau d'aquest treball. Una EQE implica, segons l'autor, en primer lloc (1) entendre bé el concepte, en segon lloc (2) estudiar molt bé el medi ambient (tant de forma general com concretament per a cada alumne), en tercer lloc (3) la creació d'hàbits i en quart (4), l'autonomia (5). També cal destacar altres conceptes com la percepció (6) i l'enfocament de la filosofia pragmàtica (7) que, sens dubte, afinaran i enriquiran respectivament les EQE.

Les EQE, per tant, segons la defineix Dewey (1916), són aquelles experiències que fan que l'alumne *aprengui i, per tant, creixi i es desenvolupi tot proporcionant-li plenitud i satisfacció*. Segons l'autor, el gran mal de l'educació és aïllar el mètode de pensar de la matèria d'estudi. En altres paraules, les diferents legislacions educatives, i la LEC no és cap excepció, acaben regulant el currículum de manera que, a la pràctica, es limita el dia a dia a l'aula perquè al ser tant extenses i detallades, deixen molt poc marge a una autonomia real del centre. Això implica que els diferents continguts passen davant de l'alumne i, per tant, no se'ls ensenyi a "aprendre a aprendre", tal i com postula Dewey manifesta que "*la experiencia de pensamiento*" és la que condueixen a conclusions, és a dir, aprendre de l'experiència implica establir una connexió cap enrere i cap endavant, entre allò que es fa a les coses i el que es gaudeix o es pateix com a conseqüència. Per tant, és, sobretot a les fases inicials del coneixement, un assaig i error constant. L'experiència per a Dewey (1916) està basada en connexions, continuïtats i implica processos de reflexió i inferència; és a dir, experiència i pensament són dos termes íntimament lligats.

*"Una experiencia tiene un funcionamiento estético en la medida en que conlleva su propia actualidad individualizante y su autosuficiencia con un patrón y una estructura específica que se dan bajo una determinada relación"* (Dewey, 1934:7).

Aquestes experiències es poden tenir de moltes maneres. La primera condició (1) per a què sigui significativa, és a dir, de la que se'n derivi un aprenentatge, és que generi emocions a l'ésser immadur. Aquestes, al mateix temps, poden ser positives i negatives, que tot i que aquestes últimes no són desitjables, sí que implicaran coneixement i, per tant, són un factor que cal tenir molt en compte, ja que una experiència negativa pot provocar un efecte contrari al desitjat. La segona condició (2) perquè una experiència esdevingui estètica, es que és imprescindible que aportï una conclusió. Dit d'una altra manera, aquesta ha d'anar acompanyada pel pensament, per la part intel·lectual, i a més a més conduir a una conclusió que pot posar en contradicció, o no, els coneixements previs però que es converteix en necessària per esdevenir *una experiencia de calidad estética* (EQE). En altres paraules, una experiència pot ser estètica o de matèria. La diferència principal és que la primera ha de fer que s'arribi a una conclusió, ha d'aportar coneixement, una experiència qualitativa, mentre que la segona, la de la matèria, com les belles arts, aporta qualitats, "*Una experiencia de pensamiento tiene su propia cualidad estética. Difiere de aquellas experiencias que son reconocidas como estéticas, pero solamente en su materia*" (Ibid, 1934: 44).

*"Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo, que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia."* (Dewey, 1938:82).

Per tant és necessari que el paper de l'educand sigui central i cabdal: central perquè ha de ser el currículum el que s'adapti a ell, a les seves capacitats i als seus interessos i, cabdal, per a què entengui que aquest procés és d'autoeducació i per tant, cal que sigui de caràcter actiu per la seva part (Vilafranca i Carreño, 2018:67), *"No es pot concebre com una seqüència de matèries i continguts, sinó que la clau de l'aprenentatge rau en el desenvolupament de noves actituds i interessos davant de la experiències"*.

Un altre factor que cal tenir en compte, és que un dels problemes de la societat actual, segons Han (2017:12), és la "pobresa" en tenir experiències, de fet en tenim molt poques que siguin significatives: *"El terror de lo igual alcanza hoy todos los ámbitos vitales. Viajamos por todas partes sin tener ninguna experiencia. Uno se entera de todo sin adquirir ningún conocimiento. Se ansían vivencias y estímulos con los que, sin embargo, uno se queda siempre igual a sí mismo"*. En qualsevol cas, en cada EQE existeix un element de patiment en el sentit més ampli, ja que si no existeix no hi haurà una incorporació de lo precedent, és a dir, incorporar significa una reconstrucció del coneixement, que pot ser satisfactòria o dolorosa, depenent de les condicions particulars de cadascú (Dewey, 1934: 48). Per poder crear EQE en el procés d'aprenentatge cal tenir en compte que té un model i una estructura. Però no només és el *fer* i el *patir* sinó que consisteix també en les seves relacions. Per tant, una experiència pot ser intensa però sense el fons del passat no esdevindrà una EQE i no es convertirà en coneixement. Per això és tant important conèixer l'entorn en que es troba aquest alumne, ja que sense aquesta anàlisi prèvia, es farà molt difícil convertir el procés d'aprenentatge en una EQE.

#### 2.2.3.2 Medi Ambient.

Un alumne o ésser immadur està, en un principi, influenciat pel seu entorn i, per tant, els seus coneixements es basaran en els que haurà après de l'experiència dels seus avantpassats. També respon que es precisament aquesta experiència social que rep, la que ha de ser el fonament, en un primer moment, de la forma en que aquest infant aprendrà a aprendre (a través del joc) i, per tant, començarà a evolucionar (Dewey, 1916). Caldrà doncs, conèixer molt bé la societat on es viu i començar a introduir el coneixement a partir de fets o conceptes quotidians pels nens; és a dir, convertir el coneixement en quelcom significatiu, ja que l'ésser immadur es desenvoluparà dins aquest entorn (Ibid, 1916).

Cal tenir en compte, però, que l'ésser immadur viu en un ambient limitat de contactes, per la qual cosa la seva experiència serà limitada ja que és la causa de la seva experiència. En altres paraules, les coses que l'ocupen estan unides pels interessos personals i socials que li ha portat la vida. En poques paraules, un entorn condicionarà fortament les experiències que té un

infant i, aquest fet, hauria de marcar les diferències en el mètode d'aprenentatge en funció d'un entorn o un altre (Dewey, 1916). Com a conseqüència, si segons Dewey (1916) cal vincular l'entorn, tot i que simplificat, a l'escola és per a què el coneixement impartit esdevingui EQE. Si aquest entorn és pobre en el camp de les experiències, afectarà directament al procés d'aprenentatge, dificultant-la molt, ja que serà realment complicat que els éssers immadurs adquireixin coneixement sense que aquests processos siguin definits per les pròpies EQE.

Per això Dewey (1916) postula que quan s'estimulen les experiències personals flexibles, dinàmiques, sempre implica un intercanvi entre l'ésser viu amb el seu medi. L'autor explica que cada experiència comença a partir d'un impuls, d'una necessitat, els quals venen generats per cadascun dels individus, però també estan condicionats pel entorn on viuen. És a dir, Dewey ja afirmà (1916) que no es pot educar *apart de l'ambient sinó que el que cal fer és oferir un entorn on l'alumne pugui dedicar-se a usos millors els poder congènits, és a dir, les capacitats que té cadascun dels alumnes*. Vicars (2013:68) citant a Seltzer & Bentley (1999) i va identificar les característiques en que l'entorn afavoria l'aprenentatge. Aquestes són (a) Confiança, (b) Llibertat d'acció, (c) Experiències prèvies, (d) Bon equilibri entre habilitats i reptes, (e) Creativitat i (f) Aplicable al món real. És a dir, la adaptació del procés d'aprenentatge al medi on es troba, farà que li generi emocions (positives si es simplifica adequadament) en el moment en què l'aprenentatge tingui vinculació amb les experiències ja viscudes en el seu entorn (normalment familiar en les primeres edats).

Al món de l'infant, sobretot en els primers anys, predomina un ambient limitat de contactes personals i per aquest ésser, és més prioritari la família i amigats que no pas el món dels fets i de les lleis. Però el currículum escolar acostuma a basar-se amb un material que tira indefinidament cap a enrere i cap enfora del seu entorn més immediat. A més cal tenir en compte que el nen passa d'una cosa a una altra, sense tenir cap sensació de ruptura ni de separació, ja que per a ell tot és una conseqüència lògica de l'anterior, mentre que les diferents matèries acostumen a ser fets capgirats respecte a la seva experiència ordinària i, a més, són abstractes des del seu punt de vista (Montserrat i Przybyłowicz, 2018). Tot i això, l'autor emfatitza que cal simplificar l'entorn (normalment més complexa del que els éssers immadurs poden comprendre) per tal de convertir el seu procés d'aprenentatge en quelcom adaptat al seu medi o entorn de manera de que el motiu i li reporti experiències de qualitat estètica i pugui evolucionar i desenvolupar les seves pròpies capacitats.

### 2.2.3.3 Els Hàbits.

Dewey declara que la maduresa és la capacitat de créixer i les característiques principals (perquè es creix) són la no sobreprotecció i l'aïllament respecte al món físic . Però tot i això els nens tiren endavant per la seva capacitat social (més gran que la dels adults). En altres paraules, aquesta interdependència no implica debilitat però cal vigilar que no sigui massa feble, perquè pot comportar distanciament amb l'entorn. Aquesta capacitat d'aprendre de l'experiència que tenen les criatures és la plasticitat. Aquesta es pot definir com la capacitat per conservar i transportar de l'experiència anterior factors que modifiquen tant l'eficàcia en l'acció, com les condicions naturals com a mitjans, és a dir, és la competència d'adquirir hàbits que aniran efectuant un ajust entre l'individu i l'ambient (fase essencial del creixement)

*“La educación se define con frecuencia como la adquisición de aquellos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente. La definición expresa una fase esencial del crecimiento. Pero es esencial que el ajuste se comprenda en su sentido activo de **control** de medios para consecución de fines. Si concebimos un hábito simplemente como un cambio producido en el organismo, ignorando el hecho de que este cambio consiste en la capacidad de efectuar cambios ulteriores en el ambiente, podremos ser llevados a pensar el “ajuste” como una conformidad del ambiente, semejante a la conformación de la cera al sello que se imprimí sobre ella” (Dewey, 1916: 50).*

És a dir, els hàbits són els canvis posteriors de l'ambient. Aquests canvis impliquen, en primer lloc, respondre a l'excés d'estímuls fins que hi ha un equilibri en els ajustaments i, en segon lloc, perquè aquest hàbit sigui durador cal fer ajustos específics quan arribi l'ocasió però no es pot canviar tot l'ambient, *“Así las técnicas- al igual que los hábitos de cualquier organismo- se modifican en el tiempo para satisfacer nuevos desequilibrios con el entorno” (Sandrone, 2011:187-196).*

Sandrone (2011) manifesta que Dewey porta fins a l'extrem aquest concepte i fins i tot, fa una diferència entre les funcions biològiques amb els hàbits conductuals, ja que les primeres són innates mentre que les segones són adquirides, tot i que ambdues necessiten la cooperació entre l'organisme i el medi ambient.

*“Para Dewey la noción de hábito implica la transacción entre un ser natural y su ambiente, lo que supone una búsqueda de la satisfacción de algún fin práctico a través de ciertos medios” (Ibid, 2011: 187-196).*

Cal diferenciar entre els mitjans actius i els materials ja que els primers correspondran als hàbits que necessitaran imprescindiblement la cooperació dels materials, de forma independent, per aconseguir resultats definitius. Aquesta forma d'organitzar correspondrà als hàbits. Aquests no es poden disciplinar conscientment, perquè segons Sandrone citant a Dewey, seria caure en el dualisme material- mental, allunyant-se així de la teoria del segon, ja que seria confondre els

hàbits amb els mitjans, “Los medios son organizaciones, es decir, una especie de sistema de relaciones y de transiciones tendientes a satisfacer ciertos fines” (Ibid, 2011: 187-196).

En el marc de les EQE, l'alumne les ha de conèixer molt bé, com també ha de conèixer les seves capacitats innates així com l'entorn i, perquè hi hagi aprenentatge i es desenvolupi i creixi, és necessari que aquest coneixement posi en dubte allò que s'ha après anteriorment fins el punt que es generi una conclusió, un fi i, en conseqüència, un hàbit. Aquest control sobre l'ambient i el poder d'utilitzar-lo amb propòsits humans implica un equilibri general i persistent de les activitats orgàniques amb el seu ambient i això és la font del creixement.

#### 2.2.3.4 La percepció

La percepció, que és la capacitat de la qual depèn la supervivència (González, 2006) i la base de tots els processos psicològics, al permetre captar informació, organitzar-la i interpretar la informació, donant-li significat, ha de ser positiva. Però sempre tenint en compte que el bagatge previ de cadascú, encara que sigui un ésser immadur, és quelcom molt important a tenir en compte, a més a més de l'entorn en el que es troba, per tal de poder adaptar-ho de forma individual però també col·lectivament. Quan l'experiència es converteix en *estètica*, els sentits no són més que instruments a través dels quals opera tota ésser immadur.

*“A fin de entender lo estético en sus formas últimas y aprobadas, se debe empezar con su materia prima; con los acontecimientos y escenas que atraen la atención del oído y del ojo del hombre despertando su interés y proporcionándole goce mientras mira y escucha” (Dewey, 1934:6).*

L'expressió és emocional i està guiada per un propòsit. Per tant, una experiència pot esdevenir estètica en un procés d'aprenentatge, però també a la vida quotidiana, quan proporciona satisfacció i/o plaer (Amat, 2014).

*“A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia (...), la distracción y la dispersión forman parte de nuestra vida (...) empezamos nuestro trabajo y nosotros luego nos detenemos, no porque la experiencia haya llegado al fin para el que fue iniciada, sino a causa de irrupciones extrañas(...). En contraste con tal experiencia tenemos una experiencia cuando el material experimentado siga su curso hasta su cumplimiento” (Dewey, 1934:41).*

Dewey, per tant, considera que una de les característiques per a què una experiència sigui estètica és la culminació de l'objectiu.

*“Un objeto es peculiar i predominantemente estético, lo que produce el disfrute característico de la percepción estética, cuando los factores que determina cualquier cosa que puede llamarse experiencia se eleva muy por encima del umbral de la percepción y se manifiesta por su propio bien” (Dewey, 1934: 57) .*

A més a més, si es parla d'estètica com a adjectiu, es podria evidenciar que es contempla una filosofia que inclou la percepció, la sensació i la imaginació i com aquestes qualitats es refereixen al coneixement, com s'entén i els sentiments sobre l'entorn (Smith, 2016: 21). El mateix autor citant a Broudy (1977) afirma que la percepció és la recepció i la interpretació de la informació que ens guia a l'hora d'actuar. Tot això es pot traduir-se en que, si cal posar el focus en l'alumne perquè el seu procés d'aprenentatge sigui profitós, cal estudiar molt bé l'entorn en que aquest viu però també tenir la visió individual de cada alumne, la seva percepció perquè serà aquest últim factor el que serà determinant per guiar el seu desenvolupament i així es podrà dissenyar un programa educatiu (que ha de ser flexible i viu) adient per cadascun d'ells.

Quan l'experiència es converteix en *estètica* cal tenir en compte que els sentits no són més que instruments a través dels quals opera tota ésser immadur. És a dir, en les etapes inicials de l'escolarització, quan el coneixement cal introduir-lo en forma de joc, els sentits juguen un paper fonamental, ja que seran aquests els que conviuran de manera més íntima amb els impulsos naturals que tot ésser immadur té i aquests, alhora, serviran de guia per conèixer tant les seves capacitats com els seus interessos, i així poder adequar els continguts a cadascun d'ells. També cal que aquestes emocions creades en el procés siguin positives, perquè d'aquesta manera s'aconseguirà posar uns fonaments sòlids en l'inici d'un procés, el d'aprenentatge, que ha de durar tota la vida.

En altres paraules, perquè una experiència esdevingui de qualitat estètica i per tant, aportï coneixement, cal que compleixi una sèrie de característiques: que ajudi a connectar amb els coneixements passats, els qüestioni i els modifiqui si és el cas (1); que realitzi un objectiu (2); que estigui adaptada a l'entorn (3); que respongui als estímuls innats de l'ésser immadur (4) i que la percepció rebuda sigui positiva (5) (Ibid, 1916: 143-144).

### 2.3 Breu conceptualització del Pragmatisme.

Per tal de poder contextualitzar pròpiament les EQE cal ubicar-nos en el pragmatisme. Barrena i Nubiola (2007) manifesten que el pragmatisme va néixer com a mètode lògic per esclarir conceptes en unes reunions a Cambridge convocades per Pierce, però on també hi participava James entre d'altres. El pragmatisme permet fer-se preguntes que, en analitzar les possibles solucions, ens poden determinar si alguna cosa pot ser diferent, aplicant una o altra resposta de manera que totes aquelles que no signifiquin una diferència es puguin descartar. No és un mètode nou, ja que filòsofs com Sòcrates i Aristòtil a l'antiga Grècia però també Locke, Berkeley i Hume



van fer grans aportacions a aquesta filosofia, convertint-se en els seus precursors. No és nou però sí que deixa de banda l'abstracció i l'absolutisme, i torna cap al concret i adequat, cap a l'acció i al poder (James, 1907). Per el pragmatisme, doncs, si un coneixement és útil per la pràctica, és en aquesta utilitat que consisteix la seva veritat i, per tant, l'objectiu no és arribar a una veritat (que serà diferent per cadascú en funció de l'experiència prèvia) sinó que es pogués orientar cap a la pràctica. Una altra cosa serà, si la societat analitzada és o no pragmàtica.

És a dir, una societat participativa, empàtica i que resol els problemes des de la diferència, per tant, una societat pragmàtica, sembla un bon punt d'inici per aconseguir que els conciutadans siguin persones que evolucionin al llarg de la vida en igualtat de condicions i creixement dins la societat. Es considera que el pragmatisme va ser introduït per primer cop per Charles Pierce al 1878, que va esmentar que:

*"(...) para esclarecer el significado de un pensamiento, solo necesitamos determinar qué conducta es la adecuada para producirlo: tal conducta será para nosotros todo su significado (...) Así pues, para lograr una perfecta claridad en nuestros pensamientos sobre un objeto, solo necesitamos considerar qué efectos concebibles de índole practica podría entrañar este objeto, qué sensaciones hemos de esperar de él y qué reacciones habrá que preparar (...)" (James, 1907:80).*

### 2.3.1 Autors representatius.

Són tres els autors cabdals quan ens referim al Pragmatisme degut a la seva gran influència: Charles Pierce, William James i John Dewey. Segons Barrena i Nubiola (2007) Pierce (1838-1914) és considerat el fundador del pragmatisme a les seves primeres etapes. La majoria dels seus treballs es van perdre per diferents motius, però tot i això els estudiosos han pogut discernir quatre línies de pensament pragmàtic: la primera (1) "la intel·ligència científica i el coneixement teòric" entén la ciència com una activitat viva on cal arribar al coneixement a través de la col·laboració dels que els han precedit però això no implica que no es puguin adquirir hàbits diferents dels avantpassats perquè els humans tenen una plasticitat indefinida que implica el creixement personal i, per tant, el canvi (Thoilliez, 2013: 247). La segona (2) és "la filosofia dintre els límits de l'experiència" dins la qual no comet distincions entre el que s'experimenta amb el seu estatus real, perquè per molt fragmentat o distorsionat que sigui el coneixement, està basat amb l'experiència, i això és l'única realitat amb la que es pot contar (Ibid, 2013: 248).

La tercera línia (3) és "l'activitat de la indagació" que està relacionada amb la inversió que es fa per superar els dubtes per tal de poder restaurar el equilibri. Aquests dubtes són la

fluctuació que es presenta durant una acció que pot portar a diluir-ne un o varis. Per poder consolidar aquest dubte, Pierce desenvolupa 3 opcions. La primera (A): el mètode de la tenacitat, on l'individu, fins i tot de forma agressiva, rebutja qualsevol consideració que posi en dubte les seves creences. La segona (B), el mètode de l'autoritat, consisteix en que una persona que la ostenti, imposi a la comunitat allò que s'ha de creure i la tercera (C), el mètode apodíctic (que és necessàriament vàlid) on els individus accepten tot allò que els hi doni la raó (Ibid, 2013: 249). Pierce, però, no li acaba de convèncer cap dels 3 mètodes, si els compara amb el mètode científic ja que considera que aquest últim és l'únic que permet fer distincions clares que superen el dubte, que és comunitari, que inclou l'autocrítica i l'autocorrecció i que es basa en hipòtesis que es poden experimentar (Ibid, 2013: 250).

La quarta línia (4) "la clarificació dels significats", és la més pragmàtica ja que postula que qualsevol que segueixi el mètode científic podrà clarificar qualsevol dubte. Segons Pierce, existeixen 3 nivells de clarificació: la primera (a), és aquella que fa ús d'un concepte pel simple fet de que es coneix familiarment, però no es pot explicar en abstracte; la segona (b), és precisament aquesta abstracció; el tercer nivell (c), és la clarificació pragmàtica. En aquest últim nivell, troba insuficient la purificació dels termes per simple abstracció, i defensa que el que cal fer és traduir-ho a hàbits d'acció, perquè aquesta és la refinació última (Ibid, 2013: 251). Segons l'autor, per poder determinar el que és real, pragmàticament, cal lluitar per superar el dubte i retornar a l'equilibri de forma comunitària i aquest procés serà exitós si s'hi implica tota la comunitat durant un període prou llarg (Ibid, 2013: 251).

El procés d'auto-reflexió que proposa Pierce consisteix en 3 passos: (1) una reflexió superficial que ens retorna en forma d'un sentiment de satisfacció o insatisfacció, (2) una reflexió més profunda amb les intencions que van precedir a l'acció, així com la resolució adoptada i la determinació en actuar. El sentiment, igual que el primer pas, pot ser satisfactori o no però serà menys intens que l'anterior tot i que molt més profund i (3) consisteix en sotmetre a examen amb una reflexió encara més profunda, la coherència o no en que es relaciona la imatge estètica creada amb els ideals de conducta (definits prèviament). La satisfacció o insatisfacció resultant d'aquest procés és el que aportarà el coneixement que s'absorbirà per properes ocasions (Ibid, 2013: 270).

Barrena (2008) confirma que Pierce va desenvolupar la seva interpretació del coneixement, postulant que qualsevol concepte que va més enllà de la percepció immediata és un signe i que el més important és la interpretació del mateix, és a dir, que la persona es pot registrar en 4 categories mentals: les concepcions, els desitjos, les expectatives i el hàbits. És

d'aquesta últim que depèn l'existència del coneixement ja que no existeix aprenentatge sense aquest sentit de l'acció. Per tant, per Pierce, l'hàbit no és només un fet mental sinó és quelcom que influeix realment en l'acció externa, permet arribar a l'autèntica comprensió de les coses i així es formen les lleis per l'acció humana. Les creences són doncs els hàbits i aquestes es converteixen en determinants per les accions. Dewey posteriorment, adopta també el concepte d'hàbit, però l'evoluciona com a pla d'acció (Barrena 2008).

L'altre autor de referència en el pragmatisme és William James. L'autor defensa el *Pragmatism: A new Name for Some Old Way of Thinking* (1907), que quan existeix qualsevol conflicte (normal i sa en una societat democràtica) cal administrar civilitzadament el dissentiment i és aquí on el pragmatisme es converteix en un camí per arribar-hi. James creu que és més convenient seguir les pròpies creences que esperar a trobar arguments que les justifiquin. Per això assenyala que quan es prenen decisions, les anomena "*genuine options*" perquè es prenen en el moment i no es dilaten en el temps ("*live*" o la dicotomia entre dues opcions que provenen de les creences més profundes) ja que hi ha pressió per prendre algun tipus de decisió ("*forced*" o el moment en que no es possible no donar una resposta) al estar en un moment poc transcendent ("*momentous*" o estar davant d'una presa de decisions que és reversible) (Thoilliez, 2013: 313).

*"Y los significados son, en el pragmatismo, en última instancia, hábitos y prácticas. También los significados simbólicos expresados en lenguaje tienen su conexión con significados tácitos. La interpretación con significados se basa en la anticipación de la acción, pero en la percepción estética estas anticipaciones no se actualizan. El carácter consumatorio de la percepción estética es solo una promesa de consumación real que es agradable en sí misma."* (Määttäsen, 2017:3).

En altres paraules, segons el concepte del pragmatisme de James, no implica la imposició en cap moment, ja que entén que altres també prenguin decisions "genuïnes" perquè estan basades en la seva experiència.

*"If we decide to leave the riddles unanswered, that is a choice; if we waver in our answer, that, too, is a choice: but whatever choice we make, we make it at our peril. If a man chooses to turn his back altogether on God and the future, no one can prevent him. No one can show beyond reasonable doubt that he is mistaken. If man thinks otherwise and acts as he thinks. I do not see that anyone can prove that he is mistaken. Each must act as he thinks best, and if he is wrong, so much the worse for him (...)"* (Thoilliez 2013:315).

En aquest punt cal destacar la diferència principal entre els dos autors ja que mentre James defensa que tothom pot opinar qualsevol cosa i sempre ho farà en funció de la seva experiència prèvia, Pierce és un gran defensor del mètode científic i de les decisions preses comunitàriament. James declara que el coneixement es va adquirint a "trossos", fruit de

l'experiència que es va adquirint, però se'l deixa estendre el menys possible per poder conservar els aprenentatges antics, els prejudicis i les creences (el sentit comú). Per tant postula que el que escomet es forjar un sistema de conceptes mentals, classificats, ordenats o connectats d'alguna manera de manera que quan es relaciona amb alguna cosa, es quan "s'entén" (James, 1907:111-129). És a dir, cadascú té un sistema propi de coneixements adquirits dels avantpassats, fet que implica davant d'una mateixa pregunta es poden prendre decisions diferents en funció d'aquest entramat de "sentit comú" heretat.

És doncs un mètode que serveix, per respondre a preguntes de manera que si el pragmatisme no pot senyalar cap diferència pràctica entre les diferents opcions, considera que la discussió no és útil (James, 1907). El pragmatisme representa una actitud empirista, però des del punt de vista de James ho fa de la mà de l'objectivitat més radical (James, 1907:83) ja que abraça la concreció i la determinació.

*"La actitud de apartarse de las realidades primeras, los principios, las "categorías" y las supuestas necesidades, y de dirigir las miras a lo que sucede más adelante, los frutos, las consecuencias, los hechos" (Ibid, 1907:85).*

És a dir, segons James, el mètode que han generalitzat Dewey i Schiller, és aquell que fa que perquè un individu tingui noves opinions cal que ell mateix o algú li plantegi una contradicció i això el faci reaccionar, sacsejant el seu interior. La conseqüència es que, després de tot un procés, de l'experiència viscuda sorgeixi una nova idea que s'adoptarà com autèntica si així ho considera (James, 1907). Tot i això, l'autor encara va més enllà. Planteja quina seria la resposta d'un pragmatista sobre la matèria enfront a un teista i un materialista. Però com pel primer són coses amb les que es torna a l'experiència, i ambdues teories ja han mostrat totes les seves conseqüències, el pragmàtic hauria de dir que tot i tenir noms diferents, signifiquen el mateix i, per tant, la disputa no és més que verbal (James, 1907:109).

*"Nuestras formas básicas de pensar sobre las cosas son descubrimientos llevados a cabo por nuestros más remotos antepasados, descubrimientos que han logrado conservarse a través de la experiencia de tiempos posteriores" (Ibid, 1907: 152).*

És a dir el coneixement que es té del passat constitueix una fase d'equilibri en el desenvolupament de la ment humana anomenada fase del sentit comú. Tot i que aquest és un concepte molt interioritzat, basat en els coneixement "heretats" que aporten experiència amb una finalitat pràctica (Ibid, 1907:166). Aquest coneixement es verdader, i es converteix en útil,

quan en algun moment adquireix valor pràctic. Aquesta creença es “útil perquè es verdadera” o “es verdadera perquè és útil”. En qualsevol cas, es tracta d’una idea que aconsegueix complir-se i que pot verificar-se. Per tant el pragmatisme obté el concepte de veritat quan, en algun moment de la nostra experiència, pot conduir-nos a altres moments importants que implicaran que, tard o d’hora, establirà una connexió profitosa (Ibid, 1907)

*“Cuando nuevas experiencias conducen a juicios retrospectivos (...) lo que eso juicios afirman fue verdadero, aun cuando ningún pensador del pasado se viera conducido hasta allí. Vivimos hacia delante- ha dicho un pensador danés- pero comprendemos hacia atrás”* (Ibid, 1907:185).

Per tant, segons James, el procés observable que Dewey va escollir va en aquesta línia. Un individu posseeix un conjunt de velles opinions però es troba davant d’una nova experiència que fa que se les qüestioni. Si es tracta de creences James manifesta que, en general, es tendeix a conservar-les, si més no, fins a trobar-ne alguna que realment trastorni el que ja es creia (James, 1902). James aplica la seva teoria en el camp de l’educació. Planteja aplicar el mètode científic però no de forma rigorosa aplicant només el coneixement que li pugui ésser útil i realitzant una pràctica més artística. De manera que es segueixi la màxima: *“No reception without reaction, no impression without correlative expression”* (Thoilliez, 2013:322 cita de James, 12:31).

En altres paraules, proposa mètodes que promocionin l’acció tot reforçant valors com l’autoestima de l’alumne i també el valor de la precisió, aconseguint d’aquesta manera creant els hàbits necessaris. També manifesta que la idea és potenciar l’atenció però sempre tenint en compte que hi ha una part d’aquesta que implica un esforç per part de l’alumne i que no es pot pretendre que el professor sigui l’únic responsable de mantenir aquesta durant tota l’estona (Thoilliez, 2013). Tot això es tradueix, segons l’autor, en un interessant joc d’equilibri entre la intencionalitat i voluntat educativa del professor i la llibertat i voluntat de l’alumne (Ibid, 2013).

*“(...) asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación.”* (Dewey, 1938:84-85).

Dewey accepta les idees de Pierce en el sentit que pressuposa un context que contribueix al desenvolupament de la comunitat investigadora. Per tant entén la recerca com un provés permanent tot i que veu necessàries l’acceptació de certes normes d’avaluació (tot i que considera que no han de ser rígides ni infal·libles). Per contra Dewey s’oposa a James a les teories que

afirmen que hi ha veritats absolutament certes ja que el primer defensa que la recerca sempre té, o hauria de tenir, un caràcter provisional (Defez, 2001). A partir de les influències de Hegel, Margaret Mead i William James, Dewey va desenvolupar tota una filosofia educativa que s'ha anomenat instrumentalisme on ho relaciona amb seu mètode d'aprenentatge a través de les EQE i que en ambdós casos es imprescindible que l'acció tingui una conclusió per a què esdevingui coneixement (Vilafranca i Carreño, 2018).

Dewey, d'acord amb James, accepta el pluralisme entenent-lo com un conjunt d'experiències que estan íntimament relacionades i fins i tot es superposen. Per tant el pluralisme de Dewey és com un nou empirisme instrumentalista però entenen l'experiència com quelcom natural i social (Defez, 2001). Igualment, Dewey creu que és l'experiència apresada dels avantpassats la que ens permet decantar cap una opció o una altra però, alhora, és aquesta la que crea els problemes. És a dir, els coneixements previs són els generadors de conflicte amb els nous coneixements (Ibid, 2001).

L'autor partia de la base de entendre que els nens no estan "en blanc" quan arriben a l'escola sinó que són éssers immadurs però actius i que, per tant, la feina del mestre és orientar aquesta activitat. Entenen que l'autèntica educació és un procés d'adaptació de l'individu reorganitzant l'experiència. Seguint la filosofia educativa de Rousseau, Dewey afirmava que el contingut de la matèria el determina l'infant, perquè l'ensenyament té com a objectiu col·locar els seus interessos en la base educativa (Dewey, 1916:86-86). És a dir, per Dewey, l'educació ha de ser una contínua reconstrucció de l'experiència per desenvolupar l'ésser immadur cap a uns hàbits i destreses intel·ligents. Entén els nens com a éssers actius, no passius ni simples receptors, sinó curiosos i l'educació els ha de guiar a través de la participació cultivant l'equitat, l'objectivitat, la imaginació, l'obertura a noves experiències i el valor de rectificar davant de experiències posteriors (Defez, 2001).

En tota aquesta filosofia educativa, Dewey aplicava el pragmatisme basat en "l'aprendre a fer", és a dir, el procés era el següent: sentir una necessitat, analitzar la dificultat, proposar solucions alternatives, realitzar una experimentació mental fins a seleccionar-ne una, i posar en pràctica la solució proposada de manera que fomentava que les capacitats de les persones poguessin ser incorporades a la societat. Una de les premisses importants per l'autor és que era imprescindible comprova el pensament mitjançant la pràctica, l'acció per tal d'assolir l'objectiu de comprovar les conseqüències que tindria el instrumentalisme en la seva pedagogia (Dewey, 1916:143-144). En altres paraules, un mestre ha de proposar una sèrie d'experiències que han de tenir en compte la continuïtat, particularitat i les possibilitats de

creixement presents i futures (Ibid 1916:158-168). De manera que les escoles cal que permetin als estudiants anar obrint diferents finestres que els portin a altres millors (Thoilliez 2013:403). D'aquesta manera es va potenciant la plasticitat de *l'aprendre a aprendre* que no es perd i que cal desenvolupar tota la vida. Per tot això, segons l'autor, el pragmatisme és el camí, sempre i quan aquest mètode porti una EQE per tal de poder contrastar amb els coneixements anteriors i així obtenir-ne de nous. Per tant, si la finalitat educativa es *aprendre a aprendre*, cal fer-ho a través de les EQE tenint en compte que la percepció de cada individu i les seves experiències anteriors seran les que culminaran, a la pràctica, en un hàbit (pragmatisme), moment quan esdevindrà una *experiència estètica*.

El sentit comú és propi de cada societat, de cada entorn. Aquest determinarà, sens dubte, els coneixements posteriors i, per això, esdevé essencial que en el procés d'aprenentatge a través de les EQE, l'entorn sigui un element estudiat i s'incorpori en el procés de "*l'aprendre a aprendre*". És a dir, és evident que cadascú tindrà una percepció diferent d'una EQE i per tal de que aquesta s'ajusti al màxim a cada ésser immadur, cal conèixer la societat en que viu per tal de poder adaptar-li el coneixement tenint també molt present les seves pròpies capacitats innates (Dewey, 1916:28-30). En conclusió, Dewey confirma que aquestes experiències seran verdaderes si proporcionen "*satisfacció*" i que per tant, qualsevol experiència que ho proporcionï serà veritat i si culminen un procés, obtenen el seu objectiu, esdevindran Experiències de Qualitat Estètica (Dewey, 1916).

### 2.3.2 Pragmatisme en educació.

Segons Barrena (2012) el pragmatisme en educació permet que hi hagi una continuïtat entre les idees, de connectar la ment i el món. És una actitud de buscar la veritat, de creixement, de relacionar la raó en l'experiència i en la pràctica. Alhora permet la possibilitat d'utilitzar mètodes molt creatius d'investigació i descobriment. El pragmatisme en educació està lligat al concepte de desenvolupar-se. Partint de que el creixement està present sempre, que res està acabat, l'individu ha de perseguir els seus objectius a través de les accions i, per tant, té un potencial de creixement il·limitat (Ibid, 2012).

*"Por todo ello puede decirse que el pragmatismo es fundamentalmente una teoría de aprendizaje, pues tiene que ver sobre todo con el aprender de la experiencia, con el transformar a través de ella la duda en creencia en un proceso que puede ser evaluado de forma práctica, con el examinar las posibles consecuencias de los conceptos e idear Nuevos modos de acción. En esto precisamente consiste o debería consistir la educación, mucho más allá de acumular conocimientos"* (Ibid, 2012:2).

L'educació no ha de buscar l'adoctrinament, ni la preparació per un futur que no es coneix, ni preparar per una prosperitat econòmica que no se sap quin paper haurà de fer els homes i dones del futur. La educació ha de buscar el creixement il·limitat de les persones que conformaran el futur. Si el que es busca és revolucionar l'educació, el pragmatisme pot ser la filosofia per fer-ho. Aquest permet que les persones raonin i aprenguin a investigar de forma més efectiva, "*Poner a prueba las ideas a través de la acción*" (Ibid, 2012:3).

Segons Barrena (2012) l'aportació del pragmatisme en educació consisteix en *posar a prova* (1) és a dir, concebre l'individu com un investigador, amb les capacitats corresponents per dur-ho a terme. La unió entre les *idees i l'acció* (2) o entendre el ser humà com una suma de individu i món com una unitat per poder desenvolupar diversos àmbits. I per últim, posar-ho a prova (3) amb imaginació i creativitat. Per tant, seguint aquestes premisses, cal ensenyar a l'alumne a pensar. Per fer-ho el pragmatisme proposa (1) aprendre a clarificar els conceptes segons els nivells de la màxima pragmàtica. En altres paraules, conèixer molt bé el concepte per tal de que s'apliqui correctament, i ser capaç de preveure les conseqüències abans de que passin, (2) fomentar els mètodes alternatius i complementaris de pensament, ensenyant processos diferents processos de deducció, (3) desenvolupar les capacitats d'anàlisi i de síntesis o ensenyar a examinar les idees abans d'actuar per poder unificar-les si cal i (4) pensar col·lectivament i individualment a les aules. Deixar temps per reflexionar, intentant evitar les respostes ràpides, valorar més el positiu que el negatiu i destacar si s'ha pogut resoldre el problema i no el què s'ha après (Ibid, 2012).

Precisament Barrena (2012) manifesta que un dels instruments que proporciona el pragmatisme és l'acció. És a dir, postula que el pragmatisme busca que l'alumne aprengui que les diferents teories no són quelcom separat de la vida. Però aquestes accions han d'estar dirigides cap a les coses que tenen autèntic valor sempre amb ordre i disciplina (conceptes que redefineix Dewey a *Democràcia i Educació* (1916). Una altre eina que proporciona el pragmatisme és la abducció; és a dir, la capacitat de raonar creativament, utilitzant la imaginació per descobrir noves connexions i possibilitats. Aquesta capacitat es pot utilitzar tant a l'àmbit de la ciència però també a qualsevol altre de l'escola com la comprensió textual per exemple (Ibid, 2012). El tercer instrument és l'error. El pragmatisme admet l'error i reconeix el seu paper pel creixement, perquè per créixer cal aprendre a equivocar-se. I, per últim, la quarta eina que proporciona el pragmatisme és l'hàbit. Aquests són instruments per influir en el futur, per millorar i créixer. I necessiten creativitat i imaginació.

*"La persona que se dibuja desde el pragmatismo es una persona que tiene plasticidad, que está abierta a los demás, que puede crecer gracias a los hábitos"* Ibid, 2012:7).



La mateixa autora també postula que, a l'educació pragmàtica, existeixen 5 normes bàsiques, (1) Fomenta l'autocontrol: perquè es necessari que els alumnes pensis per si sols i dirigeixin la seva vida per tal de poder créixer realment, (2) combatre els dualismes, ja que proposa elements de continuïtat en la comunicació i el context. Cal buscar connexions i fomentar el que uneix amb la resta, (3) fer créixer l'esperit científic: és a dir, ensenyar a perseguir el creixement i la investigació amb tota la formació intel·lectual i d'hàbits necessari, (4) cuidar la imaginació: perquè es necessiten millorar la capacitat imaginativa dels alumnes (promoure l'abducció) i (5) treball en comunitat: de manera que l'escola ensenyi que l'alumne forma part d'una societat que té un fi comú i per tant aquesta s'ha de convertir en un lloc d'aprenentatge social, de discussió i d'intercanvi.

### 2.3.3 El Pragmatisme i les EQE.

Davant de qualsevol situació existeixen, en circumstàncies normals, un elevat nombre de possibilitats i, com és impossible dur-les a terme totes, cal escollir. Aquesta elecció o anticipació de l'acció es realitza en funció de les percepcions rebudes de l'entorn, de forma conscient o no; és a dir, és el pragmatisme que ens ha donat una sèrie d'hàbits i experiències, cosa que, junt amb la percepció, facilitarà que s'esculli una opció per sobre de les altres.

Segons Dewey, l'experiència estètica es manté en el nivell de la percepció i com que aquestes primeres experiències estan vinculades a la quotidianitat, en general, fa que la persona sempre la interpreti significativament, és a dir, "(...) *La noció pragmàtica de la experiència es més ampla que el sentido de percepció (...)*" Ibid (2017:2). En altres paraules, l'acció ha d'estar inclosa en aquesta *percepció*. És el concepte de saber què fer en una situació per aconseguir un objectiu. Aquests significats són, segons el pragmatisme, els *hàbits i les pràctiques*.

*"También tiene sentido decir que el objeto del diseño del producto es encontrar una buena combinación de funcionalidad y aspectos estéticos, para crear una experiencia al usuario con calidad estética"* (Ibid, 2017:3).

A més, també cal tenir en compte que la percepció i l'acció estan unides ja que es caracteritzen per la interacció de l'entorn amb l'organisme, i aquesta noció de percepció depèn de molts factors com el gènere, les tradicions pròpies, el context social i la ubicació concreta.

*"(...) La estructura de la experiencia abre la posibilidad de una concepción muy diferente de la mente. La acción y la percepción forman un bucle o un ciclo, que se caracteriza la interacción del entorno del organismo"* (Ibid, 2017:2).

És a dir, la paraula “experiència” ha estat molt utilitzada com a sinònim d’una història amb inici, desenvolupament i desenllaç, però una experiència en sentit vital és aquella que s’anomena *experiència real* com una discussió entre amics, un dinar en un restaurant... etc., de manera que cada part d’aquesta flueix lliurement sense que les parts en la totalitat es distingeixin.

*“Un río se distingue de un estanque en que fluye, pero su flujo da una precisión o interés a sus proporciones sucesivas más grande que la existencia en las proporciones homogéneas de un estanque” (Dewey, 1934: 42).*

Segons Amat (2014: 28-29): *“la percepció és quelcom personal i va molt lligat a les experiències prèvies de la persona i les expectatives que tingui del objectiu, subjecte o situació a percebre”*. És a dir, percebre el món equival a experimentar-ho, a descriure’l, però això no significa que acabi conduint cap a un EQE ja que perquè esdevingui estètica cal que l’individu el satisfaci i sigui significatiu per ell i que arribi a la culminació.

*“La satisfacción sensible del ojo y del oído, cuando es estética, no lo es por sí misma, sino que está ligada a la actividad de la cual es su consecuencia. Incluso los placeres del paladar son diferentes en cualidad para un epicúreo y para el que simplemente le “gusta” el alimento cuando se lo come. La diferencia no es de mera intensidad. El epicúreo es consciente de mucho más que del gusto del alimento. Entran en su gusto, como experimentadas directamente, cualidades que dependen de la referencia a su origen y, a su manera de producción, en conexión con los criterios de excelencia. La producción debe absorber, en sí misma, cualidades del producto tal como es percibido y debe ser regulado por ellas. De esta manera, por otro lado, ver, oír y gustar se hacen estéticos cuando la relación a una distinta manera de actividad califica lo percibido” (Amat, 2014:29 cita de Dewey, 1934: 56-57).*

És per això, que en aquest treball es voldran crear EQE per l’aprenentatge de la lectoescriptura per a infants de l’etapa d’infantil i primer cicle de Primària. Segons Määttänen (2017), per a què l’experiència estètica es mantingui en el nivell de la percepció i l’ésser immadur les interpreti significativament, és necessari que aquestes primeres experiències estiguin vinculades a la quotidianitat (per això esdevé fonamental l’estudi antropològic del medi, ja que només així es podrà personalitzar el procés correctament), a la de cadascú, per tal de que la percepció sigui positiva, aconseguint, d’aquesta manera, establir una bona base en el procés d’aprenentatge. Però també cal tenir en compte que, segons el pragmatisme, aquesta EQE ha d’anar més enllà de la simple percepció.

Dewey (1916) respon que, en educació, l’objectiu ha de ser “l’aprendre a aprendre”, és a dir, que els alumnes es desenvolupin de manera que acabin sabent que fer en qualsevol

situació. Per això és necessari tot un procés: cal introduir primer en forma de joc, després de treball i finalment en forma d'especialització, on es resolguin els problemes sorgits de la vida quotidiana i de mica en mica es vagi introduint el coneixement més especialitzat de manera que, durant tot el procés, es vagin creant, amb la pràctica, els hàbits necessaris. Com l'entorn o el medi en que viu l'ésser immadur és un factor determinant en la vida d'una persona, cal que aquest estigui introduït dins l'escola, simplificant-ho de manera que es potenciïn les parts positives del mateix.

Vilafranca i Carreño (2018) citen a Spranger (1964) en afirmar que hi ha tres formes de pensar. El primer, la intuïció, té a veure amb el fer propi de la comunitat on es troba l'alumne, que és la de la qual aprenen, en relació amb l'objecte en concret. El segon, el pensament "enganxat" a l'acció, és propi de l'escola "nova" que proposa Dewey; és a dir, una escola activa que, segons ell, és que l'ésser immadur es vagi deslligant d'allò que ha conegut fins ara i es qüestioni el nous coneixement que va adoptant. I el tercer és el pensar dins el grup del qual en forma part. En altres paraules, que el pensament, fins ara individual, el transporti cap a un pensament més col·lectiu. Aquesta és realment la feina del professor, ja que es capaç de transformar bens culturals en bens formatius.

Per tant, com a conclusió, és el mateix Dewey a través del instrumentalisme que va ensenyant el camí a educadors i educands per abraçar aquesta escola nova que proposa on, per una banda, l'ésser immadur n'és el centre, però també el convidat que, a través del pensament i del seu propi esforç vagi adquirint coneixement per desenvolupar-se com a persona però també per ajudar a créixer la societat de la qual en forma part.

#### 2.4 Contextualització de la Neuroeducació.

Actualment, si existeix una preocupació general en el món de l'educació és entendre els processos d'aprenentatges. Existeixen gairebé tantes metodologies com mestres hi ha a l'aula però sembla molt difícil que hi hagi un consens de quina és la millor per garantir precisament aquest aprenentatge, i per tant, la evolució dels alumnes (García Cerdán, 2017):

*"La Neuroeducación o neuro didáctica es una nueva visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro. Esta nueva disciplina educativa fusiona los conocimientos sobre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje".*

Actualment aquesta ciència té al seu abast tecnologia de primer ordre, com imatges cerebrals, proves genètiques i simulacions computacionals, fet que comporta que els resultats hagin estat

emergents en els últims anys. Un dels referents en aquesta àrea és Bueno i Forés (2018), que postula que existeixen cinc principis bàsics de la Neuroeducació. En el primer informa que cada individu es diferencia de l'altre amb el tipus de connexions que s'estableixen amb les neurones, de manera que si s'incrementa aquest nombre també augmenta la plasticitat neuronal i la reserva cognitiva.

*"(...) Això implica que qualsevol experiència i tot procés educatiu influeixin o puguin influir de manera lleugerament diferent a cada persona, segons sigui el seu cervell (...)"* (Bueno i Forés, 2018: 13-25).

El segon principi determina com l'estil de vida dels progenitors durant la seva adolescència determina la construcció del cervell dels seus futurs fills gràcies al epigenoma<sup>1</sup>, fet que implica una influència en aquest cervell, però no serà determinant. És a dir, el cervell està en constant interacció amb l'ambient, entès en un sentit ampli, fet que sí condicionarà realment el desenvolupament d'aquest motivant o desmotivant alguna àrea. En el tercer principi es parla del naixement del cervell des de l'estat embrionari i com aquest evoluciona o de com les neurones comencen a establir connexions entre elles. El fet que aquestes siguin més o menys extenses o nombroses depèn de l'ambient en gran mesura. S'ha determinat que la primera activitat neuronal es dona aproximadament a les vint-i-cinc setmanes de gestació, i ja no s'atura, rebent una gran influència de l'ambient que rep la mare. Es postula que el quart principi neix amb, aproximadament, la meitat de les neurones que es té en edat adulta, tot i que entre els 3-4 anys ja es tenen gairebé totes, el cervell no deixa mai de formar-ne. El que fa a partir d'aquesta edat és realitzar les noves connexions (sinapsis) i aquestes són fonamentals per a la plasticitat neuronal, que és la capacitat de fer aquestes connexions noves, i és imprescindible que es doni per qualsevol procés d'aprenentatge. És a dir, qualsevol cosa que s'aprèn fa que el cervell estableixi uns patrons concrets i, sobretot, en l'etapa infantil es quan es dona major nombre de connexions realitzades ja que els infants són esponges alhora d'absorbir tot allò que els envolta (de l'ambient) i adaptar-se a ell. De manera que l'estimulació (no sobre-estimulació) esdevé crucial. El cinquè principi fa referència a les finestres d'oportunitat; és a dir, l'ambient que es proporciona als nens durant la infància contribueix decisivament a la forma física que prendran les seves connexions cerebrals, i sobre tot a com s'adaptaran a l'entorn (Ibid, 2018) .

Segons Bueno i Forés (2018), es poden distingir 3 etapes: la de 0 a 3 anys, on pren especial importància el feedback de tot allò que s'aprèn, així com també la relació amb els seus progenitors

---

<sup>1</sup> El epigenoma consisteix en l'addició de determinades molècules d'ADN que no són mutacions del gen però contribueixen a regular la manera com aquests funcionen. <https://www.genome.gov/es/genetics-glossary/Epigenoma>

o cuidadors (vinde segur); la dels 4 als 11 anys, que és l'etapa més significativa per a les feines instrumentals i acadèmiques (llegir, escriure, lògica matemàtica i el desenvolupament de les competències bàsiques). Aquí és on es descobreix l'emoció per aprendre, sent els aprenentatges de màxima utilitat aquells associats al reconeixement social. Cal destacar que cada cervell madura de manera diferent, i per tant s'han de respectar els processos evolutius de cada nen per tal de evitar que decaigui la motivació. I per últim, l'adolescència. En aquesta etapa es posen de relleu les connexions fetes amb anterioritat, sobretot si estan vinculades amb l'entorn, que serviran de base per a noves ja que és una etapa on es qüestiona tot allò que s'ha après. La neurociència, doncs, està basada amb la plasticitat neuronal que és la propietat de funcionament de les neurones quan aquestes estableixen comunicació. Aquesta dinàmica deixa empremta, i va modificant l'eficàcia de la transferència d'informació.

*“La plasticidad neuronal o neuro plasticidad es la capacidad que tienen el cerebro para formar nuevas conexiones nerviosas, a lo largo de toda la vida, en respuesta a la información nueva, a la estimulación sensorial, al desarrollo neurocognitivo, a la disfunción o al daño. Cada nueva experiencia modula y regenera el cableado cerebral” (Ranz- Alargarda; Giménez-Beut; 2018:155-180).*

En altres paraules, tot i que és evident que la composició genètica amb la que naixem té un pes important, aquest no ho és més que els condicionants de l'entorn. A més a més, per aprendre cal que es despertin emocions, perquè aquesta és la forma que té el cervell per crear connexions i això es comença a fer, en general, a partir dels 4 anys. Abans però estimular els nens per a què es produeixin connexions neuronals esdevé fonamental pels seus posteriors desenvolupament.

#### 2.4.1 Relació entre els postulats de la Neuroeducació i Dewey.

La Neuroeducació és una ciència que estudia el cervell durant els processos d'aprenentatges. Les seves afirmacions concorden amb la línia de Dewey. A continuació, s'estudiarà les similituds entre els tres conceptes bàsics per Dewey (1. Experiències de Qualitat Estètica (EQE), 2. Hàbits i 3. Entorn) i com la Neuroeducació entén aquests durant els processos d'aprenentatge.

#### 2.4.2 Neuroeducació i les experiències de qualitat estètica.

Tal com s'ha comentat les EQE són experiències que generen emoció a l'infant i que tenen una conclusió. La neurociència confirma que per a què hi hagi aprenentatge cal mobilitzar les emocions, però també la memòria, el raonament i la presa de decisions tal i com mostra la Figura 1.

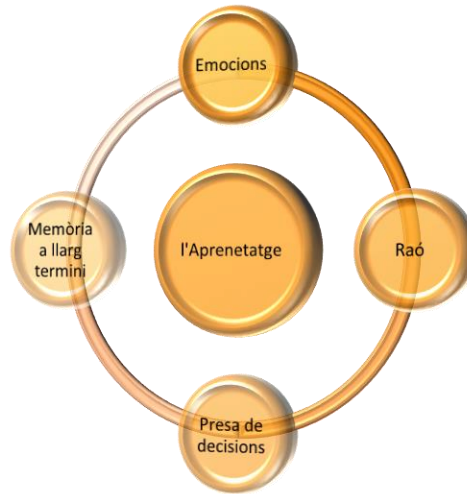


FIGURA 1: FUNCIONS PER TENIR UN CORRECTE APRENTATGE. LUQUE I LUCAS (2020:8).

Per tant sembla clar que perquè hi hagi aprenentatge cal que hi hagi emocions. Però cal determinar què és el que es percep significatiu per a un alumne per que generi aquesta emoció (positiva) i això derivi en un aprenentatge i s'emmagatzemi a la memòria perquè ens ajudi a prendre decisions gràcies al que s'ha après.

*“Se ha visto que cualquier aprendizaje que tenga componentes emocionales, el cerebro lo interpreta como mucho más útil y por consiguiente lo fija con más eficiencia. Sin embargo, no es lo mismo la emoción de miedo que la de sorpresa, que lleva a la motivación. A través del miedo, del temor a no aprobar, a hacer el ridículo, a castigos o reprimendas, también se puede aprender, pero los conocimientos que se adquieren quedan vinculados a esta emoción desagradable, por lo que se induce la construcción de mentalidades que no serán transformadoras, puesto que para transformarse hay que aprender, y aprender estimulará directamente la sensación desagradable del temor. En el extremo opuesto encontramos la sorpresa, que debe ser la emoción básica de los aprendizajes. Junto con la alegría, que es una emoción que transmite confianza, y aprendemos de quienes confiamos. La alegría debería ser la emoción omnipresente en los centros educativos, como también en las familias y en la Sociedad” (Bueno i Forés (2018).*

La neurociència ens planteja la impossibilitat de desvincular la raó de les emocions i, al seu torn, del seu procés cognitiu. Segons Gamella (2019: 173) el procés que es segueix és des del tronc encefàlic els inputs arriben al tàlem que distribueix i selecciona la informació. Aquesta consulta amb l'hipocamp (sobre l'experiència passada) abans d'arribar al còrtex prefrontal i ser-ne conscients. L'amígdala, de forma paral·lela, ha estat donant forma emocional a qualsevol informació. De manera que si experimentem fracàs, por, frustració... aquesta queda inutilitzada i

per tant, les capacitats d'aprendre es veuen afectades. També postula que la curiositat i la motivació per aprendre són actituds inherents a les criatures, és a dir, són innates ja que tot allò que és nou crida l'atenció i es necessita conèixer per assegurar la supervivència. Però aquest coneixement, après de forma activa, és el que defensa aquesta ciència si s'associa amb emocions positives com és la d'aprendre i voler saber (Ranz-Alagarda; Giménez- Beut, 2018).

S'aprèn de l'experiència: és a dir, establint una connexió cap enrere i cap endavant entre el que realitza les coses i el que les gaudeix, o pateix. Per tant, el procés d'aprenentatge es converteix en un assaig constant. Per entendre el què significa *experiència* (o situació empírica) cal recordar el tipus de situació que es presenta fora de l'escola, el tipus d'ocupacions que interessa, i cal vincular-ho amb qualsevol matèria per a què aquesta última tingui èxit. Aquesta seria l'etapa inicial, on l'assaig-error ha de ser constant.

*“Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente (...). El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene.” (Dewey, 1938:86).*

A l'etapa del *pensament*, la segona, cal destacar el propi pensament, ja que per fer-ho eficaçment cal haver tingut o tenir una experiència que ens ofereixi recursos per vèncer les dificultats que es presenten (s'entenen les dificultats com l'estímul indispensable per pensar) (Ibid, 2018: 168-169). En aquesta etapa, la memòria, l'observació, la lectura i la comunicació seran els camins per aconseguir dades.

*Les idees* són els fets, dades i coneixement ja adquirits i que, per tant, defineixen la qüestió, però no ofereix resposta. És la tercera etapa i és on s'acumulen experiències que es van sumant a les anteriors. En la quarta etapa, la de la *instrucció escolar*, es pot realitzar de tres formes. La menys desitjable, quan es tracten les lliçons o les matèries de forma individual, o quan si que es busca la connexió entre els diferents temes però no de totes les matèries o, la més desitjable, quan es guia l'esperit cap al desig d'efectuar aquesta interconnexió col·locant a l'estudiant en les activitats habituals de trobar punts de contacte i influències mútues, generant així les EQE.

El problema rau en el moment en que, en educació, es considera el fracàs com alguna cosa negativa. Si s'aprèn per assaig-error, no hi ha cap mètode negatiu ni cap camí incorrecte; el que sí que hi ha és un generador d'emocions negatives (i un bloqueig de l'amígdala) si s'estigmatitza el que es considera un error com una derrota. El cervell humà aprèn gràcies a les emocions: si són positives, serà més beneficiós a la llarga per establir un bon model, i això entra en contradicció directa amb el model d'aprenentatge actual.

Dewey (1916: 124-134), ja declarava que atès com s'estableixen les connexions, se n'obtenen dues conclusions importants: (a) l'experiència és un tema actiu- passiu i no cognitiu i (b) la mesura del valor d'una experiència es troba en la pròpia percepció (personal) a la que condueix. Per tant, el que manifesta Dewey, i la neurociència ho confirma, és que els alumnes no són espectadors teòrics que adquireixen coneixement per "energia directa de l'intel·lecte". No es pot considerar els infants com res més que un ens intel·lectual on la part física no té cap importància. Dewey (1916) manifesta que les escoles tracten l'activitat corporal com una intrús quan l'alumne és una dualitat entre ambdós; és a dir, el cos i l'ànima i sembla que el primer és un dels "cavalls de batalla" de les escoles, i és la causa dels mals resultats, destacant-ne 3 conseqüències:

- a. Aquest dualisme entra en contradicció amb l'alumne, i el seu cos és una font d'energia, el que implica que "l'obliga" a fer alguna cosa i es té la concepció que si ho fa l'apartarà de les "coses importants" que ha d'aprendre l'esperit (els nens més inquiets i impacients gasten energies en feines negatives):

*"La causa principal del "problema de disciplina" en las escuelas es que el maestro ha de emplear con frecuencia la mayor parte de su tiempo en reprimir las actividades corporales que desvían al espíritu de su material. Se premia la quietud física, el silencio, la rígida uniformidad de la postura y el movimiento; la simulación como de máquina, de las actitudes del interés inteligente. El quehacer del maestro es que los alumnos satisfagan estas exigencias y castigar las desviaciones inevitables que ocurran" (Ibid, 1916: 125).*

- b. Tot i que hi ha lliçons que cal aprendre per l'aplicació de l'esperit, cal que s'usin algunes activitats corporals. Els sentits (especialment la vista i l'oïda) han d'utilitzar-se per percebre el que es diu, els llavis i els òrgans vocals per reproduir la paraula.. etc. Per tant, es considera evident que això és un ús mecànic de les activitats corporals que s'han d'utilitzar. Però quan s'espera que els alumnes utilitzin els ulls per notar la forma de les paraules, sense tenir en compte els sentits, amb la finalitat de reproduir-les en l'escriptura i/o la lectura, l'ensinistrament resultant és només mecànic, de manera que acaba dificultant la comprensió lectora.

*"(...) Antes de ir el niño a la escuela aprende con sus manos, ojos y oídos, porque son órganos del proceso de hacer algo que tienen sentido (...) sus sentidos son avenidas del conocimiento, no porque se "transporten" de algún modo los hechos externos del cerebro, sino porque se usan para hacer algo con algún propósito. Las cualidades de las cosas vistas y tocadas tienen un efecto sobre lo que se hace y son atentamente percibidas, tienen un sentido(...)" (Ibid, 1916: 126).*



- c. Intel·lectualment separar l'esperit de l'ocupació directe de les coses posa l'accent en les coses a expenses de les relacions i connexions. El fracàs prové de suposar que les relacions poden arribar a ser perceptibles sense l'experiència, sense assaig i error.

*“En realidad, toda percepción o toda idea es un sentido de las relaciones, uso y causa de una cosa (...) Se emplea el juicio en la percepción; de otro modo, la percepción es mera excitación sensorial o bien un reconocimiento del resultado de un juicio anterior, como el caso de los objetos familiares”* (Ibid, 1916; 127).

L'actual sistema escolar (LEC, 2009) és de caràcter utilitari a Educació Infantil i disciplinari o cultural en la superior. Però l'escola no pot prescindir immediatament dels ideals establerts per les condicions socials anteriors, però cal que contribueixi a millorar-ne les condicions de manera que s'organitzi l'educació perquè les tendències actives naturals siguin dedicades plenament a fer quelcom, reconeixent al mateix temps que el fer requereix una observació, adquisició d'informació i ús d'una imaginació constructiva és el que es necessita per millorar les condicions socials, per tant, una reorganització de l'educació de manera que l'aprenentatge tingui lloc en connexió amb el desenvolupament intel·ligent d'activitats amb propòsits és un treball lent però això no hauria de ser una excusa per no modificar-les si no que hauria de ser un incentiu (Ibid, 1916: 121-122).

Per concloure aquest apartat, si l'objectiu de l'educació és el d'aprendre constantment i, com a conseqüència, que l'individu i la societat evolucionin, cal “aprendre a aprendre”. I el camí per fer-ho es generant emocions i no estigmatitzant el que es considera “fracàs” actualment. No es pot pretendre que l'escola intenti educar l'intel·lecte sense tenir en compte el propi cos, perquè els sentits (part física) són el camí d'entrada de les emocions i per tant de l'aprenentatge.

#### 2.4.1.1 Neurociència i Hàbits.

Dewey (1916) postulava que la immaduresa és la capacitat de créixer sempre i quan no hi hagi sobreprotecció ni desemparament amb el mont físic. Així, definia la plasticitat com l'adaptabilitat específica d'una criatura pel creixement i, per tant, és la capacitat d'aprendre de l'experiència i desenvolupar una metodologia. En altres paraules, la competència per conservar i transportar de l'aprenentatge anterior factors que modifiquen les activitats següents creant així els hàbits (Ibid, 1916: 50-52).

La neurociència explica que, durant les etapes que la infantesa i l'adolescència, s'experimenten canvis importants pel nombre de connexions que realitzen les neurones. I és aquí

que hi ha dos processos neurobiològics íntimament lligats amb el desenvolupament cognitiu; la plasticitat neuronal (1) i el desenvolupament cíclic (2) (Ibid, 2018). El procés de maduració cerebral implica diferents processos neurobiològics. Algunes sinapsis poden ser generades i altres eliminades, generar-se noves connexions en els mateixos terminals o en altres o també formar-ne de noves. Tot aquest procés es dur a terme de forma cíclica i no lineal, de manera que es poden destacar l'etapa del 4 als 7 anys i la dels 8 als 12 on la interacció de diverses àrees cerebrals permet un desenvolupament del coneixement i de les destreses acadèmiques i, per tant, es senten les bases per a l'educació futura (Ranz-Alagarda; Giménez-Beut; 2018). És aquí on el concepte d'hàbit de Dewey (1916) pren una gran rellevància ja que l'hàbit aconseguirà enllaçar l'experiència anterior amb la següent, anant, d'aquesta manera, desenvolupant disposicions definides. És un control actiu sobre el medi. Així la significació d'hàbit esdevé "sinònim" de formació, marca una inclinació. Una preferència, però, no implica que un estímul provoqui en ell una reacció per està ocupat, sinó que ofereix també una disposició intel·lectual (connexió neuronal segons la neurociència), ja que ofereix també coneixement dels materials als quals s'aplica l'acció.

La neurociència ha aportat una sèrie de principis fonamentals en educació. Ranz-Alagarda i Giménez-Beut (2018), citant a diversos autors, estableixen una correlació entre ambdues. Es coneix que a través de l'ús de l'escorça frontal (encarregada del desenvolupament de mètodes i patrons) es van creant hàbits. Aquests es consoliden tenint en compte la importància de diversos factors: el llenguatge musical i artístic per afavorir el desenvolupament cognitiu, la introducció del joc, sobretot a les primeres etapes, per tal de reforçar el binomi interacció-aprenentatge; la interacció social per adquirir les competències comunicatives, la creativitat vista des de la transversalitat per tal de reforçar les diferents connexions; l'empatia, per tal de conèixer millor els propis sentiments i comprendre els de la resta del grup; i l'expressió emocional a través de diferents arts, per tal d'integrar les comunicacions en els dos hemisferis. També la Neuroeducació ha demostrat que cada cervell processa la informació de maneres diferents i té diferents ritmes de maduració. És per això que cal "aprendre a aprendre" de forma autònoma. Per fer-ho cal que els alumnes coneixen els seus eixos de processar informació amb totes les combinacions possibles per a què així vagin generant hàbits. D'aquesta manera, el cervell crea un circuit que s'anirà retroalimentant, és a dir, cada vegada que es disposi a aprendre construirà una xarxa més completa i complexa. Per tant, el concepte d'hàbit de Dewey queda reforçat per les diverses demostracions de la Neuroeducació.

Dewey (1916:53-55) afirmava que el procés educatiu no té una finalitat més enllà de si mateix; aquest procés és el propi fi, és a dir, durant el creixement d'un ésser immadur, s'aniran creant connexions sempre i quan aquestes generin emocions (EQE) i per tant, esdevinguin hàbits.

Però aquests hàbits no són inamovibles, sinó tot el contrari; a mesura que el procés continuï, algunes connexions (hàbits) es reforçaran, però moltes altres es modificaran i fins i tot es destruiran. Tot això és el procés propi de l'aprendre a aprendre i de desenvolupar-se al llarg de tota la vida. I a més a més, cal tenir en compte que cada alumne produirà unes connexions pròpies i crearà els seus propis hàbits. Aquí Dewey (1916) acota i matisa el concepte d'hàbit introduint l'adjectiu *fixat*. Entén que l'element intel·lectual d'un hàbit fixa la seva relació, i el seu ús variable i elàstic i, per tant, en creixement continuat. Però també, des de un punt de vista semàntic, es podrien entendre com camins rutinaris, que tenen un domini fix sobre alguna cosa (per no tenir en compte les actituds morals i mentals de cada individu i per una associació errònia cap als "mals hàbits". Aquest són per l'autor, hàbits rutinaris i són els que estan apartats de la raó. En educació, l'adquisició d'hàbits fixats són gràcies a la plasticitat neuronal que permeten una actuació eficaç i apropiada i a la resposta del ésser immadur per variar la resposta, mentre que els hàbits rutinaris acaben amb aquesta plasticitat.

*"Los hábitos rutinarios y los que nos poseen a nosotros en vez de poseerlos a ellos, son hábitos que ponen un fin a la plasticidad. Ellos marcan el termino de nuestro poder de variar" (Ibid, 1916: 52).*

Per potenciar aquest aprenentatge cal que es faci, sobretot en etapes inicials. La plasticitat es dona principalment entre la infantesa i la adolescència. Per això és molt important que es comenci, en les primeres etapes, l'aprenentatge introduint el joc i les arts plàstiques i musicals, per tal de que es sentin les bases del creixement i es puguin començar a crear hàbits.

*"El poder de crecer depende de la necesidad de los demás y de la plasticidad. Ambas condiciones se dan plenamente en la infancia y en la juventud. La plasticidad o poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos. El hábito significa el control sobre el ambiente, el poder para utilizarlo para los propósitos humanos. Los hábitos adoptan la forma de la habituación o de un equilibrio general y persistente de las actividades orgánicas con un ambiente, y de las capacidades activas para reajustar la actividad a las nuevas condiciones. La primera proporciona el fondo del crecimiento: la última constituye el crecimiento. Los hábitos activos suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones. Se oponen a la rutina, que marca una detención del crecimiento. Ya que el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo." (Ibid, 1916: 55).*

#### 2.4.1.2 Neurociència i Entorn.

La comunitat educativa és tot l'entorn que interactua amb un centre escolar i amb els alumnes que el formen. Tots ells formen part d'un medi ambient que té unes característiques molt concretes i que cal conèixer per tal de facilitar l'aprenentatge dels alumnes. Com ja hem comentat

anteriorment, Dewey corrobora que qualsevol organització social és educadora per a aquells que participen en ella (Dewey, 1916:17).

La Neuroeducació també postula que el desenvolupament evolutiu del cervell forma part d'una interacció entre estímuls i reaccions que es retro-alimenten, directament o indirecta, amb l'entorn de manera que les dues parts, el cervell i l'entorn, són alhora receptores i emissores (Ranz-Alagarda; Giménez-Beut, 2018), si s'entén l'educació com una funció social que assegura el desenvolupament dels éssers immadurs. Per tant, l'educació serà diferent en funció del grup al que pertany. En aquest sentit és important l'aprovació o rebuig de la comunitat en la que pertany (Dewey, 1916: 78-81). A més a més l'autor afirmava que:

*"(...) el medi ambient consisteix en aquelles condicions que promouen o dificulten, estimulen o inhibeixen les activitats "característiques" d'un ser viu (...)" (Dewey, 1916:21).*

És a dir, és necessari conèixer l'ambient, perquè aquest serà el que condicionarà l'aprenentatge ja que les experiències dels alumnes es basaran en les que n'obtindran. Com a conseqüència, si no s'estudia i s'entén el medi ambient no es pot adaptar el coneixement i, per tant, els alumnes no es podran desenvolupar al màxim de les seves capacitats. El procés de maduració cerebral s'origina des de l'entorn i comença en una fase d'avaluació i definició de l'estímul que, habitualment, el deriva cap a altres associats. Si aquests acaben generant emocions, implicaran un coneixement nou, i per tant, noves connexions (Ibid, 2018). Els mateixos autors postulen que un dels principis educatius dels descobriments de la neurociència és la necessitat de la interacció social per aprendre a viure i col·laborar ja que el procés de mielització de les neurones s'associa directament amb aquesta col·laboració, que en educació es pot dur a terme a través del joc, principalment el joc col·lectiu.

La Neuroeducació també postula que l'inici de qualsevol aprenentatge, sobretot per col·locar les bases de futurs ensenyaments, es que aquests parteixin de les experiències vitals dels alumnes (del seu entorn més immediat) i doni resposta a les inquietuds que puguin sorgir en la seva pròpia vida, perquè la connexió entre la memòria implícita i els nous conceptes, junt amb la connexió entre el proposat i la vida real del alumne, generen un circuit més consolidable i complex que assegura l'aprenentatge.

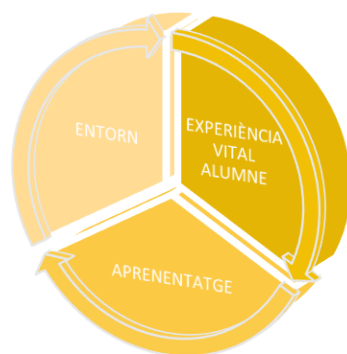


FIGURA 2: RELACIÓ ENTORN SEGONS LA NEUROEDUCACIÓ. ELABORACIÓ PRÒPIA.

## 2.5 Lectoescriptura, Neuroeducació i John Dewey.

La Neurociència intenta establir si els models cognitius són vàlids per la interpretació de dades científiques obtingudes a partir de dos mecanismes principals, mitjançant la corroboració d'estudis neurocientífics i la utilització de la neuroimatge.

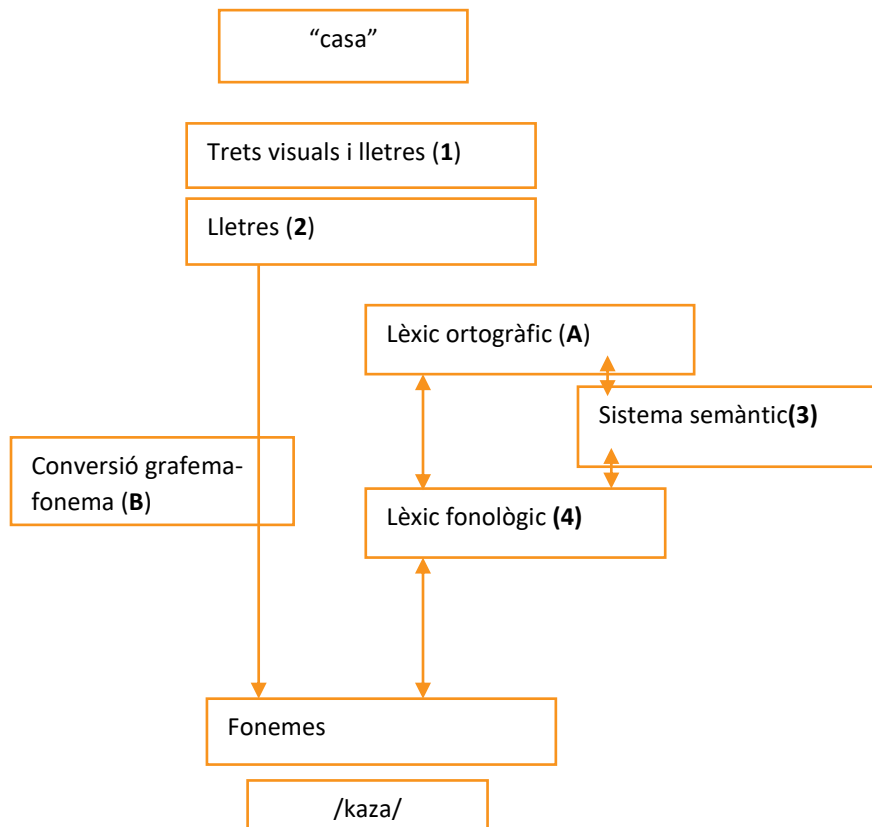
*"Hoy en día los vínculos entre neurociencias y educación son innegables. Se han realizado importantes hallazgos en temas como lectoescritura (...).El científico ruso L.S. Vigotski (1896-1934) fue uno de los primeros en vincular las neurociencias al aprendizaje. Al referirse a la formación de las funciones psíquicas de orden superior, destacó que la organización del cerebro depende, inicialmente, de los mecanismos biológicos, los que determinan las funciones psicológicas, entre ellas la escritura (...)" (Guitart, 2021:159).*

Per tot això esdevé molt important poder conèixer els circuits cerebrals implicats, en aquest cas amb la lectura, per tal de poder determinar les possibles dificultats en les que es pot trobar un infant quan s'apropa a la lectura. La *neuroimatge funcional* (Ardilla, 2008) és una eina molt rellevant que utilitzen els neurocientífics per tal de poder il·lustrar que el sistema neuronal està format per una sèrie de components cerebrals relacionats, per exemple: Quan llegim, posem a treballar a) el *lòbul occipital* que és la part responsable del reconeixement visual de les lletres i paraules, b) a l'àrea *parieto-temporal-occipital*, la que realitza les associacions entre informació visual i auditiva. Finalment, c) l'àrea *del lòbul temporal* on destaca la part responsable del reconeixement de les paraules. És a dir, quan llegim, ampliem una gran xarxa de regions del nostre cervell que ens serveix, per una banda, per desentrellar una cadena de gairebé infinitat d'estímuls i, per l'altre, comprendre tot allò que s'està llegint de forma simultània (Andreu et al., 2013:27). Existeixen diferents models per tal d'explicar els diferents processos que impliquen en tot procés d'aprenentatge de la lectura (Model del triangle, model de la doble ruta en cascada, concepció simple de la lectura, processament sintàctic i processament semàntic) però se'n

destaquen dos models més àmpliament referenciats per tal d'exposar la fonamentació de la intervenció realitzada.

### 2.5.1 Model de doble ruta en cascada (DRC).

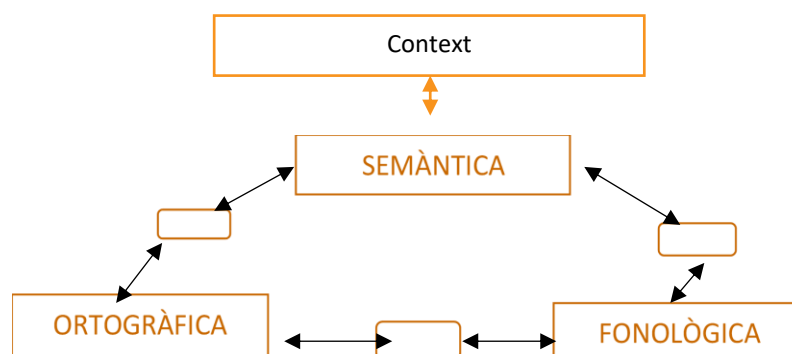
Aquest model (Coltheart et al., 2001) postulen que existeixen dos procediments d'accés al lèxic: Per una banda, la ruta *lèxica directa o visual* hi ha un reconeixement global de les paraules processades amb anterioritat i que estan emmagatzemades en el lèxic lector/a. Els elements dels quals es compon aquest procés són 3: el lèxic visual i ortogràfic que fa el reconeixement visual, on es troben totes les representacions de les paraules (1 i 2 de la Il·lustració 1); el sistema semàntic, on es localitzen els significats de les paraules (3 de la Il·lustració 1); i el lèxic fonològic, on es localitzen les representacions fonològiques. Està molt unit al sistema semàntic però és independent ( Il·lustració 1). Per altra banda, hi ha la *ruta sublèxica, indirecta o fonològica*, que activa la representació semàntica de les paraules d'una forma indirecta, és a dir, a través de les regles de conversió grafema- fonema, per les quals se'ls assigna un so a cada lletra. El component principal és el mecanisme conversió grafema-fonema, que inclou, segons Colheart (1981) tres processos: a) l'anàlisi grafèmic, que s'encarrega d'agrupar les lletres (2 a la Il·lustració 1); l'assignació de fonemes i la unió de fonemes (B a la Il·lustració 1). És a dir, quan arriba una paraula, en la Il·lustració 4 "casa", la lectura s'inicia amb l'activació del mòdul de trets visuals (1) i analitza les lletres, fet que ho completarà el següent mòdul (2). A partir d'aquí es quan es comença a bifurcar. Amb una ruta (**B o sublèxica**) passa del reconeixement de les lletres a l'activació fonològica activant la conversió grafema- fonema (en l'exemple /kaza/). A l'altre ruta (**A o lèxica**) es passa primer pel lèxic ortogràfic (que és un magatzem), i després pel fonològic (el semàntic és independent), per arribar al mòdul final de fonemes.



IL·LUSTRACIÓ 1:MODEL DRC. ANDREU, ET AL (2013). ADAPTACIÓ PRÒPIA.

### 2.5.2 El model del triangle.

Aquest model (Harm i Seidenberg, 2004; Plaut et al. 1996) interpreta la lectura com un conjunt de xarxes formades per unitats o nusos connectats entre si. S'inspira en el funcionament cerebral i simula les xarxes neuronals. Es distingeixen 3 nivells: *ortogràfics*, *fonològics* i *semàntics*, tots ells units entre si per unitats ocultes. Les connexions es van fent més fortes a mesura que augmenta la pràctica en forma de repeticions.



### 2.5.3 Models d'aprenentatge de la lectoescriptura.

Existeixen diferents mètodes d'aprenentatge de la *lectoescriptura*. Alguns d'ells poden ser (Sanmillan, 2016:145-152):

- A) *Els mètodes sintètics*, que es caracteritzen per començar l'aprenentatge per lletres o síl·labes, per després introduir les paraules. És un dels més utilitzats en les últimes dècades. El seu principal avantatge és que fomenta l'aprenentatge ràpid, i l'autonomia dels alumnes; i el seu principal inconvenient és que cal parlar correctament per poder llegir bé i que són poc motivadors en els moments inicials per la seva falta de significació.
- B) *Mètodes alfabètics*: són els més antics i comencen la lectura partint del principi alfabètic, és a dir, s'ensenyen les lletres pel seu nom (no el seu so) tant en minúscules com en majúscules. A mida que el nen les va aprenen, va fent les seves combinacions, primer en forma de síl·labes i un cop après la part mecànica es passa a la comprensió. No és un mètode habitual perquè presenta diversos inconvenients, com el fet que l'aprenentatge és lent i dificultat de l'aprenentatge dels fonemes i la seva combinació.
- C) *Mètodes fonètics*: sorgeixen com a alternativa als mètodes anteriors. Parteixen de l'aprenentatge del so de les grafies (normalment a través de onomatopeies), i després es passa a la síl·laba. S'ensenyen les vocals recolzant-ho amb imatges relacionades i després la combinació de totes elles amb cada consonant. Com a avantatge presenta el fet que és més adequat per la fonètica del català o el castellà, però un inconvenients és que descuida la comprensió.
- D) *Mètodes sil·làbics*: són similars als anteriors, però comencen per l'estudi de les síl·labes per després passar a la paraula. Com a principal avantatge hi ha el fet que l'alumne passa de la lectura de la síl·laba a la lectura expressiva i comprensiva, però un desavantatge és que les síl·labes continuen sent unitats abstractes sense significat i en les fases inicials no tenen accés a la comprensió. Però no en tots es disposa d'un coneixement sistematitzat i complex per tal d'establir indicadors mesurables. Al mateix temps, els objectius també ens ajuden a aplicar certes mesures correctores corresponents en la formació de la lectura i l'escriptura.

### 2.5.4 Elements clau en l'aprenentatge de la lectoescriptura: Les funcions executives.

La lectoescriptura és, probablement, el coneixement més important i el que té més conseqüències en tot l'ensenyament reglat. És doncs, fonamental, que es desenvolupi amb el màxim control per tal de poder detectar qualsevol desviació per part de l'alumne i que aquest ho pugui reconduir. Per tot això és indispensable conèixer i tenir sempre present les *funcions executives*, ja que seran aquestes les que confirmaran o detectaran qualsevol possible alteració en l'aprenentatge de la lectoescriptura. Les funcions executives impliquen una sèrie de processos cognitius que les persones utilitzen per desenvolupar, coordinar i controlar els seus pensaments i les seves accions, especialment en situacions noves i que els hi permet resoldre problemes d'ordre superior.

En el camp de la lectura, hi ha diversos estudis que han demostrat la importància que aquestes funcions tenen durant l'aprenentatge de la lectura. Per exemple, Welsh et al. (2010) van



comprovar que l'habilitat de la flexibilitat cognitiva dels nens en edat escolar era el precursor de la descodificació i el reconeixement de paraules posteriors. Actualment existeix consens que la consciència fonològica dels nens, el coneixement de les lletres i el so i les habilitats en el llenguatge oral tenen un paper important en el desenvolupament de la lectura (Muter et al. 2004; Nation et al. 2004). Les funcions executives s'han presentat com un altre bloc molt important per el desenvolupament de l'alfabetització ja que sembla que els nens que tenen dificultats amb la lectura fluida o en la part de comprensió tenen problemes amb les seves funcions executives tot i que encara no es coneix la naturalesa exacte i el grau de dificultats de funcionament executiu que experimenten els lectors amb dificultats.

El que sembla clar és la importància del correcte desenvolupament de tals processos, és a dir, és necessari la correcta adaptació de l'individu al seu ambient (o que l'ambient s'adapti a l'individu segons Dewey (1916), el reconeixement dels períodes de major sensibilitat (com el de l'etapa d'educació infantil) en el desenvolupament executiu constitueix una premissa bàsica en el disseny de les polítiques educatives

#### 2.5.4.1 Les funcions executives (F.E.).

Les funcions executives (FE), que es poden definir com una sèrie de processos cognitius responsables de l'execució o posada en marxa d'una activitat o tasca dirigida cap a la consecució d'un objectiu segons Luria (1966), Stuss i Benson (1986), estan vinculades, des del principi, a la psicologia cognitiva i a les aportacions de Welsh, et al. (1991). És a dir, *el coneixement de les funcions executives serà indispensable ja que confirmaran o detectaran qualsevol possible alteració en l'aprenentatge de la lectoescriptura*. Hi ha diversos models de desenvolupament de les F.E. Anderson (2002) proposa un model de desenvolupament basat en els resultats de l'anàlisi que va dur a terme. Aquest distingeix dos dominis els nuclears (flexibilitat cognitiva i l'establiment d'objectius) i els subsidiaris (controls atencionals i processament de la informació). Segons Richard i Fahy (2005) les funcions executives es poden dividir en components, entre els quals destaquen la inhibició i la memòria de treball, i els processos; és a dir, la planificació, el control i la flexibilitat entre els més importants. A continuació s'assenyalen els principals:

#### 2.5.4.2 La inhibició.

És la capacitat d'impedir que la informació inapropiada bloquegi la memòria de treball. Existeixen estudis amb diferents conclusions, però sembla que els lectors menys hàbils tenen mecanismes de supressió menys eficaços (Borrella et al. 2010; Pimperton i Nation, 2010).

#### 2.5.4.3 La memòria de treball.

La memòria de treball es pot definir, segons Friedman i Miyake (2000), com una construcció complexa que permet al lector integrar coherentment la informació semàntica que prové de les frases del text, i que, en interacció amb el coneixement previ, afegeix informació a la representació mental que el lector construeix sobre allò llegit; és a dir, és la capacitat operativa limitada a la quantitat d'informació que es pot emmagatzemar o quantitat de temps que està disponible a la memòria (Baddelet i Hitch, 1974; Baddeley, 1990).

#### 2.5.4.4 La planificació.

Lezak, et al. (2004) defineixen planificació com l'habilitat que permet identificar i organitzar una seqüència d'actes en funció d'un objectiu específic. En el cas de la lectura seria, segons Locascio et al. (2010), es tracta de dirigir l'acció cap a la comprensió i dels processos que això implica, duent a terme una *avaluació de les respostes*.

#### 2.5.4.5 Control

El control es defineix com l'habilitat que s'encarrega de supervisar l'execució dels procediments en curs i detectar desviacions per fer els reajustaments necessaris al llarg del temps. Se li atribueix la capacitat predictora del desenvolupament lector per mitjà de l'habilitat que s'exigeix a l'hora de connectar el coneixement previ i construir, a través d'inferències, la representació coherent del text.

#### 2.5.4.6 Flexibilitat cognitiva.

És la capacitat de canviar amb agilitat d'una resposta a una altra fent ús d'estratègies o perspectives alternatives en funció de la demanda canviant de l'entorn (Cragg i Chevalier, 2012; Diamond, 2013).

### 2.5.5 Habilitats i adquisició de la lectura: predictors i factors.

En l'aprenentatge de la lectoescriptura existeixen molts mètodes. Tots ells seran igualment vàlids si són capaços d'adaptar-se a les situacions de cada alumne, així com a l'ambient que el rodeja (Dewey, 1916). És a dir, quasi independentment del mètode, cal tenir en compte que existeixen una *sèrie de factors* que influeixen en l'adquisició de la lectura i que són de gran rellevància perquè el seu coneixement facilita la detecció precoç de les dificultats i permet

L'orientació professional per a la intervenció. Segons Lebrero i Lebrero (1995) es poden agrupar els factors influents en el desenvolupament inicial de la lectura en 5 grups: 1) *Neuropsicologies*: inclouen aspectes com el desenvolupament perceptiu sensor i motriu; la capacitat d'integrar els diferents sons implicats en el procés, un desenvolupament neurològic suficient; l'establiment de la lateralitat i predomini cerebral i, per últim, l'orientació i l'estructuració espacial, 2) *Lingüístics*: són aspectes referits al desenvolupament de les capacitats expressives reals (domini de la pronunciació) per accedir a l'expressió escrita, 3) *Intel·lectuals*: comprèn aspectes com un suficient desenvolupament de la intel·ligència general i analítica; un adequat ús dels processos cognitius, del pensament divergent-convergent i del pensament crític, 4) *Socio-ambientals*: són factors referits al medi econòmic on viu el nen i la estimulació rebuda en el medi familiar i social i 5) *Emocionals*: són els elements relacionats amb la personalitat i control i/o estabilitat emocional.

Gallego i Serrano (2006), va establir diferències entre, per una banda, els predictors (que agrupa variables com el coneixement fonològic, l'alfabètic i la velocitat de denominació) i les habilitats facilitadores, és a dir, el llenguatge oral (comprensió oral, lèxic auditiu i discriminació auditiva), un nivell cognitiu suficient, desenvolupament de la memòria (operativa i semàntica), habilitats perceptives i motrius (atenció sostinguda, discriminació visual, control ocular-manual), aspectes motivacionals i actitudinals i variables socials (família i entorn immediat). Sellés (2008) coincideix amb Gallego i Serrano (2006) i identifica una sèrie de *predictors i habilitats facilitadores*:

- *Predictors: el coneixement fonològic, el coneixement alfabètic i la velocitat de denominació.*
- *Habilitats facilitadores: s'inclou els processos cognitius bàsics (memòria, discriminació perceptiva i capacitat d'atenció) i les habilitats lingüístiques (vocabulari, llenguatge comprensiu i sintaxi) i les habilitats metalingüístiques (el coneixement sobre els components de lo escrit i el coneixement de les funcions de la lectura).*

Finalment, a l'informe del 2009 del *National Early Reading Panel* que van realitzar diversos experts sobre les habilitats precursors de la lectura en nens de 0 a 5 anys van identificar 6 variables crítiques que assegurin un exitós desenvolupament lector. Aquestes són:

1. *Coneixement de l'alfabet (CA): coneixement dels noms i sons associats a la lletra impresa.*
2. *Consciència fonològica (CF): capacitat de detectar, manipular o analitzar els aspectes auditius del llenguatge parlat (inclòs la capacitat de distingir o segmentar paraules, síl·labes o fonemes) independentment del significat.*
3. *Velocitat d'anomenament (RAN) de les lletres o dígit: la capacitat de nombrar ràpidament una seqüència de lletres o mínim aleatori.*
4. *RAN d'objectes o colors: la capacitat de nombrar ràpidament una seqüència repetida de sèries aleatòries d'imatges d'objectes (es: cotxe, casa, arbre... o colors)ç*
5. *Escriure el nom propi: la capacitat d'escriure el seu nom o les lletres que el componen*
6. *La memòria fonològica: la capacitat de recordar informació oral durant un curt període de temps.*

Existeixen diferents estudis que comparen el rendiment de la consciència fonològica amb la velocitat i l'eficàcia del nomenament. Es considera, des de la Psicolingüística, que ambdós tenen una bona capacitat predictiva a l'hora de determinar i detectar possibles alteracions en el procés de lectura. Pel que fa a la CF, sembla evident que el coneixement de l'escriptura i la lectura necessita d'un aprenentatge previ del sistema alfabètic, el coneixement fonètic i el domini de la conversió de grafema- fonema. Existeixen diferents nivells de CF (segmentació per síl·labes, la detecció i producció de sons inicials o finals o la rima per citar-ne alguns) que s'adquireixen anteriorment a la lectoescriptura, és a dir, segons Jiménez et al. (2009) abans d'iniciar l'aprenentatge, és necessari que els nens tinguin un mínim de CF per poder adquirir les habilitats lectores i aquestes, simultàniament, donaran un suport en el desenvolupament de les feines fonològiques més complexes.

Per altra banda, cal destacar que en els últims anys la RAN ha anat obtenint més importància en el desenvolupament de l'adquisició lectora, independentment del tipus d'ortografia (Cutting i Denckla, 1999; Kirby et al., 2003; Mais et al., 2000; Schatschneider 2004). Aguilar et al. (2010) atorguen més importància a la RAN que a la CF. Però també hi ha autors, com Gómez et al. (2010) que van trobar que coincidia de forma més significativa els errors de lectura amb la CF que amb la RAN. Per tot això es decideix aprofundir amb dos predictors: *la consciència fonològica(CF) i la Velocitat d'anomenament (RAN), ja que seran aquests amb els que es fonamentarà la prova que es passarà als alumnes d'educació infantil.*

#### 2.5.5.1 Consciència fonològica (CF).

És una habilitat metalingüística que permet a l'usuari de la llengua adonar-se que les unitats mínimes del llenguatge sense significat (els fonemes) poden formar paraules. Per tant, aquesta CF és la capacitat de manipular voluntàriament una seqüència de fonemes que componen les paraules, que permeten establir diferències de significat. Segons Lonigan i Shanahan (2009) i Thompson i Hogan (2009), la consciència fonològica (CF) és una de les precursoras més importants per l'adquisició de la lectura, juntament amb la velocitat de denominació, el coneixement de l'alfabet i la memòria fonològica.

#### 2.5.5.2 Velocitat d'Anomenament (VN o RAN).

RAN (*Rapid Automated Naming*) es defineix com l'habilitat cognitiva bàsica que fa referència al temps que inverteix un nen en anomenar de forma ràpida i amb precisió una sèrie d'estímuls visuals coneguts que se li presenten (generalment lletres, dígitos, objectius.). Norton i Wolf (2012) defineixen RAN com un "mini - circuit" molt similar als posteriors circuits cerebrals

de la lectura que el nen desenvolupa quan comença a llegir ja que ambdós sistemes impliquen processos cognitius estretament relacionats. Les tasques de la RAN tenen una gran potencia en la predicció de l'habilitat lectora, presumiblement perquè el rendiment tant de la RAN com en la lectura es nodreix de processos cognitius compartits.

## 2.5.6 La lectoescriptura i les EQE.

A *Democràcia i Educació* (1916), Dewey ens recorda que les EQE es poden definir com aquelles que fan que l'alumne *aprengui i, per tant, creixi i es desenvolupi i li proporcionin plenitud i satisfacció*. Segons l'autor, el gran mal de l'educació és aïllar el mètode del pensar de la matèria d'estudi. Per això es confirma que quan s'estimulen les experiències personals flexibles, dinàmiques, sempre implica un intercanvi entre l'ésser viu amb el seu medi. L'experiència per Dewey (1916) està basada en connexions, continuïtats i implica processos de reflexió i inferència, és a dir, experiència i pensament són dos termes íntimament lligats. Cal tenir en compte, però, diferents conceptes. El primer de tot, el control del medi ambient és fonamental per tal d'evitar respostes negatives del mateix. És a dir, una resposta negativa de l'ambient implicaria un aprenentatge erroni, nociu que seria difícil, posteriorment, modificar-lo per tal de que no perjudiqués assoliments posteriors (Dewey, 1916: 44-45). Cal simplificar l'entorn (normalment més complexa que els éssers immadurs poden comprendre), per tal de convertir l'aprenentatge de la lectoescriptura en un adaptat al seu medi que el motivi i que li reporti experiències de qualitat educativa per tal de que pugui evolucionar.

En segon lloc, Dewey (1916:169-170) manifesta que cal adaptar el *coneixement a l'edat de l'alumne i introduir-lo primer en forma de joc, després afegint el treball i anar, de forma progressiva, a l'especialització més concreta*. És a dir, a l'hora de programar l'estudi cal tenir en compte, a) la relació íntima amb l'ambient, b) es converteix en imprescindible que el mestre sigui un especialista en la matèria per tal de que la pugui adaptar a cada alumne segons les seves capacitats i convertir així l'aprenentatge en una experiència de qualitat educativa i c) cal que el programa prioritzi els coneixements essencials (l'eficiència mecànica de la lectura, l'escriptura, i la comprensió a més de l'ortografia i el càlcul) dels que vindran posteriorment en forma de refinament (Dewey, 1916). A més, cal tenir en compte que, segons l'autor, fer del procés d'aprenentatge una EQE implicarà que es creïn hàbits que serviran de base pels aprenentatges posteriors; és a dir, si un ésser immadur se'l va introduint primer en aprenentatges que li són propers (en consonància amb el seu entorn) i sempre tenint en compte els seus interessos, posant-lo en el centre, es convertirà aquest procés en un hàbit que l'ajudarà a seguir motivat i, per tant, evolucionarà.

Dewey argumenta que quant abans es comenci a estimular els éssers immadurs, a través del joc i de forma totalment adaptada a l'entorn, *millors resultats es tindran en aprenentatges posteriors*, perquè ja des de l'inici se'ls està donant eines per a què siguin autònoms en el pensament i, sobretot, aprenguin a aprendre (Dewey, 1916). És per això que no per tothom tindrà la mateixa percepció de l'experiència de qualitat estètica però, segons Rodríguez (2004), només la

experiència de qualitat estètica dona sentit a les coses i els esdeveniments que s'experimenten, doncs només en el mode de l'experiència estètica, que depèn del temps i de l'espai concret, s'origina la cooperació immediata per penetrar en l'activitat com una cosa il·luminadora i irrefrenable.

La Neuroeducació informa que ja al néixer es té establertes les estructures físiques del cervell i amb només un any el nadó és capaç de doblar les connexions sempre i quan les seves necessitats bàsiques estiguin plenament cobertes (Ramos Quítian, 2019: 49-78). Tal com s'ha comentat, la plasticitat cerebral, o la capacitat del sistema nerviós per adaptar-se a l'entorn, representa la facultat del cervell per recuperar-se i reestructurar-se. És a dir, quan hom està ocupat en un nou aprenentatge o experiència, el cervell estableix una sèrie de connexions neuronals. Però aquest procés consta de 4 períodes: (1) dels nou mesos als 2 anys, primer període crític, on el cervell es construeix a si mateix amb una alta velocitat de connexions neuronals (aquesta rapidesa no torna a passar més); (2) dels dos als cinc anys és el primer període sensible, on el cervell es condiciona per factors ambientals cognitius, emocionals i socialitzants (3) dels cinc als 7 anys, segon període crític, on es produeix la primera poda neuronal, que permet que es potenciïn i es reorganitzin les connexions més utilitzades i (4) dels 7 als 15 anys, segon període sensible, que té les mateixes característiques que el primer (Ibid, 2019: 49-78).

És aquí on rau la importància de l'estimulació precoç i el paper fonamental que fan tant les escoles bressols com l'educació infantil (ambdues coses de caràcter no obligatori a la LEC) en el procés d'aprenentatge dels éssers immadurs. Dewey (1916) ja ho postula quan afirma que a més de adaptar els coneixements a cada entorn cal adaptar-ho a cada nen primer introduint els coneixements en forma de joc. Aquest permet que l'interès del ésser immadur sigui més directa, és a dir, l'activitat és el seu propi fi. Aquest tipus d'activitat, que es realitzen als *Kindergarten*, tenen com a finalitat oferir als nens d'entre 2 i 3 anys una formació integral desenvolupant totes les seves potencialitats personals innates en un ambient idoni i adequat on es creen i es construeixen activitats que faciliten una estimulació precoç que permet que es desenvolupin les connexions neuronals i començar a treballar els funcions executives.

Cal tenir en compte que, segons Dewey (1916), quan una activitat és el seu propi fi i que l'acció es completa en si mateixa, és purament física, i no té sentit (no esdevé EQE). És a dir, l'ésser immadur s'ha de moure entre accions cegues, i en un estat d'excitació no constant, on el simbolisme del joc només sigui percebuda per l'educand.

*"(...) el juego tiene un fin en el sentido de una idea directriz que da orientación a los actos sucesivos. Las personas que juegan no están haciendo precisamente algo (puro movimiento físico); están tratando de hacer o efectuar algo, una actitud que supone una revisión anticipadora que estimula sus respuestas presentes. El resultado anticipado, sin embargo, es más una acción subsiguiente que la producción de un cambio concreto de las cosas. Consiguientemente, el juego es libre, plástico."* (Dewey, 1916: 176).

Actualment, durant la segona etapa d'educació infantil, el procés d'alfabetització és un dels principals objectius de l'etapa, sempre que s'emmarqui en el context adequat (Currículum i orientacions educació infantil. Segon cicle. Generalitat de Catalunya, 2016). L'alfabetització primerenca inclou el desenvolupament d'habilitats precursors de la lectura, incloent la consciència fonològica (CF) i la velocitat d'anomenament (RAN) que es converteixen en essencials per tal de proporcionar als éssers immadurs entorns enriquidors del llenguatge i alfabetització, incloent lletres i sons.

*"Tots els nens, inclosos els nens amb discapacitats o considerats en risc, necessiten un desenvolupament intencional de les seves habilitats d'alfabetització primerenca. Un component essencial de la instrucció efectiva és que els professors utilitzin conductes que augmenten l'oportunitat dels nens per respondre a les indicacions, proporcionant així més pràctica, retroalimentació i aprenentatge més profund."* (Beecher et al., 2017).

En conclusió, la Neuroeducació avala els postulats de Dewey en el sentit que és necessari introduir l'aprenentatge de forma gradual, però és igualment imprescindible que existeixi una bona estimulació des del primer moment, i aquí rau la importància de la primera (escoles bressol) i la segona etapa d'educació infantil que, en la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) no són de caràcter obligatori i, per tant, no es pot assegurar l'equitat entre tots els alumnes (ja que s'existeix un cost per part de les famílies en la primera etapa d'educació infantil). Si això es dugués a terme, l'aprenentatge de la lectoescriptura seria més *senzill* en el sentit que s'hauria de fer un treball previ que implicaria unes connexions neuronals, que haurien fet una tasca que ho facilitaria.

#### 2.5.7 Rúbriques per l'anàlisi de la lectura i l'escriptura segons el Curs Acadèmic.

Segons Ruiz (2015:83) el concepte de "rúbrica", tot i que prové etimològicament de la paraula en llatí "ruber", vermell, és una eina d'avaluació que assenyala els diferents graus d'assoliment per part dels infants. Això aporta elements diferenciadors respecte als mètodes tradicionals d'avaluació podent aportar el grau d'assoliment en l'adquisició dels coneixements.



Huaman et al. (2020:258) citant a autors com Guzmán et al. (2012) afirmen que la rúbrica es defineix com aquells descriptors qualitatis que s'estableixen en la naturalesa de la tasca a realitzar, tot determinant-se criteris per nivells, per escales, de manera que permet determinar la qualitat d'assoliment de l'alumne. Adams i Neville (2020:5) la defineixen com *"Rubrics can be considered a rating table or matrix that provides scaled levels of achievement"*.

Són Guevara i Veytia (2021:3) qui postulen que la planificació i l'avaluació formen part d'un mateix procés; és a dir, en planificar una activitat o una situació didàctica, s'ha de considerar sempre quins indicadors s'utilitzaran per a què aquests es puguin mesurar, ja que si no, la pròpia seqüència didàctica no estarà del tot completada. És per això que, quan es va preparar el disseny de l'estudi de cas que ocupa aquesta tesi, es va valorar diferents maneres d'avaluar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura dels infants i es va concloure que la millor manera per tal de tenir en compte factors com la objectivitat i tenir els criteris d'avaluació definits prèviament.

En aquest estudi de cas es va emprar les rúbriques analítiques (Ruiz, 2015: 94-101) perquè entre els objectius es volia analitzar com, mitjançant la utilització de les EQE, es podia millora l'aprenentatge de la lectoescriptura. D'aquesta manera, Ruiz (2015:96) *"(...) Estos criterios representan objetivos de aprendizaje amplios y deben estar clara y brevemente definidos en una columna independiente (...)"*.

Altres autors com Huaman et al. (2020: 258), citant autors com Ávila et al. (2015), anomenen les avantatges pedagògiques de l'ús de les rúbriques: la primera és que és una *forma eficient de recopilar informació*, la segona que *permet el feedback* als alumnes i la tercera que *facilita la reflexió sobre el propi aprenentatge*. A més a més també afirmen que altres autors com Fraile et al. (2016) acoten encara més l'ús formatiu de les rúbriques, ja que defensen que les seves principals característiques són la transparència, la reducció de l'angoixa per part dels alumnes, la combinació d'accions metacognitives i d'autoregulació, tot incrementant la pròpia eficàcia i, finalment, que és formativa en si mateixa. Pel que fa a les rúbriques destinades a infants de primària, autors com Huaman et al. (2020: 259) assenyalen que, tot i que no hi ha massa estudis al respecte, els resultats indiquen que és un instrument vàlid per a l'avaluació. Finalment, és important subratllar que també cal tenir en compte el paper de les noves tecnologies, en aquest cas concret, amb tot allò que permet crear e-rúbriques (Ruiz, 2015:97) o emprar qualsevol tipus d'aplicació al respecte.

*"Rubrics can vary in their level of detail and preciseness (...)reduce ambiguity when determining performance. More holistic rubrics can be developed as the experience and confidence of the evaluator grows. Holistic rubrics require more interpretation by the evaluator and stakeholders to determine how well a program has performed."* (Adams i Neville, 2020:6).

## 2.6 El dibuix com aportació de l'aprenentatge multimodal.

### 2.6.1 Aportacions de la multimodalitat.

La multimodalitat va sorgir dins del context de la democratització de les tecnologies i, per tant, la comunicació dels mitjans massius, de manera que l'expressió escrita o l'oral semblen insuficients. És per aquest motiu que es fa un gir cap allò visual (Gladic-Miralles i Cautín. Epifani, 2015:359). Aquestes autores, citant a Parodi (2010), delimiten a quatre sistemes semiòtics que es complementen i interactuen per construir significats. Aquests són el (a) *el sistema verbal*, el constitueixen les paraules, frases i oracions que constitueixen el significat lingüístic, (b) *el sistema gràfic* que es compon de representacions pictòriques com el dibuix, (c) *el sistema matemàtic* que està format per grafies, signes o representacions que permeten la codificació de la informació i (d) *el sistema tipogràfic* que aporta significat al text per mitja de la pròpia tipografia (Gladic i Cautín, 2015: 361).

Així doncs, és necessari conèixer la manera en que els alumnes comprenen i aprenen.

Existeixen diverses teories al respecte, Ibid (2016:362-371):

1. *Teoria del codi Dual (TCD ) proposada per Paivio (1971;1986) que es basa en la premissa que les representacions mentals són de modalitat específica. És a dir, la lectura i la escriptura impliquen l'activitat de dos subsistemes de codificació independents (el verbal que capta i processa la informació lingüística i el no verbal que ho fa amb la informació no verbal. També cal tenir en compte que les imatges assumeixen una jerarquia sincrònica ja que la informació està disponible de forma simultània. Per tant la teoria proposa una estructura de connexions de processament de la informació on els estímuls verbals i visuals que estan exposats als sistemes sensorials i que organitzen la informació jeràrquicament i la manera de connectar es facin a través del procés associatiu (Sadovski i Paivio, 2001), i puguin treballar ja sigui independentment o bé en paral·lel o de manera connectada, si existeixen connexions entre les unitats verbals i visuals.*
2. *El model d'aprenentatge multimèdia, proposat per Mayer (1997) i re formulat per (Mayer i Moreno 2002; Mayer 2005; Mayer, 2009; Mayer, 2014), es va originar a partir de les investigacions per determinar l'extensió i les limitacions al voltant dels missatges instruccional multimèdia, que corresponen a la presentació de la informació a través de diferents canals semiòtics (visuals i auditius, és a dir, verbals i gràfics). Es basa en el model anterior, i proposa dos sistemes de codificació: el verbal, que faria entrar la informació a través del sentit auditiu, i el sistema visual que recolliria la informació no verbal a través de la visió. També proposa l'existència de tres etapes, a la primera l'aprenent selecciona la memòria dels dos sistemes a curt termini. Un cop ho ha construït, la segona etapa correspon a l'organització coherent del material seleccionat. Aquí utilitza mecanismes d'associació entre la informació verbal, i la visual, per establir connexions (Mayers, 1997 l'anomena procés d'integració). I la tercera etapa es dona quan s'integra la informació de forma coherent per tal de comprendre allò que s'ha llegit.*
3. *Model integrador per la comprensió de textos es proposat per Schnotz y Bannert (2003) y Schnotz (2005). Aquests recercadors postulen un model d'integració de la comprensió de textos i imatges, on el lector utilitza processos ascendents i descendents d'activació dels esquemes cognitius (primera branca) i una segona branca seria la representació interna de la imatge per construir-se posteriorment un model mental. Schnotz (2005) re-formula la teoria i distingeix entre el nivell perceptual (que es caracteritza pel funcionament dels canals auditius i visuals) i el nivell cognitiu (que es refereix al processament de la informació entre la memòria de treball i la de llarg termini.*

Des de fa un temps, s'han dissenyat investigacions *amb* els infants en lloc de *sobre* els infants (Morgan et al., 2002); és a dir, poder explorar el món dels nens des de el seu punt de vista i no des de la visió de l'adult. Per això s'han desenvolupat una sèrie de mètodes creatius que ajuden a permetre la participació dels infants (Gauntlett, 2007). Per tant, una de les eines creatives que podria ajudar a aquesta participació és el dibuix. Aquest ha sigut objecte de moltes investigacions. El dibuix té molt propòsits, i comprendre quins són ajudaria a convertir el dibuix en un instrument ja no tant per a la interpretació del mateix, sinó perquè reflecteixen les diferents percepcions de l'infant, que a més serà diferent depenent de la seva procedència (Bakar, 2001).

*"A range of recent research has moved from the psychological stance of describing children's drawings in terms of developmental sequences, to considering children's drawings as expressions of meaning and understanding"* (Ring, 2006 citat per Einarsdottir et al. 2009).

És a dir, amb aquest instrument, el dibuix, es pot analitzar des del punt de vista projectiu i interpretatiu o per contingut (Merriman i Guerin, 2006). Aquest últim, tot i que tradicionalment s'ha analitzat des de el punt de vista quantitatiu, també es pot fer des de el punt de vista qualitatiu com per exemple l'exploració de temes. (Silverman 2001 citat per Merriman i Guerin 2006:50). Per exemple, Bakar et al. (2019) van realitzar un estudi on es va introduir el dibuix en la resolució de problemes matemàtics en nens de 6 anys. Van concloure que en el dibuix demanat el que va influenciar van ser les experiències prèvies del nen; és a dir, si coneixien un objecte o en tenien algun coneixement sobre ells. dir Altrament dit, als infants se'ls hi demanava plasmar el seu coneixement en el dibuix per ajudar-los a resoldre problemes plantejats.

A més a més, el dibuix es pot convertir en un instrument que millora la comunicació amb els infants davant d'altres més tradicionals, com l'entrevista, ja que aquesta pot arribar a ser intimidatòria per aquests (Merriman i Guerin, 2006:55). Per tant, es podria considerar el dibuix com una eina comunicativa sobretot en el cas d'infants que encara estan desenvolupant el llenguatge oral i/o escrit i, per tant, a aquests no els hi ofereix totes les eines que necessiten per poder-se expressar (Farokhi i Hashem, 2011).

*"According to Dağlıoğlu et al., (2010) representation of thoughts, objects and events is the key problem towards cognitive development which is represented in different ways, and children belonging to different age groups are observed to use different ways in order to reflect to their own world"* (Sadia i Ali, 2021:65.)

També cal tenir en compte que aquest és un instrument precursor de la lectoescriptura, *"Children who are helped to realize that they can convert verbal images into graphic images are preparing themselves to convert*

*graphic images into alphabetic words*" (Pearce 1987, 24). És a dir, Graves (1981) afirma que el dibuix i l'escriptura tenen sentit ja que el primer és el precedent del segon en el moment que l'infant el necessita per veure i escoltar el significat a través del dibuix. Aquesta necessitat anirà evolucionant a mesura que creixi i el llenguatge escrit estigui més assumit. També Vigotski (1978) va afirmar que l'afirmar que l'evolució dels infants va des del gargot, fins a dibuixar objectes i fins a representar la parla (Pearce, 1987).

Al dibuix en si mateix, cal tenir en compte que hi ha tres actors directament relacionat amb ell i que el condicionaran. El primer són els mestres, el segon els progenitors dels alumnes i el tercer l'infant mateix (Rose, 2014:38-39). És a dir, la influència dels dos primers es posarà de manifest en la percepció dels tercer. Per tant, l'infant tindrà una percepció i aquesta serà única ja que prové d'un entorn determinat amb unes experiències prèvies úniques (Dewey, 1916). A més a més, els dibuixos infantils poden ser indicadors emocionals sobre possibles problemes ambientals, i definir les actituds d'aquests davant de diferents situacions (Barraza, 1999:51).

*"Children are lived experience experts in their own mobility and so their perceptions, opinions and ideas(...). Incorporating children's voices, perspectives, requirements, and rights, centrally in the design process can elevate the status of their interests and views (Can & İnalhan, 2017), psychologically and physically empower them (Hussain, 2010), better understand user experiences (Desmet & Dijkhuis, 2003) and reveal unmet requirements and desires (Yamada-Rice, 2019)" (O'Sullivan 2021:3).*

En definitiva, els infants necessiten expressar-se, i han de poder, fer-ho de múltiples formes per a què els adults que els envolten coneguin tant els seus pensaments com els seus interessos. Si s'introdueix, per a aquesta finalitat, elements creatius com poden ser el dibuix aquest es pot convertir en un instrument molt valuós per obtenir aquesta informació i, sobre tot, per a què els infants puguin utilitzar-lo com una eina de comunicació. A més a més, el dibuix és un bon precursor de la lectoescriptura, ja que gràcies a ell, es pot observar l'evolució de l'infant des de el gargot, al dibuix de qualsevol objecte, fins que es capaç de crear una història a través d'aquest.

*"Children draw "what they know" in their own style. In other words, the perception functions, sensibility/emotions and motor functions interact, and there, the factor of social experience is added, and the picture is drawn onto paper" (Farokhi i Hashem, 2011: 2220).*

## 2.6.2 El dibuix com a eina clau per l'aprenentatge.

En aquesta recerca, l'anàlisi dels dibuixos i les EQE es troben estretament lligats. És a dir, es pretén estudiar si es poden generar a cada infant mitjançant el dibuix, l'aprenentatge de la lectoescriptura pot arribar a ser més eficient. D'aquesta manera, Thomas (2012:332) citant a Dewey (1916) corrobora que aquest últim presentava una manera d'organitzar els continguts d'aprenentatge de manera que fossin accessibles i significatius per a cada alumne.

*"Psychological perspectives on conscious thinking and their implications for learning and teaching are important for art education (...) Dewey's psychologizing presented a way for teachers to organize learning content so that it is accessible and meaningful for Student" (...).*

Tay-Lim i Lim (2013:6), James i Prout (1997) i Matthews (2007) han demostrat en els seus estudis que els infants ja a l'etapa d'infantil, són constructors actius dels seu propi món i, per tant, és important que se'ls tingui en compte com a actors socials capaços d'influir en el seu entorn (Tay-Lim, 2013:66). Partint d'això, és aquí on entren en joc les Experiències de Qualitat Estètica (EQE). Les EQE es poden definir, segons Dewey (1916: 46-55), com aquelles que fan que l'alumne aprengui i, per tant, creixi i es desenvolupi i li proporcionin plenitud i satisfacció. Segons l'autor, el gran mal de l'educació és aïllar el mètode del pensar de la matèria d'estudi. Per això enuncia que quan s'estimulen les experiències personals flexibles, dinàmiques, sempre implica un intercanvi entre l'ésser viu amb el seu medi (Tay-Lim, 2013:68):

*"The inclusion of preschool children's voices in research therefore necessitates the utilization of suitable methods and methodologies that are capable of empowering children to share their lived experiences and perspectives. This calls for shedding the traditional positivist paradigm that defines children as passive objects of research and embracing more participatory principles (Greene i Hogan, 2005; MacNaughton et al., 2007; Punch, 2002; Woodhead i Faulkner, 2000) that enable participants to "define their own reality and challenge-imposed knowledge".*

Saritama (2020:66) citant a Bryan et al. (2019) formulen que el fet de treballar amb dibuixos, sobretot amb infants petits, permet que es generin una sèrie de dades qualitatives molt eficaces per a la comunicació ja que, a vegades, l'infant pot transmetre a través dels seus dibuixos quelcom que no sap (no pot) expressar encara en paraules. I a més a més, normalment, el fet de dibuixar objectes (o persones) que els interessin fa que es generi una EQE (Saritama, 2020:69 citant a Frederiksen et al. (2014). Sondergaard i Reventlow (2019:3) van més enllà afirmant que els infants poden arribar a expressar amb els dibuixos elements que encara no han estat categoritzats:

*"Children's drawings can depict selected events from their lifeworld, aspects of what they have experienced that they consider important, what they have noticed, remembered, and consider important at the time of drawing. In other words, drawing allows children to express something emotional and something meaningfully experienced that they have not yet categorized or verbalized.*

Tot i que durant aquest procés caldrà tenir en compte possibles problemes ètics en els casos on l'infant podria dibuixar sobre un tema o un pensament que li angoixa o que no en vol parlar Saritama (2020:66). És per això que, si en algun moment algun infant no vol dibuixar no se'l forçarà en cap cas. Segons Jay-Boone (2007) el debat sobre el dibuix rau en dos aspectes: el primer lloc que hauria d'ocupar i el segon de quina manera d'ensenyar. En el primer cas, segons l'autora, l'art equival al joc en el procés d'aprenentatge ja que a través d'ambdós l'alumne aprèn: *"The exploratory nature of early childhood art allows children the ability to make choices about the creation of their artwork through self-directed activity"*(...). Jay-Boone (2007: 5).

En el segon cas, existeixen tres enfocaments. El primer d'ells, el progressisme, es basa en el "deixar fer" ja que sinó és subestimar el potencial dels infants. El segon, l'educació artística basada en la disciplina, es basa a centrar l'art com qualsevol altra assignatura i, la tercera, la contemporània que es considera aquesta disciplina com una eina de transformació social de manera que l'aprenentatge no només posa l'èmfasi a la comunitat sinó a l'entorn estètic. Jay-Boone (2007: 2).

Seguint aquest raonament, en aquest estudi es tindran en compte dues tipologies diferents de dibuixos: 1) Per una banda tres dibuixos que cada infant realitzarà expressant un fet, persones o coses que siguin representatives per a ells/elles acompanyat de la seva etiqueta o significat (codis) i, 2) per a l'altra, es compararà la resposta amb tres dibuixos col·lectius (Estàndards). Kress (2004) citat per Liderat (2013:87) atribueix que l'ús del dibuix participatiu és un mètode de recerca eficient que permet vincular-ho amb el record visual de quelcom experimentat per a l'alumnat (Liderat, 2013).

### 2.6.3 Els dibuixos i l'lectoescriptura.

*"From the Stone Age to the Digital Age, drawing has contributed to civilization aesthetically and practically, helping us come to know the world and the self, find and solve problems, convey ideas, and share our inmost feelings"* (Simmons, 2021: Preface).

Segons Holm (2010), autors com Kress i Van Leewen (1996) van elaborar una teoria, basada amb la Teoria de Halliday (1994), amb tres tipus de significat visual per poder analitzar les formes dels dibuixos dels infants: El primer fa referència a allò que "diu" la imatge sobre alguna cosa determinada. El segon és com es destaca el significat interpersonal de la imatge i el tercer és la forma en que aquests dibuixos tenen sentit textual o funcionen com a composicions. D'aquesta

manera, gràcies al dibuix, els infants s'orienten intencionadament cap al món que els rodeja i, per tant, esdevé una resposta a les seves experiències prèvies (Holm, 2010: 431): *"Drawing is found to work as a bridge from the semiotic mode of the image to print and writing (Dyson, 1989).*

Autors com Luria (1987) o el mateix Vigotski (1931/1995) afirmen que el dibuix es pot considerar com un dels primers passos cap a l'escriptura alfabètica. Els infants, des d'aproximadament els divuit mesos, comencen a comunicar-se a través del dibuix i aquestes representacions són precursors de l'escriptura (Montealegre i Forero, 2006). En la mateixa línia, Adoniou (2012) va realitzar la seva investigació basada en la hipòtesis de què el dibuix i l'escriptura són sistemes semiòtics compatibles, demostrant que dibuixar abans d'escriure resultava positiu per a l'escriptura, tant amb longitud com en qualitat, ja que s'aconseguia estimular la Consciència Fonològica i la Velocitat d'Anomenament (Yang i Noel, 2006:147):

*"Children become literate prior to formal schooling through the sociocultural process in which they are reared (Justice and Pullen, 2003). They use drawing or mark making to record personally or culturally significant images embedded in the social-cultural context of their home environment and their domestic community (Anning, 1997). They build up rich, home version graphicacy and narrative by absorbing graphical representations in the social-cultural context, and then adjust it to the school version of literacy and numeracy" (Anning, 2003).*

Així doncs, l'escriptura i la lectura són activitats mentals i com a tals impliquen la creació d'uns precursors previs per tal de què aquests ajudin a la transició natural entre diferents, però complementàries, formes de comunicació (Sheridan, 2002). L'autora presenta un estudi amb quatre hipòtesis per tal de demostrar que els gargots (Lowenfeld (1947:12) són les primeres formes d'expressió, incontrolades del l'infant) *"(...) at about two years of age, the child, when given a crayon, will star to make marks on the paper. These motions will be uncontrolled at the beginning, and their outcomes are lines, which indicated this undirected movements".*

Els gargots tenen quatre propòsits crítics. El primer és entrenar el cervell perquè aquest aprengui a prendre i mantenir l'atenció - ja que es va determinar que l'atenció visual continuada era un requisit previ de l'aprenentatge. El segon propòsit fa referència al fet que els gargots en infants estimulen les cèl·lules individuals de l'escorça visual per obtenir la forma i la línia *"Children's drawings as circles, spirals, triangles and rectangles extend hypothesis two as follows: very young children's marks are the substrate for a multiple literacy that rests on geometry" (Sheridan, 2002:2).*

El tercer propòsit té a veure amb el fet que els gargots ajuden els infants a practicar i organitzar patrons de pensament. És a dir, ja siguin representacions abstractes o concretes, proporcionen la pràctica i poden relacionar aquesta d'una manera directament cinestètica (Ibid, 2002). I el quart propòsit és que els gargots en infants afavoreixen les marques i, per tant, estan preparant la ment per a l'alfabetització (Ibid, 2002:6): *"Scribbles are visually guided mental strategies,*

*too, and they point the way educationally: let children gesture, speak, scribble, draw and write their way into understanding. Scribbling is the mark-making gesture of the very young brain embarking on speech and literacy."*

Els infants passen del gargot al dibuix sense que ningú els "hi ensenyi"; és una evolució natural. I també, el dibuix que realitza un infant, el pugui arribar a entendre un adult o no, però per a ell/a té un significat i segueix una sèrie de regles lògiques i sintàctiques.

*"(...) student does not attain independence by achieving an adult or a master status but by separating from the master's intelligence and will. That is, if stultification is one intelligence (i.e., the student) being subordinated to the other intelligence (...)" (Hayon, 2021:13).*

Per tant, el gargot esdevé essencial en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura ja que ajuda a preparar el cervell per assimilar aquest coneixement (Sheridan, 2002). També Duran (2021:87) manifesta que l'infant dibuixa sense cap estimulació externa ja que és la manera de crear, tot jugant, la seva imatge del món, tant exterior com interior; és a dir, el dibuix pot revelar no només la vida interior sinó que pot arribar a ser terapèutic si s'entén com una nova via de comunicació per donar sortida al seus interessos (Burchell, 2019:85).

Aquí rau la importància de l'estimulació precoç al primer cicle d'Educació Infantil. Si a més del dibuix, aquesta estimulació es complementa amb la capacitat d'anomenament d'objectes, es posaran les bases per les habilitats necessàries pel procés d'aprenentatge de la lectoescriptura (Steffani i Selvester, 2009). Aquestes autores han demostrat que els infants fins als tres anys reconeixen la diferència entre la paraula escrita i un dibuix, i els més grans entre una frase escrita i dibuixos posats en línia. Per tant, entenen que són processos diferents i apropen el dibuix o a l'escriptura des de plans d'acció també diferents.

*"Drawing can be used as an early diagnostic tool, since before handwriting becomes an essential form of expression for children, they have to be familiarized with the use of the writing tool — a familiarization which begins by practice with drawing through preschool years" Steffani i Selvester (2009) citant a Bonoti et al. (2005: 252).*

Montealegre i Forero (2006: 27-28) van desenvolupar un estudi en que es determinen els tres nivells en els que un infant, des dels quatre anys, afronta la problemàtica de diferenciar entre dibuix i escriptura:

1. *Primer nivell: fa referència a la "hipòtesis del nom" quan s'etiqueten objectes o persones amb el seu nom per tal de que l'infant "reconegui" les paraules escrites*
  - a. *Hipòtesis de la quantitat: quan el nen o nena distingeix que 3 grafies més o menys juntes és la quantitat mínima per distingir entre textos llegibles o no.*





*children as a way to express meaning in different ways*" (Anning i Ring, 2004; Kress, 2000; Pahl, 2001). A l'estudi de Steffani i Selverste (2009) es va poder determinar que hi havia una correlació entre la capacitat de dibuixar i la capacitat d'escriure, així com també hi havia relació entre les capacitats de dibuixar i l'ordenació d'objectes, ja que ambdues requereixen atenció a la forma i al detall.

*"It has been suggested that the presence of multimodal texts can assist understandings about the ways in which children construct, represent, reply to and view their place in the world (Pink, 2007; Leitch, 2008)" (Vicars, 2011:63).*

Per tal de poder utilitzar el dibuix com a eina dins l'aula en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, cal conèixer els passos als quals s'enfronta l'infant durant aquest procés: El dibuix és, i durant molt anys així s'ha considerat, una eina important per ajudar a la comunicació dels més petits ja que no deixa de ser un reflex del moment maduratiu en qual es troven.

*"Children's drawings should be thought of as mutable, the imagery in them dependent upon what is thought about and encountered at the moment the drawing begins rather than scanning their contents for evidence of schema that asserts the child has passed through some predetermined, scientifically sanctioned symbolic stages" (Knight, 2013:257).*

A més a més, es considera que el dibuix està directament influenciat per l'entorn i el context social i cultural, per tant els infants l'utilitzen per observar d'a prop el món que els envolta (Adoniou, 2012), *"It's Not What You Do, It's the Way that You Do It"* (Vicars, 2011:62).

En aquest treball s'ha escollit l'aproximació de Lowenfeld perquè era necessari poder posar l'accent en el desenvolupament de les diferents etapes i així, si calgués, poder mostrar l'evolució. Les etapes d'evolució del grafisme a infantil i primària són, segons Lowenfeld (1947: 12-250)

- A. *Etapa dels gargots: des dels primers traços però es ben desenvolupat entre els 2 i els 4 anys (incontrolat als 18 mesos i als 3 anys gargots amb noms, controla l'espai) (Lowenfeld (1914:12-22)*
  - a. *Gargot incontrolat: 1er contacte que té el nen amb el món del dibuix. Traços totalment desordenats i sense sentit (perquè no hi ha control motor). No troben cap representació humana i tampoc té cap simbolisme concret. El nen pot fer les guixades i mirar cap a un altre costat. No té cap intenció representativa si no que és en funció del desenvolupament motor i psíquic. Produeix plaer pel moviment que suposa. En relació amb el control psicomotriu, el nen agafa el llapis com li convé amb pressió desigual. És habitual que es surti del paper, per tant, cap proposar-li superfícies grans i llapis gruixuts.*
  - b. *Gargot coordinat i controlat: es produeix quan s'adona que existeix relació entre el moviment de les seves mans i els traços al paper. Acaben de descobrir el control visual sobre els traços que executa, és a dir, fa gargots controlats. Són traços més llargs en qualsevol direcció, els fan amb entusiasme i omplen la fulla. Apareixen repeticions de traços circulars, línies tallades, punts... amb centre d'intersecció. Els gargots en aquesta etapa es diferencien en 2 tipus de produccions:*
    - i. *Els traços continus on s'interromp el traç de manera voluntària (cicloide, epicloide o espiral...etc.)*
    - ii. *Estructures: tenen ordenació interna: diagrames formats per 3 o més figures i configuracions més complexes (mandales, sols, radials.. etc.).*

*Aquí hi ha una intenció representativa (potser que a l'adult no sempre ho pugui reconèixer). A vegades diu el que dibuixarà i canvia d'idea sobre la marxa.*

- B. *Etapa pre-esquemàtica: entre els 4-7 anys (Lowenfeld, 1947:23-36). Apareixen els famosos capgrossos. Tenen la intenció de crear símbols que tinguin significat, traços controlats que es refereixen a un objecte visual. Dels 4-6 anys hi ha intenció representativa. Es caracteritza per què busquen de forma conscient quan es posen a dibuixar. Els dibuixos comencen a tenir formes reconeixibles. Normalment aquesta primera forma són la figura humana primer ( entre els 4-5 any serà el cap gros, és a dir, el cercle com a cap, 2 línies verticals que son les cames o les mans.)*

*Amb el pas del temps a aquesta línia s'uneixen unes altres 2 (braços o tronc, cercle sota el cap). Altres dibuixos representatius són la casa i l'arbre.*

*No hi haurà un ordre en l'espai, ni en la mida, ni el lloc que ocupen, és a dir, no implicarà emoció o estat emocional.*

- C. *Etapa esquemàtica: dibuixa part de l'entorn i apareix seqüència temps-acció. Es dona entre el 7 i els 9 anys (Lowenfeld, 1947:37-73). Les formes es fan molt més definides perquè segons Piaget, el seu pensament s'ha fet més operatiu. Aproximadament als 7 anys poden representar una figura humana reconeixible pels adults i aquest respon al concepte que s'hagi format a través de la seva pròpia experiència i en funció de la seva etapa evolutiva. El fet més destacat de l'etapa és que el nen descobreix que existeix un ordre en les relacions espacials i no pensa amb objectes aïllats, sinó que estableix relacions entre elements que es consideren a si mateixos com a part de l'entorn. És a dir es tradueix en l'aparició de la línia base (de terra). Posteriorment també apareix la línia de cel. Per temes emocionals o expressius, la relació amb l'entorn pot fer que objectes o persones pateixin alteracions com supressió de qualsevol part o exageracions. Al final d'aquesta etapa les figures es van estabilitzant.*

- D. *Etapa principi realisme; entre els 9- 11 anys (Lowenfeld, 1947: 97-124). Busquen perspectiva i moviment. Es dona entre els 9 i els 12 anys. Els nens busquen que els seus dibuixos siguin més fidels a la realitat i passen del 2D al 3D (amb superposicions). Es presta més atenció als detalls del dibuix (les representacions no són esquemàtiques). La línia de base va desapareixent perquè es s'entén el terra com a alguna cosa plana i la del cel passa a ser gradualment la línia de l'horitzó.*

- E. *Etapa pseudorealista: dels 11 als 13 anys (Lowenfeld, 1947:125-250). També hi ha línia de temps i profunditat més perspectiva. Es dona a partir dels 13 anys. El dibuix ja té perspectiva espacial i la figura humana és més complexa. A partir d'aquí el desenvolupament artístic continuarà si el nen hi està interessat. En relació a la figura humana, apareixen detalls com les articulacions, es representa en 3D i el color és molt més realista.*

- F. *Etapa de la decisió: entre els 13 i els 17 anys. Aquí ja decideixen què dibuixar i quina tècnica utilitzar.*

A més a més, en funció d'altres conceptes com el tipus de traç o l'ombregat, dona més informació sobre el tipus de missatge que l'infant vol transmetre. En el cas del traç, que és la línia en la que es representa un dibuix, aquest pot ser de quatre tipus (Vels, 1994:18-24):

- 1) *Traç continuu: si el nen pinta sense interrupció. Indica tranquil·litat, certa harmonia. Un traç llarg indica un bon control psicomotriu i un estat emocional ajustat*
- 2) *Traç ràpid: indica clarament un comportament impulsiu i d'inseguretat*
- 3) *Traç esborrat o tallat: el nen comença a pintar i parar per veure el que ha fet. Podria indicar nen insegur o impulsiu*
- 4) *Traç obliquu: representa energia i ímpetu. El nen té clars els seus objectius.*

De la mateixa forma, cal tenir en compte la força amb què s'executa aquest traç; és a dir, si es prou fort per a què destaquí a l'altre costat del full (expressant vitalitat tot i que si el dibuix té

desproporcions notables pot reflectir impulsivitat), o bé es tan fluix que el dibuix quasi no es vegi (pot indicar timidesa o submissió) o té la pressió ideal; és a dir, aquella en que el dibuix es pot veure clarament i no està marcat per darrera (González, 1989:108). Al mateix temps, el traç pot destacar per la seva rapidesa (que es relaciona amb la confiança amb un mateix, la memòria perceptiva i l'espontaneïtat), els traços lents (que impliquen tranquil·litat i reflexió) i els traços ràpids, que si són molt marcats poden indicar crueltat (Reyes et al., 2018:26; Vels, 1994:18-23). Pel que fa l'*ombrejat*, en general ha estat interpretat com a indicador d'opressió d'ànims, sentiment d'inferioritat, impotència i inseguretat davant dels perills reals o imaginaris. Quan es realitzen ombrejats, es pot estar indicant el desig de protegir-se de qualsevol influència o estímul pertorbador que estigui relacionat amb la zona en què s'ha fet. Tot i això, cal diferenciar entre (Vels, 1994:29-31):

- a) *Retoc: són equivocacions produïdes per inseguretat. Quan apareixen en zona aïllada i no en tot el conjunt són indicadors de conflictes, problemes en relació amb els òrgans corresponents a l'àrea que es presenten.*
- b) *Borradures: acostumen a aparèixer en persones amb un nivell alt d'exigència i de perfecció. No sol ser molt freqüent en el dibuix infantil*
- c) *Ratlladures: estan relacionades amb complexos de fracàs i falta d'identificació amb si mateix (genera ansietat). Amb aquestes, el nen arregla allò que considera incorrecte i té por de ser jutjat de forma diferent a com ell vol ser vist.*

Igualment existeixen estudis (Martínez i Romero 2010:27-29) que determinen l'evolució de l'infant si aquest dibuixa cases (perspectiva, mida i forma, tipus, estat de la casa, estructura o detalls) o arbres on es té en compte la mida i la forma de la copa, les branques, el tronc, la línia de terra o les arrels. En tots dos casos, per conèixer el nivell maduratiu en que es troba l'infant, cal fer una composició entre l'etapa que es creu i la corroboració, si és el cas, en l'estudi dels elements que conformen el dibuix.

*"(...) drawings about the 'real world' are held up as a kind of litmus test to ascertain intellectual growth" (Knight, 2013:258).*

Per tant, dibuixar acaba esdevenint, per una banda, una altra forma de comunicació que tenen els infants, tant important com la oral i l'escrita, que fa que s'estableixin les bases neuronals necessàries per passar, de forma natural, cap al llenguatge escrit i, si tot això es realitza, tenint en compte que les experiències d'aprenentatge que tinguin els infants siguin significatives per a elles, s'aconseguirà que el coneixement més important que adquiriran esdevingui un aprenentatge real, és a dir, una EQE.

*"Drawings are seen as making contingent connections with the conditions surrounding their creation" (Knight, 2013:255).*

#### 2.6.4 Tipologia de lletra.

Tanmateix, un altre element a tenir en compte, és, sens dubte, el tipus de lletra emprada en el procés de l'aprenentatge. Segons Rodríguez (2014:20), citant a Vigotski (1988), l'escriptura es concep com un procés històric on l'alumne comença molt abans d'entrar a l'escola ja que realitza els primers gargots que són els precursors. Històricament (Rodríguez, 2014:25) la cal·ligrafia ha anat evolucionant, des del renaixement que es considerava *l'art de l'escriptura bella*, al segle XIX, on l'escriptura anava acompanyada d'un *dibuix* i, amb l'arribada de la impremta que va plantejar noves formes de pensar-la. Durant el segle passat es van identificar tres tipus de cal·ligrafia (la cal·ligrafia com a escriptura (1) que és la que estava present a les escoles, la cal·ligrafia com una activitat històrica (2) i la cal·ligrafia com a activitat artística i experimental (3).

Tot i l'evolució i influències de tot tipus de la cal·ligrafia durant el segle XX, es va imposar a les escoles com un objecte a ensenyar i per tant competia amb la mateixa formació en escriptura (Rodríguez 2014). També cal tenir en compte un concepte clau com és la llegibilitat (Del Real 2015); és a dir, la velocitat amb la que es pot llegir un text tenint en compte la cal·ligrafia en què està escrit; és a dir, les característiques gràfiques: tipus de lletra, la mida, la inclinació, l'espaiament i la justificació (Del Real, 2015 citant a Duñabeita et al., 2009; Fiset et al., 2008; Hillier 2006; Feely et al., 2005; Perera 2003; Saason i Williams 2000; Hughes i Wilkins 2002; Saason 1993; Reynolds et al., 2006).

En el procés d'aprenentatge de l'escriptura existeixen diversos posicionaments sobre quin tipus de lletra implementar a cada etapa del procés educatiu (Rodríguez, 2014). Tot i això, a l'aprenentatge de l'escriptura s'acostuma a utilitzar com a primer tipus de lletra, la lletra d'impremta majúscula (o lletra de pal), ja que es parteix de la base que aquesta era la forma en que els alumnes aprenien, abans d'arribar a l'escola (Borzzone i Yaussaz, 2004 citant a Adams, 1990), després s'introdueix la lletra lligada i finalment la d'impremta (Del Real, 2015).

La mateixa autora (Del Real 2015: 65-67) declara que, pedagògicament, no existeix un consens sobre quin ha de ser el tipus de lletra a utilitzar per iniciar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. L'autora cita a Fons (2004) per determinar els tipus de lletra que s'utilitzen en l'aprenentatge de la lectoescriptura. La primera, *lletra de pal*, es recomana per a la facilitat del traç tot i que dificulta la seva lectura. Per això és un tipus de lletra que s'utilitza bàsicament a l'etapa d'infantil ja que el que es busca és que els infants aprenguin les lletres al mateix temps que ressegueixen el seu desenvolupament psicomotriu (Del Real, 2015). La segona, *la lletra lligada*, té com a principals avantatges que facilita la identificació de les paraules gramaticalment parlant,

hi ha prou diferència entre els símbols, evitant així confusions. A més a més, cada infant la personalitza a la seva manera, mentre que els principals inconvenients són que necessita més indicacions, a diferència de la de pal, per aprendre'n el traç. El tercer tipus és la *lletra script* (o d'impresma), que és una combinació entre les dues primeres. Té l'avantatge que és fàcil de llegir i escriure. I per últim, la quarta (4) és la lletra impresma minúscula (Del Real, 2015).

Borzzone i Yaussaz (2004) afirmen que tot i que no hi ha estudis que determinin la conveniència d'un tipus de lletra o un altre per començar l'aprenentatge de l'escriptura, però s'ha demostrat que començar amb la *lletra de pal* sembla que facilita l'aprenentatge de l'escriptura en un nivell inferior; és a dir, en el reconeixement de la lletra, el seu so i l'escriptura de la mateixa (Ibid, 2004:70-71)

El que sembla que existeix un cert consens entre els especialistes en el procés d'aprenentatge de la lectura, i és que aquest té dos nivells: el primer és el reconeixement lèxic i el segon és la comprensió (Ibid, 2004), i semblaria que el primer es realitza a través de la discriminació i reconeixement de les lletres, per tant, tot i que, segons Ibid (2004), citant els estudis de Tinker (1955, 1965) i Adams (1990), la lletra d'impresma minúscula ajudaria més en aquest procés als alumnes, la lletra de pal aporta a més a més el traç i sembla que és aquest el que es prioritza a l'hora d'iniciar aquest infants en l'escriptura.

Borzzone i Yaussaz (2004:88) afirmen que el seu estudi es va demostrar que només es va poder veure diferències en el procés d'aprenentatge en aquell alumnat que utilitzaven la lletra de pal per a la lectura i la lligada per a l'escriptura. Per la seva banda, Rodríguez (2014) citant a Ledesmas (2010), enuncia que la lletra cursiva millora molt les destreses que se'n deriven del propi procés d'escriptura. Quesada (2017) va esmentar que la lletra lligada és la que ajuda en el procés de psicomotricitat fina, el traç definit i la ubicació a diferència de la lletra d'impresma tot o que aquesta última és més llegible. També cal destacar segons l'autora que la lletra lligada permet llegir més fàcilment, perquè la separació entre paraules és més clara que la lletra d'impresma. A més a més, Quesada (2017) citant a Hannaford (2014), manifesta que la lletra lligada activa els dos hemisferis cerebrals. Per això s'ensenya primer en lletra lligada ja que es necessari cerebralment per refinar l'escriptura. També cal tenir en compte que els teclats dels ordinadors estan dissenyats amb lletra d'impresma. Segons Basutil (2017: 327-328) països com Finlàndia des del curs (2016-2017) han decidit eliminar del currículum la cal·ligrafia pròpiament dita i basar l'aprenentatge de l'escriptura en la lletra d'impresma ja que és aquesta la que es troba en tots els aparells electrònics que els infants es troben en el seu dia a dia.

En definitiva, la realitat és que la majoria d'escoles del país, i també en la que s'ha realitzat l'estudi de cas d'aquesta tesi, es comença per la *lletra de pal*, el pas entremig és la lletra lligada i, finalment s'acaba amb la lletra d'impremta minúscula (Del Real, 2015).





### 3.1 Introducció.

En aquest capítol s'explica amb detall tot el procés que s'ha seguit, des del tipus de metodologia emprada, essent la qualitativa, ja que és la ofereix un tractament de les dades que podrà abordar els objectius plantejats a l'inici amb major riquesa de detall. En aquesta Tesi, s'ha escollit l'estudi de Cas (Stake 1994; Yin 2009), essent el cas un centre educatiu concertat de la ciutat d'Igualada i, més concretament, en els cursos de P4 i P5 d'Educació Infantil i 1er i 2on d'Educació Primària ja que són els cursos on el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura és cabdal. És a dir, aquesta és la població i mostra, emprada per a recollir les dades així com les tutores d'aquests cursos. També s'informa de l'obtenció del consentiment i l'assentiment per part del comitè d'ètica de la Universitat Autònoma per poder garantir l'anonimat dels participants en tot moment. En aquest sentit, també s'explicita les circumstàncies amb les quals es va començar a negociar l'accés al camp d'estudi, tot i tenint en compte que ens trobàvem al bell mig d'una pandèmia mundial, amb la dificultat que això implicava, entre altres coses, el fet de poder entrar als centres educatius com a personal extern en repetides ocasions.

En un apartat important que es podrà veure en aquest capítol, serà la justificació dels Instruments escollits, des de l'enquesta online que s'ha realitzat al professorat que tutoritzaven els cursos objecte de l'estudi, el procediment que s'ha seguit per analitzar els dibuixos dels infants, l'observació participant al llarg de la recollida de les dues intervencions, la utilització de les rúbriques que s'han emprat per fer les avaluacions, etc. Tots els instruments emprats han contribuït a la corresponent triangulació i interpretació de les dades i, finalment, la graduació, en funció del curs en que feia la intervenció, de la valoració del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i el tractament del cas especial que es fa a P4 amb un codi de referència per part de l'escola.

Finalment, aquest capítol conclou amb el darrer pas que explica el procés de l'anàlisi de les dades, és a dir, la codificació i la categorització *In Vivo*, juntament amb la justificació per emprar l'anàlisi temàtica de les dades, aplicant un enfocament emergent.

### 3.2 Tipus de metodologia.

S'entén com a metodologia totes aquelles tècniques que es poden aplicar en un procés d'investigació (Coelho, 2018). Existeixen diverses metodologies en funció de l'àrea en que es troba l'estudi, però, en qualsevol cas, les investigacions s'originen per idees i es van ajustant a la metodologia perquè fonamenti millor l'estudi (Hernández et al., 2014). Així doncs, són una sèrie de mètodes i tècniques científiques que s'apliquen rigorosament durant un procés d'investigació per tal de què aquest tingui validesa teòrica. Per això es poden dividir en, per una banda, la metodologia de la investigació que té la funció de atorgar-li validesa i rigor científic i, per a l'altra banda, la política de investigació que definirà totes les parts en que constarà (Coelho, 2018).

Existeixen diversos factors per escollir un tipus de metodologia o una altra. És per això que esdevé fonamental que l'investigador/a decideixi el que més s'adequa al seu plantejament del problema. És a dir, en funció del les qüestions plantejades i la forma de resolució previstes, cal escollir el mètode que més s'ajusti a les necessitats per a la investigació en concret (Saritama, 2020).

#### 3.2.1 Metodologia Quantitativa i Qualitativa.

Diferents autors argumenten que és imprescindible que cada investigador/a estudiï exhaustivament els diferents mètodes per tal de poder determinar quin és el més adient i quina classificació tenen. Segons López-Roldán i Fachelli (2015) hi ha tres perspectives metodològiques d'investigació afirmen que són per una banda *la perspectiva distributiva o quantitativa* i per a l'altra *la d'estructura de sentits* i la *d'intervenció o dialèctica* ambdues dintre la metodologia qualitativa. El que defineix el model d'anàlisi és la perspectiva d'investigació, la dinàmica i els moments del propi procés de recerca ja que aquests donaran la coherència necessària. Per tant els autors defineixen els quatre criteris generals per identificar aquesta perspectiva d'investigació (Ibid, 2015:5-6).

1. *La entitat de les dades i de la unitat social, que enfoca els criteris des del camp de l'aplicació i el camp de les unitats. En el cas de l'anàlisi quantitativu es refereix a la matriu de dades, separació de la unitat social amb aquestes indiferenciades i una desestructuració del discurs. En el cas del anàlisi qualitativu si es tracta de d'un text, amb una vinculació semi forta i un discurs estructurat es tracta de les estructures del sentit i si, per contra, el discurs és provocador i existeix una pràctica social dels actors s'està parlant de la perspectiva d'intervenció.*
2. *El llenguatge que analitza les dades a partir de la distinció del component simbòlic ( de la parla) i el semiòtic (dels signes). Si s'aprofundeix més, es pot observar que dins la perspectiva distributiva el component simbòlic es refereix a la investigació dels fets, del llenguatge matemàtic, mentre que en el cas*

de l'estructura de sentit es basa en un anàlisi qualitatiu de les dades. En el cas del component semiòtic té, des de la perspectiva qualitativa d'intervenció, la característica que s'investiga actuant

3. El grau d'intervenció de l'investigador en el procés d'investigació. Aquest grau d'intervenció pot ser fort (quantitativa) o entremig (qualitativa d'estructura de sentits) o mínima (qualitativa d'intervenció).
4. El grau d'implicació o vinculació amb la vida social que s'estudia, és a dir, el grau és mínim si es tracta de la perspectiva distributiva, intermedi si es tracta de l'estructura de sentits i forta si és la d'intervenció.

La perspectiva *quantitativa distributiva* es caracteritza per a la identitat consolidada que prové d'altres ciències pel que fa a la recollida de la informació així com la construcció i manipulació de les dades. Aquest procés té 3 dificultats principals segons López-Roldán i Fachelli (2015:11-12). La primera, és la traducció dels conceptes a indicadors, la segona és l'anàlisi de l'associació de les variables i la tercera és la manera com es generalitza la teoria. En canvi, la perspectiva qualitativa, cal destacar que la *d'estructura de sentits* és una tècnica que ha d'abraçar tota la fase i per tant, s'ha de reflectir, en primer lloc, en la recollida i producció de les dades, en segon lloc en l'articulació de les mateixes i en tercer lloc en les pautes d'interpretació dels models establerts. Seguint amb la perspectiva qualitativa, la *d'intervenció* es caracteritza perquè és l'acció i la pràctica social la que la defineix, l'investigador/a forma part de l'acció analitzada, el grau d'intervenció d'aquest és nul o mínim ja que permet que l'acció segueixi el seu curs independentment de la planificació realitzada però el grau d'implicació és màxim en el transcurs de l'acció i les tècniques que es poden utilitzar per fer l'estudi són amples. La metodologia qualitativa i la quantitativa difereixen segons els següents punts (veure Taula 3):

<b>PERSPECTIVA QUALITATIVA</b>	<b>PERSPECTIVA QUANTITATIVA</b>
Capacitat de generar teories Orientat a una lògica del Descobriment	Capacitat de comprovar teories Orientat a una lògica de la Verificació
Dinàmica d'investigació inductiva	Dinàmica d'investigació deductiva
Comprendre/ Interpretar/ Exposar	Explicar/ Mesurar/ Predir
Fenomenològic; els fets són particulars i ambigus Ideogràfic: els fenòmens socials són únics i complexos en el seu context., no repetibles ni reduïbles a esquemes prefixats Visió de la naturalesa humana com voluntarista i autodeterminat	Els fenòmens socials es consideren replicables i definits Nomotètica; es busca generalitzar, establir lleis generals, s'estudia lo constant i repetible dels fenòmens socials. Visió de la naturalesa humana com determinista i essencialista
Comprendre/ Interpretar/ Exposar Llenguatge simbòlic Humanista	Explicar/ Mesurar/ Predir Llenguatge matemàtic Científica
Model i disseny d'anàlisi amb escassa formalització. Escassa intervenció del investigador Flexibilitat	Model i disseny d'anàlisi basat en la formalització. Força intervenció del investigador Rigidesa
Interès pel subjuntiu Acció social /canvi social M. Weber / K. Marx	Interès per a l'objectiu Fer social (comportaments) F. Durkheim
Basat en lo vital, en la vida quotidiana Implicació de l'investigador Reactivitat /Interactivitat	Allunyat de lo viu, investigació de laboratori Mínima implicació de l'investigador Neutralitat/ Distanciament
Realitat social dinàmica, en canvi	Realitat social estàtica, sincrònica
Visió microsocia de la realitat (interior) Informació intensiva, profunda	Visió macrosocia de la realitat (exterior) Informació extensiva, superficial

Més vàlides Validesa interna	Més fiable Validesa externa
---------------------------------	--------------------------------

TAULA 3: QUADRE COMPARATIU. LÓPEZ- ROLDÁN I FACHELLI (2015)

És important, però, fer notar que aquest treball s'emmarca dins d'una investigació qualitativa perquè la intenció no és quantificar i fer estadístiques inferencial. Tot el contrari, volem conèixer els processos mitjançant els quals poder interpretar els resultats obtinguts. D'aquesta manera, Nowell et al. (2017:3-4) ens recorden que per tal d'establir la confiança en una investigació qualitativa, cal tenir en compte (1) *la credibilitat* de l'estudi que es determina quan els/les investigadors/es o els lectors/es ja que s'hi adapta tots els punts de vista (2) *la transferibilitat*, és a dir, la generalització de la consulta; (3) *la fiabilitat* en el sentit que la recerca sigui lògica, traçable i clarament documentada, (4) *la conformabilitat* o la demostració de com s'ha arribat a aquella conclusió; (5) *les rutes d'auditoria* que són les proves a través de les quals es coneix quina decisió s'ha pres i quines no i, per últim, (6) *la reflexivitat*, de manera que l'investigador porti un procés d'autoavaluació tant en el diàleg intern com en el extern. Per tant, haurem de tenir cura de cadascun dels cinc punts abans citats.

El disseny d'objecte d'estudi es basa en la perspectiva de qualitativa i més concretament en *l'estudi de cas*. Neiman et al. (2006) el defineixen com un sistema delimitat en espai, temps, relacions i institucions. És a dir, consisteix en un estudi particular, que pot abraçar diferents dissenys possibles, i que té per objectiu la construcció d'una teoria. Per això, procedirem a explicar en què consisteixen els estudis de casos i com aquest estudi s'engloba en d'ells.

### 3.3 Estudi de cas.

Stake (1994) ja va evidenciar que l'estudi d'un cas no és una elecció d'un mètode (que passa en un segon pla) sinó l'interès en casos individuals. De manera que les preguntes de la investigació constitueixen el pilar principal de l'estudi i cal que siguin plantejades de manera flexible i que afavoreixi la resposta. Kazez (2009:3) citant a Ragin i Becker (1992) realitzen una classificació sobre la comprensió de casos. Per una banda, les divideixen en dues categories. *La primera*, unitats empíriques, pot ser específica (els casos es troben; són reals i específics) o general (si són els objectes que es poden constatar empíricament però que cal verificar-ne la existència). *La segona*, unitats teòriques, els casos es realitzen, són una interacció d'idees (específiques) o són convencions producte de les construccions teòriques, és a dir, externes a qualsevol efecte de la investigació particular (si és general).

L'estratègia d'investigació és aquella que pot recórrer tant a procediments qualitatius com quantitius ja que, segons Kazez (2009:4) citant a Yin (2009) la motivació ve del fet que es vol entendre fenòmens socials complexos. Així que planteja tres criteris:

1. *Interès a respondre preguntes Com? Qui? On?*
2. *Tenen la intenció d'investigar el Perquè? i el Com?*
3. *Els estudis són contemporanis.*

Montero i León (2002:505-506) afirmen que els estudis qualitius es poden classificar en tres grups: (1) *Etnografia* o estudi en el que l'investigador en forma part i recull dades de l'observació; (2) *Estudi de cas*, que són descriptius i no estructurats i la mostra pot ser escollida per a l'investigador, instrumental o no, intrínseca. I (3) *Investigació i acció* on mitjançant una sèrie de passos successius s'investiga simultàniament que s'intervé. Per a la seva banda, Kazez (2009) enuncia que en el disseny de la investigació cal tenir en compte si és tracta d'un (1) cas únic (holístic) o (2) és incrustat (amb múltiples unitats d'anàlisi) o si és (3) un cas múltiple però que es tracta cada unitat d'anàlisi com a incrustada. L'autor manifesta que una investigació es defineix pel tipus d'informació i, per tant, es predominantment qualitatiu. Barratt et al. (2011) plantegen que els estudis dels casos inductius serveixen per ampliar i/o construir una teoria ja que l'existent és incompleta. Yin (2003), fa la distinció entre sis tipus d'estudi de cas. Partint de que aquests poden ser de cas únic o de disseny múltiple, es pot fer la subdivisió en cada un d'ells perquè poden ser:

- a. *Descriptius: on l'objecte presenta la descripció dins el seu entorn*
- b. *Exploratori: pot definir hipòtesis o preguntes per casos posteriors.*
- c. *Explicatiu: permet conèixer i determinar les teories rivals*

El mateix autor, l'any 2009, postula que la qualitat de la investigació tant des del punt de vista del concepte com de la posada en marxa és essencial de manera que la validesa interna es refereix a les relacions causals entre les variables i els resultats. La validesa externa es referirà a com els resultats poden ser generalitzats i la fiabilitat és el requisit que, en el cas de l'estudi de cas, es porta a terme sense errors (o els més petits possibles). Kazez (2009:5) citant a Stake (1995) realitza una altra classificació i els divideix en tres categories: *l'estudi de cas intrínsec (1) defineix l'estudi de cas, en que és aquell que es constitueix a partir de l'interès en alguna cosa. L'estudi instrumenta (2) es centra en un problema conceptual ampli on l'estudi de cas pot ajudar de manera que l'estudi de cas passa a un segon terme. I, finalment, l'estudi de cas col·lectiu (3) que es produeix quan s'investiga alguna cosa de caràcter general.*

Lijphart (1971:691) per a la seva banda confirma que la gran avantatge d'un estudi de cas és que, un cop s'ha determinat el cas únic, la seva investigació pot ser exhaustiva i com a principal

desavantatge és que contribueix en menor mesura a la creació d'una teoria general. Per altra banda, distingeix sis categories: *l'ateòrica (a) i la interpretativa (b) que es centren en l'estudi de cas per si mateix i no es centren en la creació d'una teoria i per a l'altra la generadora d'hipòtesis (c), la confirmadora de la teoria (d), la discutidora de la teoria (e) i la desviada (f) que tenen com a objectiu comú avançar en la construcció teòrica* (Neiman et al., 2006) també fan una distinció entre els estudis d'investigació de cas únic i els estudis d'investigació de cas múltiple on el primer s'utilitza per estudiar un problema específic basant-se amb raonaments hipotètics-deductius on s'aplica, generalment, anàlisi comparativa que la confirma o la discuteix i el segon permet crear a l'investigador/a una teoria i pren com a punt de partida un marc teòric determinat.

Així doncs, havent aportat les dades suficients per a l'argumentari de la metodologia d'aquest treball el podem identificar amb un disseny d'estudi de cas (Stake, 1994; Yin, 2009) essent el cas, un centre educatiu, i en concret, els cursos de P-4, P-5 d'Educació Infantil i 1er i 2on d'Educació Primària. Es seguirà un l'estudi *d'enfocament interpretatiu* que utilitza una metodologia qualitativa, doncs es pretén recavar informació i interpretar-la. Inicialment es necessitaran diversos instruments de recollida d'informació qualitatives que ens facilitaran aprofundir i triangular en la percepció i la interpretació de les experiències de qualitat estètica dels propis participants a l'estudi des de la seva pròpia visió (Nisbet i Watt, 1984: 82-83):

*"A case study is a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle. The single instance is of bounded system, for example a child, a school, a community. It provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. Indeed, a case study can enable readers to understand how ideas and abstract principles can fit together".*

S'ha triat aquest disseny metodològic doncs és el més adient per estudiar un *grup reduït* d'individus considerat globalment (Bisquerra, 1989: 127). En tot cas s'observen les característiques d'una unitat individual, com per exemple un individu, una entitat o institució, una comunitat, etc. El propòsit consisteix en indagar profundament i analitzar intensivament els fenòmens que constitueixen el cicle vital de la unitat escollida per tal de conèixer-la i comprendre-la més a fons. És a dir, un estudi de cas pot arribar, en segons quines situacions, a fer una anàlisi més aprofundida del que permetria l'anàlisi quantitativa (Cohen et al., 2019).

Per tant es tindrà en compte, com a elements qualitatives, *l'observació* mitjançant la recollida del diari de camp. En segon lloc, *l'enquesta* al professorat implicat ja que ens dona una informació més aprofundida i des de la visió personal dels individus que formen part de la unitat del cas d'estudi, així com la seva interpretació personal de les experiències de qualitat estètica viscudes. En tercer lloc, els dos fulls d'intervenció per a cadascun dels infants participants, per tal de recollir

les seves dades. En quart lloc, la utilització de *rúbriques* per tal de valorar el desenvolupament del procés de la lectoescriptura.

Com ja hem comentat anteriorment i segons Reza et al. (2021:2) un estudi de cas és una anàlisi del context (o d'algun fenomen) en concret però de forma aprofundida. Per aquest motiu, en l'estudi de cas, a partir dels casos estudiats construir una teoria és una estratègia de recerca vàlida:

*“A case study typically uses multiple methods and tools for data collection from several entities by one or more observers in a single or several natural situations that considers temporal and contextual aspects of the contemporary phenomenon under study, but without experimental controls or manipulations”.*

Pel que fa a la recollida de dades, Jiménez-Chávez (2012:146-147) postulen la dificultat en l'estructuració però, posteriorment Montero i León (2002: 505-510) desenvolupen un mètode en cinc fases, en funció del moment que es realitza la recollida i l'anàlisi, que es poden desenvolupar “en viu” on l'investigador/a no intervé i la recollida de dades s'obté de forma posterior a la presentació (Figura 3). En resum, els cinc passos a seguir en l'estudi de cas són:

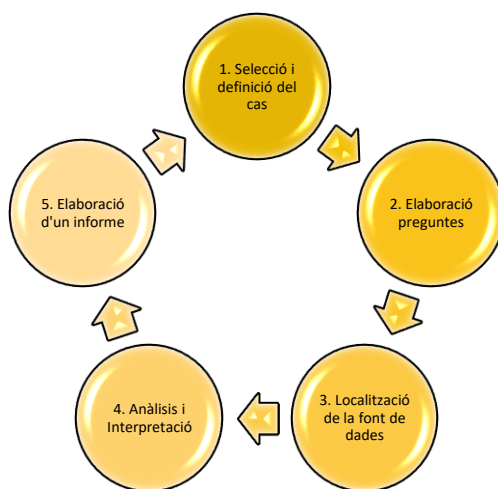


Figura 3: Passos a seguir estudi de cas. Jiménez-Chávez (2012:147)

Per tal de poder *validar* els resultats de la investigació i, per tant, verificar-los, Jiménez -Chávez (2012:148) citant el mètode d'agrupacions de casos Mc-Clintock et al. (1985) proposen la triangulació entre tres conceptes: (1) la realització una constatació entre l'investigador/a i els que proporcionen les dades (2) complementar amb material l'arxiu i (3) participar en consulta amb els seus col·legues abans de redactar l'esborrador final. Per últim, pel que fa a les tècniques que es poden utilitzar en l'estudi de cas, es poden citar, bàsicament, quatre (Jiménez-Chávez, 2012: 148-149):

- a. *L'observació etnogràfica:*
- b. *L'entrevista etnogràfica: entrevista en profunditat entre l'investigador i els informants.*
- c. *La documentació: els propis documents són tractats com una font d'informació.*
- d. *Diari de Camp: on es classifica com un instrument de registre personal i no sistematitzat.*

Fereday i Muir (2006: 82) afirmen que per tal que un estudi tingui el suficient rigor cal que, per una banda, impliqui una planificació i, per a l'altra, que l'investigador/a per tal de mantenir-lo, cal que demostrï, durant la interpretació, com ha aconseguit les dades i les citi de forma oberta, *"Each qualitative research approach has specific techniques for conducting, documenting, and evaluating data analysis processes, but it is the individual researcher's responsibility to assure rigor and trustworthiness"* (Nowell et al., 2017:2).

### 3.4 Població i Mostra.

*"(1) Població: és el conjunt de referència (real o hipotètic) de tots els individus sobre els que volem estudiar un cert fenomen i amb alguna característica comú observable. Es delimita en funció de propietats dels individus(...). La mida de la població és el nombre d'individus que la formen. Distingim entre poblacions finites i infinites. (2) Mostra : és un subconjunt d'individus observats que vol ser representatiu de la població a estudi (...). (3) Individu: és la unitat més simple subjecte a observació i registre de dades. Pot correspondre o no a un individu físic com una persona o una peça (...) i (4) Variable: és una característica numèrica o atribut observada sobre els individus".*

(Carmona i Sánchez, 2000:8)

Havent introduït que aquesta recerca es troba informada per a l'estudi de Cas, ara passarem a assenyalar un altre element com és el tipus de mostra. Certament, un dels desafiaments en els quals s'enfronta qualsevol investigador/a és la mostra. Més concretament el seu tamany. Si aquest és menor al que hauria de ser, planteja el dubte de si abasta tot l'àmbit del problema de d'investigació. En aquest sentit, Eisenhardt i Graebner (2007:25-32) afirmen que és fals que uns casos hagin de representar al total d'una població en una investigació, ja que una de les principals avantatges de l'estudi de cas és la seva *profunditat* amb la que es poden estudiar una mostra reduïda de casos. Un dels altres desafiaments que es presenten és la simplificació excessiva. En aquesta línia, Siggelkow (2007:20-24) és qui ens informa que cal trobar l'equilibri entre la simplificació i la especificació de les seves idees conceptuals. El tercer repte fa referència que, mirat en retrospectiva, el resultat pugui contribuir a la comunitat científica. I per últim, un altre entrebanc és la presentació de la evidència, és a dir, degut a l'elevat quantitat de dades acumulades, cal que aquestes siguin presentades de forma clara i entenedora (Carmona i Sánchez, 2000:9).



Padua et al. (1979) estableixen el tipus de mostra en tres categories: 1) la probabilística on totes les combinacions tenen la mateixa probabilitat (aleatori) o sinó tenen les mateixes probabilitats (sistemàtica, estratificada o conglomerada). 2) No probabilística on no es coneixen les probabilitats que té cada individu i que es pot dividir en casual, quotes i intencional. Finalment, 3) Per provar hipòtesis substantives en les quals cal que sigui suficientment heterogènia. Kazez (2009:9) citant a Samaja (1994) determina que per obtenir una bona mostra cal seguir sis criteris:

- a. *La avaluació d'una mostra és una acte complex*
- b. *En una investigació existeixen tantes mostres com matrius de dades*
- c. *Una investigació interpretativa amb un disseny exploratori- descriptiu, pot agafar un o pocs individus o pot agafar-ne molts fet que li comportaria obtenir conclusions sobre el quelcom estudiat*
- d. *Cal poder comparar la mostra amb la població i que tinguin criteris anàlegs*
- e. *Està íntimament lligada amb l'estratègia d'investigació*
- f. *Permet situar-se en tres contextos diferents: el disseny exploratori, el disseny descriptiu i el disseny experimental.*

Flyvbjerg (2006: 219-245) descriu dues estratègies per a la selecció de la mostra. Per una banda, determina que hi ha l'aleatòria que pretén evitar el biaix de la mostra i, per a l'altra banda, l'orientada a la informació. Aquesta és la més òptima per a l'estudi del cas ja que té per objectiu maximitzar la utilitat de la informació. A l'hora es pot subdividir aquesta última en 4 casos més (Kazez, 2009:11) citant a Flyvbjerg (2006):

*" (1) casos extrems i/o desviats ja que són o bé aquests casos el que es pretén obtenir informació o bé estudiar-ne algun dels seus aspectes particulars, (2) casos de màxima variació que busca trobar el màxim d'informació sobre certes circumstàncies que s'estudien, (3) casos crítics que tenen per objectiu aconseguir informació que permeti deduccions lògiques i, per últim, els (4) casos paradigmàtics que funcionen com a punt de referència."*

Pel que fa a la mostra de l'estudi d'aquesta tesi no és probabilística, intencional i recau dins de la vesant exploratòria-descriptiva. A més, el tamany de la mostra coincideix amb el tamany de la població que afecta en els cursos seleccionats. Això és així, perquè els participants són tots els infants de l'etapa d'educació infantil (P-4 i P-5) i de primer cicle de primària (1er i 2on) del Centre Educatiu objectiu de l'estudi. Aquesta escola consta de dues línies, de manera que, la població és de n= 175 d'alumnes. Com es pot observar la distribució de l'alumnat fou de: 75 alumnes corresponen a l'etapa d'infantil i 100 a primària.

Pel que fa a la *mortalitat* de la mostra, o la reducció de la mostra per motius sobrevinguts, en aquest cas per tenir infants amb malaltia comuna o de la COVID-19. En concret, l'afectació de la mortalitat de la mostra només va incidir en el segon full d'intervenció, és a dir, el que correspon al segon nivell d'anàlisi (vegeu capítol d'Anàlisi) i no en el primer, és a dir, el dels dibuixos EQE o el que és el mateix, el primer nivell d'anàlisi (vegeu capítol d'Anàlisi). A la Taula 4 també es

veuran reflectits els infants que van ocasionar baixa per malaltia comuna o COVID-19, representat per un asterisc i el nombre, en concret: un alumne a infantil per malaltia (restant 74 en total d'aquesta etapa) i a primària i cinc a primària (restant 95) fent que la mostra s'igualés molt més entre les dues etapes escolars.

Distribució dels participants				
	Alumnat			professorat
	A	B	total	
P-4	20	19	39	75 (74*)
P-5	18	18/(1*)	36	
1er	25/2(*)	25/1(*)	50	100 (95*)
2on	25	25/2(*)	50	
<b>TOTAL</b>				<b>175</b> (1er full d'intervenció). <b>(169)</b> (2on full d'intervenció)

TAULA 4: DISTRIBUCIÓ ALUMNAT I PROFESSORAT. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

A part dels infants i, com es pot veure reflectida a la mateixa taula, també vam voler comptar i implicar al professorat responsable d'aquests grup-classe. Així doncs, vam poder disposar de set tutores que ens van facilitar molt la tasca tant, en moments previs, com de recollida d'informació pròpiament dita i que es comentarà de manera més extensiva a l'apartat dels instruments. Pel que fa a la mortalitat en el cas del professorat, van tenir una mestra que no va poder participar en l'enquesta que se'ls va demanar omplir i que corresponia a l'etapa d'infantil.

### 3.5 Comitè d' Ètica.

Per dur a terme aquesta investigació en primer lloc es va demanar el permís corresponent a la comissió d'ètica.

### 3.6 Procés de negociació i accés al Camp.

El primer contacte amb el Centre es va produir al febrer del 2020 via email on es presentava el projecte d'intervenció amb una proposta de temporització. La resposta per part del

centre va ser molt positiva i es va programar una primera reunió el 12/3/20. Degut a la situació de pandèmia mundial per a la Covid-19, aquesta reunió no es va poder realitzar i per tant, es va ajornar (*sine die*). Per aquest motiu, a l'abril del 2020 es va proposar a l'escola posposar l'estudi i emplaçar-lo al setembre del mateix any. La proposta va ser acceptada i la direcció va comentar el projecte amb la resta de l'equip directiu acceptant, d'aquesta manera, la intervenció (comunicació per email 11/05/2020).

Així doncs, al setembre del 2020, es torna a contactar amb la direcció del centre poder reprendre la intervenció (comunicació per email dia 05/09/2020). Es presenta una altra temporització que fou modificada per tal de que encaixés millor amb el període de pandèmia en el qual encara ens hi trobàvem. S'estableix una reunió virtual al mes d'octubre (27/10/20) amb tot el professorat implicat segons les diferents etapes educatives. La seqüència fou la següent: 1) En primer lloc, les mestres d'educació infantil amb la seva coordinadora, 2) després, les tutores de cicle inicial també amb el seu coordinador corresponent. En aquesta trobada, a part d'explicar la intervenció, se'ls demana la necessitat de contestar una enquesta online, per tal de poder adaptar millor la investigació al Pla de lectoescriptura del centre i també com a element de validació (fet que es comentarà a l'apartat corresponent).

Cal emfatitzar que, en tot moment l'acollida va ser fantàstica i en alguns casos fins i tot entusiasta (DC 11/11/2020) "*Som una escola que ens agrada innovar i millorar i estem encantats de tenir-te aquí*" (CI1A). Un cop recollides les dades de l'enquesta al professorat, es van acabar de fer les adaptacions corresponents a les futures intervencions que es realitzarien amb els seus infants (sempre garantint l'anonimat dels mateixos). També es va aprofitar per poder programar les diferents intervencions segons cada grup/classe. Així doncs la primera intervenció es va dur a terme a la setmana del 9 al 13 de novembre on es van recollir les mostres d' EQE de tots els grups participants. Cada grup-classe se li destinava, com a mínim, una hora on, després d'haver fet les presentacions oportunes, se'ls explicava en què consistirà la intervenció. La segona intervenció, es va portar a terme de la setmana del 23 al 27 de novembre, tot i que va haver un grup que va necessitar fer un canvi en el calendari per necessitats pròpies.

### 3.7 Instruments.

En aquest estudi, els diferents tipus d'instruments que s'han fet servir es troben en funció del tipus de participants i la finalitat dels mateixos. En primer lloc, i per ordre cronològic de la intervenció que es va realitzar disposem dels següents:

### 3.7.1 Enquestes online al Professorat

Es van aplicar enquestes online al professorat seguint dos criteris principals: accés i conveniència (Cohen et al., 20018: 362). Accés per tal de facilitar la tasca al professorat en un curs afectat per a la pandèmia i de conveniència per tal d'oferir les màximes prestacions al professorat i així pogués respondre a les preguntes de manera individual i calmada quan tingueren un moment dins de la seva quotidianitat. L'enquesta constava de disset preguntes per a les tutores d' Educació Infantil i de setze per a les tutores d' Educació Primària, ambdós tipus d'enquesta constaven de tres blocs.

Aquesta enquesta es va passar abans de fer la primera intervenció i la informació que es va recollir va anar en funció de conèixer la metodologia en el procés de lectoescriptura del centre educatiu (correspon al Bloc 1 de les preguntes), els objectius de l'etapa (corresponent al Bloc 2 de les preguntes), i el procés d'aprenentatge (corresponent al Bloc 3). L'enquesta va seguir el format online, i es va fer servir l'eina del *google forms* on el professorat va poder omplir cadascú de manera individual.

Les dades recollides a l'enquesta van servir per complementar elements com ara: la dinàmica de l'escola, el mètode d'aprenentatge de la lectoescriptura i les característiques generals dels diferents grup-classe. A més a més, part de la informació recollida va servir per extreure els tres dibuixos Estàndard per a cada etapa educativa.

### 3.7.2 Documentació del centre educatiu

Les dades que es van extreure des de la documentació del Centre Educatiu van venir mitjançant la consulta del document Metodologia lectura i escriptura de P-2 a 6è, i es va utilitzar per entendre la metodologia més emprada a l'escola i així poder adaptar les intervencions a realitzar i sense haver de provocar grans canvis a la dinàmica de l'escola.

### 3.7.3 Diari de Camp de la Investigadora

El Diari de Camp (DC) de la Investigadora va servir per anar anotant tota l' observació que es va produir, en diferents moments: 1) En un primer moment, des de les primeres reunions presencials amb el responsable del centre, fins a la pròpia intervenció que es va realitzar curs per curs; 2) En un segon moment, quan es van anar a passar i recollir el full d'intervenció 1 on s'havien de fer anotacions allà on els dibuixos no fossin gaire clars del que volien expressar i així

tenir segur el concepte que volien representar i, finalment, 3) tercer moment, quan es va anar a passar i recollir el full d'intervenció 2. Es van recollir aproximadament unes seixanta pàgines que es podran veure reflectides quan es presenten els resultats de la intervenció (capítol següent) i la interpretació dels mateixos (Capítol d' Interpretació) per disposar de major font d'informació i poder procedir a la triangulació dels resultats així com de la seva interpretació.

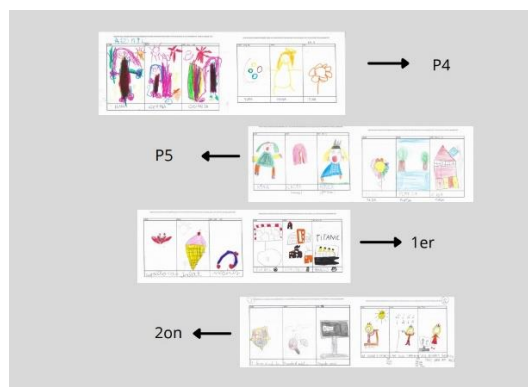
El tipus d'observació aplicada en aquest estudi fou d'observació participant (Cohen et al., 2018: 552), on la recercadora va participar en fer preguntes i obtenir respostes dels participants, sol·licitant aclariments allà on fos necessari i fins i tot oferir ajut quan algun infant no acabava d'entendre el que s'havia de realitzar. En el moment de recollir les dades dels infants es va fer de manera estructurada, emprant per aquest motiu les rúbriques que es podran veure a continuació.

#### 3.7.4 Full d'intervenció 1 i 2: Alumnat

Pel que fa a l'alumnat, els instruments mitjançant els quals es van recollir les dades són dos fulls d'intervenció. A continuació es detalla el procés d'aquesta recollida.

##### 3.7.4.1 1a Intervenció: Full\_1. Recull dels codis EQE.

En aquesta primera intervenció es demana als infants poder obtenir tres dibuixos (un per casella) que representessin elements d'*Experiències de Qualitat Estètica (EQE)*. En aquest cas es van recollir 175 fulls. En aquest full\_1 d'intervenció es van aportar les següents dades: Curs i grup per poder ubicar cada conjunt de dibuixos, la data i la referència (aquesta dada equival al gènere ja que es necessitava saber el gènere per poder organitzar anàlisi posterior). Un cop realitzats els tres dibuixos, depenent del curs, es sol·licitava diferents elements per poder codificar posteriorment les EQE, així vam obtenir: 1) a P-4 calia que: "*expliquessin què havien dibuixat a la tutora o a la investigadora*", per tal codificar cada dibuix". 2) a P-5 calia que "*escriuissin amb lletra de pal o amb lletra lligada la paraula que descrivia el dibuix realitzat*", en aquest cas, els tres dibuixos realitzats. 3) a 1er de Primària se'ls demanava que "*escriuissin una frase*" tot i respectant l'ortografia natural i, finalment, a 2on de Primària, se'ls demanava que "*escriuissin una frase*" ara sí, tenint en compte les regles ortogràfiques corresponents. Com es pot veure, a la il·lustració 4, el resultat d'aquesta primera intervenció fou la següent, tot veient una mostra segons el curs i retolació del dibuix assignat:






Il·lustració 4: Exemple dibuixos 1a intervenció. elaboració pròpia (2020).

Així doncs, la manera de procedir amb els infants fou que la tutora de cada grup-classe va fer una breu presentació i tot seguit es demanava a l'alumnat si els hi agradaria fer un dibuix. Quan contestaven afirmativament, se'ls hi presentava una plantilla amb tres requadres i s'explicava que en cada un d'ells haurien de dibuixar els tres elements que més els hi agradaven. Ho podrien fer amb llapis o amb colors i després, tots els cursos excepte P-4, haurien d'etiquetar el dibuix tal com ja s'ha explicat. En el cas de P-4 l'etiquetació es va fer per part de la recercadora un cop preguntat cada infant i va servir per confirmar la representació del concepte il·lustrat.




### 3.7.4.2 2a. Intervenció 2. Full\_2: Comparativa codis EQE amb Estàndard

En aquesta segona intervenció es tractava de comparar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura amb, per una banda, els dibuixos que ells/elles havien realitzat i, per a l'altra, amb una plantilla tres dibuixos (Estàndard). Per fer això, es va demanar a les tutores exemples de paraules i que servissin per identificar llegir i escriure. A l'etapa d'infantil es van reduir a tres: "muntanya", "tractor" i "esmorzar".

CURS:	DATA:	REF:
		
Muntanya	Tractor	Esmorzar

TAULA 5: CODIS ESTÀNDARD EDUCACIÓ INFANTIL ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

Als grups de primària els tres elements Estàndard que es van facilitar les tutores van ser: "Guitarra", "Quadre" i "Camí".

CURS	DATA	REF
		
Guitarra	Quadre	Camí

TAULA 6: CODIS ESTÀNDARD EDUCACIÓ PRIMÀRIA. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

Aquests dibuixos (codis) els utilitzàriem per establir una comparativa entre els elements que havien escollir els infants la resta. En aquesta *segona Intervenció*, els infants se'ls demanava que, en funció del curs, la següent informació:

#### 3.7.4.3 P-4: Identificació i comparativa amb la paraula (codi) "Mussol".

Durant el 1er trimestre, els dos grups/classe (P4-A i B) aprenien les lletres a través del treball per projecte anomenat "Mussol". Partint d'això es va dissenyar l'estudi en dues parts: 1a part. EQE: Es mostrava a cada infant de *forma individual* els seus tres dibuixos (codis) (que havien realitzat en la 1a intervenció). Se li demanava si podia identificar si les lletres de la seva etiqueta *coincidien o no* amb la paraula "mussol" (així, ho vam dissenyar de manera que representava un codi EQE per part del centre ja que era un projecte molt significatiu i que treballen a l'aula al llarg d'un trimestre). 2a part es procedia de la mateixa forma però només que, en aquest cop, es referia exclusivament en aquells dibuixos que eren Estàndard (i tot això es va anar anotant a la rúbrica i al diari de camp).

#### 3.7.4.4 P-5: Escriptura i Lectura. Paraula

En aquest grup també es va procedir seguint les dues parts de la prova. La 1a part corresponent a l'EQE consistia en escriure la etiqueta del cadascun dels seus dibuixos (posteriorment van esdevenir els codis d'anàlisi). Es deixava llibertat per fer-ho amb lletra de pal

o lletra lligada. Un cop escrita, es llegia la paraula. A la 2a part es feia el mateix que a la primera part, però només canviant pels dibuixos Estàndard i es va anar anotant a la rúbrica corresponent.

#### 3.7.4.5 1er: Frase Identificativa Ortografia natural.

En aquest curs se'ls demanava com a 1a part: En referència a les EQE que escriguessin una frase o una paraula relacionada amb el dibuix. Es respectava l'ortografia natural i s'observava si es feia amb lletra lligada o de pal. Després es passava a la seva lectura. La segona part, es procedia de la mateixa forma que a la primera amb la diferència que en aquesta segona es tractava dels dibuixos Estàndard, i es va anar comprovant amb la rúbrica corresponent i el diari de camp.

#### 3.7.4.6 2on: Frase Identificativa Normes Ortogràfiques. Lletre Lligada.

En aquest curs es valorava si seguien o no les normes ortogràfiques. Després es procedirà a la seva lectura i durant la segona part es seguirà de la mateixa forma que la primera part, amb l'excepció que en aquest cop es tractava dels dibuixos Estàndard. Els resultats es van poder comprovar amb la rúbrica i fent anotacions en el dia de camp. Algunes d'aquestes anotacions es podran veure en el Capítol de l' Anàlisi.

#### 3.7.5 Rúbriques

En aquesta recerca, per a l'aplicació de les diferents rúbriques a cada curs, es van seguir els passos marcats per Ruiz (2015: 88). En primer lloc seleccionar els objectius a avaluar. Per això es va decidir que aquest serien els objectius del Centre i el que planteja la LEC (2009). El segon lloc, es va identificar els criteris que serien avaluats i en tercer lloc, es va assignar a cadascun d'ells un valor numèric. A continuació, en quart lloc, es va descriure tots els nivells o possibles execucions que podrien fer els estudiants. A més a més, el suport que es va utilitzar va ser l'aplicació ADDITIO © ja que era una eina d'ús habitual en la feina com a docent d'aquesta recercadora i permetia una avaluació eficaç i eficient. Durant la segona intervenció, s'avaluava a cada infant tant en la lectura com en l'escriptura separant la part de les EQE de les Estàndard i d'aquesta manera, un cop feta aquesta avaluació, automàticament generava una nota numèrica a l'infant, malgrat que en tesi no es computar la sumatòria sinó que va servir per comptabilitzar només la identificació de cada lletra. Gràcies a la utilització de les rúbriques es va poder aportar una avaluació més objectiva del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura dels infants.



Finalment, per tal d'elaborar les rúbriques es va poder contar amb l'ajut de les tutores dels diferents grups classe que vam poder participar activament en el seus ajustament.

A continuació es detallen i s'expliquen l'adaptació realitzades a cadascuna de les rúbriques emprades a cada curs.

### 3.7.5.1 Curs P4. Identificació amb lletres de la paraula (categoria) Mussol.

Com ja s'ha comentat anteriorment, en aquest curs es treballa transversalment un projecte cada trimestre. En el primer trimestre del curs 2020-2021, el projecte va ser el "Mussol". Pel que fa a l'expressió escrita, l'escola treballa per una banda les lletres, les del seu nom i les del projecte (en aquest cas Mussol). Es repassen, es ressegueixen i es memoritzen. Tot això amb lletra de pal. Pel que fa a la lectura es demana que llegeixin el seu propi nom, el dels companys, les paraules d'una síl·laba i buscar lletres que coneixen en altres formats com contes, revistes). Per tal de realitzar les proves es construeix una rúbrica. Aquesta s'utilitza tant com l'avaluació de les lletres o paraules com en el full de dibuixos.

	AE 10	AN 7.5	AS 5	NA 2.5	NA 0
Dibuix EQE	Identifica totes les lletres relacionades amb "mussol"	Identifica totes les lletres relacionades amb "mussol" (en falla 2 com a màxim)	Identifica totes les lletres relacionades amb "mussol" (en falla 4 com a màxim)	Falla més de 4 lletres relacionades amb "mussol"	Identifica lletres relacionades amb "mussol" però no ho són.
Dibuix ESTÀNDARD	Identifica totes les lletres relacionades amb "mussol"	Identifica totes les lletres relacionades amb "mussol" (en falla 2 com a màxim)	Identifica totes les lletres relacionades amb "mussol" (en falla 4 com a màxim)	Falla més de 4 lletres relacionades amb "mussol"	Identifica lletres relacionades amb "mussol" però no ho són.

TAULA 7: RÚBRICA P4. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

### 3.7.5.2 Curs P-5: Paraules

Pel que fa a la metodologia de l'escola, a P-5 l'expressió escrita es basa en el repàs de les lletres, la introducció de la lletra lligada, l'escriptura de paraules monosíl·labes, bisíl·labes, trisíl·labes i frases, dictats amb lletra, còpia, cal·ligrafia i el treball cooperatiu (es el càrrec que te el secretari). A l'apartat de la lectura, es treballa molt amb els contes i els racons de treball on cal associar una paraula i una frase a una imatge. També en aquest cas, per poder avaluar durant el procés de les proves, es realitza una rúbrica per aquest curs.

	AE 10	AN 7.5	AS 5	NA 2.5
Lectura EQE	Llegeix totes les paraules	Llegeix 2 paraules	Llegeix 1 paraula	No llegeix cap paraula

<b>Lectura ESTÀNDARD</b>	Llegeix totes les paraules	Llegeix 2 paraules	Llegeix 1 paraula	No llegeix cap paraula
<b>Espectura EQE</b>	Escriu totes les paraules	Escriu 2 paraules	Escriu 1 paraula	No escriu cap paraula
<b>Espectura ESTÀNDARD</b>	Escriu totes les paraules	Escriu 2 paraules	Escriu 1 paraula	No escriu cap paraula

TAULA 8: RÚBRICA P-5. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

### 3.7.5.3 1er curs: Frases lletra (tipus Pal)

En el procés d'aprenentatge de l'espectura al llarg d'aquest curs l'escola es marca com a objectiu escriure amb lletres de tipus pal, lligada i d'impresma, tot i que durant el primer trimestre es respecta el ritme natural de cada infant, deixant llibertat per escriure amb la tipologia que els hi sigui més còmode. Però el fet de que els diferents llibres que es treballen a les aules siguin dels tres tipus de lletra, motiva als alumnes a l'aprenentatge de les tres tipologies de manera simultània. Es treballen traços, els infants escriuen amb ortografia natural excepte quan copien de la pissarra o d'un llibre que se'ls hi demana que ho facin correctament. Paulatinament també es va augmentar la dificultat dels dictats així com escriure els deures a l'agenda.

En el cas de la lectura, es fa la programació perquè cada dia es llegeixi durant 15 minuts. Els alumnes van a la biblioteca de l'aula i escullen lliurement un conte. També es pauta que un dia a la setmana es fa lectura compartida com a treball cooperatiu. A la resta d'assignatures, es llegeix els anunciats en veu alta. Cada quinze dies s'emporten un conte per llegir a casa. La rúbrica que es va crear per aquest curs és la següent:

	AE 10	AN 7.5	AS 5	NA 2.5
<b>Lectura EQE</b>	Llegeix totes les frases	Llegeix 2 frases	Llegeix 1 frase	No llegeix cap frase
<b>Lectura ESTÀNDARD</b>	Llegeix totes les frases	Llegeix 2 frases	Llegeix 1 frase	No llegeix cap frase
<b>Espectura EQE</b>	Escriu totes les frases amb sentit i lletra lligada	Escriu totes les frases amb sentit i lletra de pal	1 o 2 frases no tenen sentit o no s'entenen	Escriu frases sense sentit
<b>Espectura ESTÀNDARD</b>	Escriu totes les frases amb sentit i lletra lligada	Escriu totes les frases amb sentit i lletra de pal	1 o 2 frases no tenen sentit o no s'entenen	Escriu frases sense sentit

TAULA 9: RÚBRICA 1ER. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

### 3.7.5.4 2on curs: Frases (lletra lligada).

L'espectura en aquest curs es continua respectant el ritme natural de cada alumne durant el primer trimestre en l'espectura de les diferents tipologies de lletres principals (pal, impresma o lligada) però es fan servir llibres amb diferents tipologies. Es treballa l'espectura seguint la pauta i respectant els marges. Tot i que es respecta l'ortografia natural, es comencen a introduir

les normes ortogràfiques, els dictats són amb frases simples i les redaccions es treballen esporàdicament el cap de setmana. Pel que fa a la lectura, aquesta es programa perquè cada matí i cada tarda hi dediquin uns 15 minuts, agafant cada alumne el llibre que desitja de la biblioteca de l'aula. A més a més, cada dilluns s'emporten un conte o unes lectures preparades per treballar els valors tot llegint a casa. A la resta d'assignatures es fa un treball transversal llegint en veu alta tots els enunciats. La rúbrica que correspon en aquest curs és la següent.

	AE 10	AN 7.5	AS 5	NA 2.5
<b>Lectura EQE</b>	Llegeix totes les frases i les pot explicar	Llegeix 2 frases i les pot explicar	Llegeix 1 frase i la pot explicar	No llegeix cap frase ni i la pot explicar
<b>Lectura ESTÀNDARD</b>	Llegeix totes les frases i les pot explicar	Llegeix 2 frases i les pot explicar	Llegeix 1 frase i la pot explicar	No llegeix cap frase ni i la pot explicar
<b>Escriptura EQE</b>	Escriu totes les frases sense cap falta d'ortografia	Escriu totes les frases amb màxim 3 faltes d'ortografia	Escriu totes les frases amb màxim 6 faltes d'ortografia	Escriu frases amb més de 6 faltes d'ortografia
<b>Escriptura ESTÀNDARD</b>	Escriu totes les frases sense cap falta d'ortografia	Escriu totes les frases amb màxim 3 faltes d'ortografia	Escriu totes les frases amb màxim 6 faltes d'ortografia	Escriu frases amb més de 6 faltes d'ortografia

TAULA 10: RÚBRICA 2ON. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

### 3.8 Anàlisi temàtica: Procés de codificació i categorització.

El procediment per efectuar l'anàlisi temàtica (Nowell et al., 2017) respon a un procés d'anàlisi emergent, seguint les sis fases de Braun i Clarke (2006). En aquest cas concret els codis i les categories provenen de l'anàlisi de les dades obtingudes, sense una prèvia fixació o pre-determinació (freqüentment atribuïda al capítol del Marc Teòric) de manera inductiva (Xu i Zammit, 2020). Això resulta amb els beneficis explícits de deixar que "les dades parlin" més que desviar les dades cap a un terreny o un altre segons la pròpia conveniència del recercador. Així, l'anàlisi temàtica es va dividir en dos moments claus: En primer lloc, la codificació i categorització de les paraules que els infants havien atribuït a cadascun dels seus dibuixos (codis) per tal de garantir la validesa interna de tot el procés i en, segon lloc, referides als resultats a l'adjudicació en la correcció de la lectoescriptura.

*Unitats Temàtica (ques)*

En un primer moment, les *unitats temàtiques* inicials d'anàlisi van ser les paraules que cada infant va atribuir a cadascun dels seus dibuixos. Així, cada infant, va anomenar tres unitats d'anàlisi. En aquest sentit cal apuntar alguns criteris que es van seguir per tal de garantir la validesa interna:

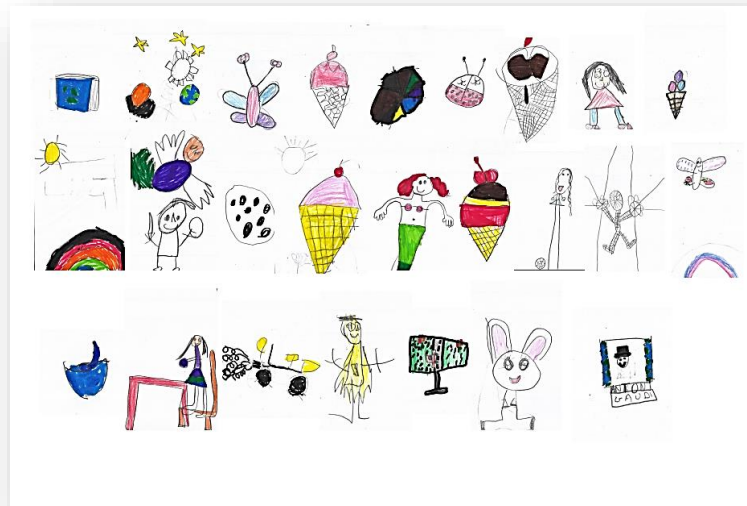
- 1) Un cop recollits els 525 dibuixos (que conformaven la unitat temàtica) es van codificar seguint el procés de codificació *In Vivo* (Saldaña, 2016). Es va seleccionar la codificació *In Vivo* per poder respectar "*les expressions dels propis infants*". Això també va afectar en el procés de no "corregir" els mots o les paraules que no tenien una correcció lingüística, en aquest cas, en llegua catalana, per exemple: "*arcoiris*" per "arc de Sant Martí" ("pato", "puzle", "peluquera", "cuerno") o fins i tot en el cas de paraules (o combinacions de paraules inventades com fou el cas de "ilou", "tanc-sol", etc. Cal afegir que el curs concret del 2on curs de Primària van escriure frases senceres per tal de descriure les seves EQE i això es va concretar en codis-paraula que representaven l'element distintiu d'aquella frase.
- 2) Un cop elaborat el llistat de tots i cadascun dels dibuixos es va procedir a l'*anàlisi temàtica* i es van anar agrupant per curs escolar (procedència). Aquesta decisió metodològica va obeir a què aquests infants es troben ubicats en dues aules diferents per raons d'espai i normativa legal, dues raons que no afectaven als criteris en el procés metodològic ni al problema de recerca d'aquesta Tesi. Això es va concretar, finalment, a l'obtenció les mateixes categories per a cada grup-classe representatiu d'un curs i amb similar desenvolupament cognitiu (per exemple, les categories de P-4A i P-4B fan esdevenir les mateixes i així es va procedir amb la resta de cursos, ja que els codis s'anaven repetint, vegeu capítol d'Anàlisi).
- 3) Per tal d'obtenir les categories, es va aplicar un cicle de codificació complerta, portat a terme per recercadors diferents que, un cop elaborades, es van poder compartir i negociar el resultat final, per exemple, en un primer moment a P-4 es van proposar com a categoria els conceptes de *Pare i Mare* pel gran nombre (freqüència) de codis associats, però es va modificar cap a *Família* perquè s'eixamplava el nombre de paraules que inclouen altres membres de l'entorn familiar com podien ser: *Tiet, Tieta, cosí o cosina*.

En segon lloc, es va procedir relacionar per tal d'agrupar les *unitats temàtiques* que feien referència al fet de comprovar si els infants atribuïen correctament els elements de la *lectoescriptura* i la seva comparativa entre els dos tipus de codis: Estàndard o EQE. En aquest moment es van elaborar *Casos* temàtics que agrupaven elements en comú, com per exemple: *Cas 1. Millores de l'aprenentatge mitjançant les EQE*. En el cas d' Infantil, no es va haver de recórrer a una categorització superior

del Cas. Això no va ser així a nivell de Primària, que es va haver de recórrer a una altra sub-agrupació, anomenada *Bloc* per tal de poder capturar millor la multiplicitat de casos obtinguts en aquest nivell educatiu com és el *Bloc 1. Milliores resultants amb les EQE* (vegeu capítol d'Interpretació). A l'igual que va succeir en el primer moment, l'anomenament dels Casos i els Blocs temàtics es va seguir arribar per un consens entre diferents recercadors (vegeu capítol d'Interpretació).

Finalment, cal afegir que es van crear codis per tal de poder representar els elements claus, exemple dels mateixos van ser: N (Nen), NA (Nena). Pel que fa a la codificació de les respostes del professorat obtingudes mitjançant les enquestes, la codificació que es va seguir fou: EIXY (Educació Infantil; X era el curs i Y era la classe/grup) i CIXY (Educació Primària; X era el curs i la Y era la classe/grup).

## CAPÍTOL IV. ANÀLISI DELS RESULTATS



IL·LUSTRACIÓ 5: COLLAGE DE CODIS DE 1ER-A. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

*"Drawing is a comparatively more expressive, engaging, and fun activity, which can turn the research study into an enjoyable experience for those involved and help maintain the participants' attention in situations where their enthusiasm or concentration levels are of concern, as is generally the case in research with children".*

Luthuli et al (2020:49) citant a Literat (2013: 89).

## 4.1 Introducció

En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts un cop s'han codificat i categoritzat les dades procedents dels dos fulls d'intervenció per a cada infant. Per tal d'organitzar l'anàlisi s'han establert en dos nivells:

En el primer lloc, *l'Anàlisi dels dibuixos segons el curs escolar*. Aquesta l'anàlisi està estructurada de manera que s'ha estudiat cadascun dels dibuixos, és a dir, un total de 525 realitzats dels cursos d'Educació Infantil (P-4 i P-5) i de primer cicle d'Educació Primària (1er i 2on) i s'ha determinat el nivell maduratiu en què es troben cadascun dels infants seguint la teoria del desenvolupament de Lowenfeld (1947). Es mostren els corresponents dibuixos així com la taula (rúbrica) resultant de les intervencions. Al final d'aquest primer nivell es van extreure els codis i les categories EQE referents al moment en què es trobava l'alumnat participant en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura tot organitzar-lo segons el curs escolar i els objectius curriculars del centre educatiu en qüestió. Al final de cada grup-classe es presenta el resum global segons tres elements: les categories, el gènere i el desenvolupament maduratiu.

En un segon nivell d'anàlisi, anomenat *l'Anàlisi del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura a través de les Experiències de Qualitat Estètica (EQE)*. Aquest nivell s'ha organitzat establint diferents casos, elaborant la comparativa entre els codis EQE de cada infant amb els codis Estàndard, comprovant si l'alumnat es recolzava més en els dibuixos EQE. Recordem que, segons el curs escolar, l'objecte de la comparativa ha estat diferent, tal com es va explicar en el capítol de metodologia, és a dir, al curs de P-4 identificant lletres amb el codi EQE de l'escola, en aquest cas, amb la paraula "mussol", a P-5 escrivint i llegint paraules amb lletra de pal (codis Estàndard), a 1er llegint i escrivint frases amb ortografia natural amb lletra de pal o lligada (codis Estàndard) i a 2on escrivint i llegint frases amb ortografia reglada amb lletra lligada (codis Estàndard). En aquesta comparativa s'ha fet servir una rúbrica per cada infant. A més a més, es mostren els gràfics corresponents d'aquest nivell d'anàlisi. A la seva vegada, els casos s'han agrupat en Blocs per tal de facilitar la interpretació en el capítol següent, sobretot pel que fa a Primària.

Finalment es vol afegir que el fet de presentar els 525 dibuixos en un mateix capítol, agrupats això sí, en grups de tres, tal com els van recollir per a cada infant parteix del següent raonament: Cadascun dels dibuixos son representatius de cada infant, son les seves EQE i com a tal no es podien sistematitzar, resumir o seleccionar alguns, ja que això hauria perdut l'essència de poder representar les EQE, ja que es tracta que sigui una representació individualitzada de cada infant i del seu procés d'aprenentatge multimodal a l'adquisició de la lectoescriptura.

Dels 281 codis (globals) generats procedents dels 525 dibuixos realitzats dels 175 alumnes dels vuit grups-classe d'infantil i primària, podem confirmar que els cinc codis EQE més repetits (amb més freqüència) al llarg de tots els grup-classe han estat: En primer lloc, la *Pilota* amb un total de 44 vegades (que representa un 16,12%, en segon lloc *Nina* 20 vegades (7,3%), en tercer lloc hi ha *Globus* i *Patins* ambdós amb un total de 11 vegades (4%), en quart lloc *Platja* amb 9 vegades (3,3%) i en cinquè lloc *Patinet* amb 8 vegades (2,9%). El cas dels codis que apareixen en tercer lloc en ordre de repetició, és a dir, *Globus* i *Patins*, són molt representatius de la ciutat on està ubicada l'escola ja que ambdós representen punts de trobada, gairebé obligatoris, per a les famílies de la comarca. Aquests codis mostrarien que aquests infants realitzen l'ancoratge cognitiu amb elements no exclusius del centre escolar i això ens comença a informar de la influència que ofereix l'entorn escolar en la pròpia generació d' EQE, ja que, en aquest cas particular, només 15 dels 281 codis fan referència exclusiva a l'escola o entorn escolar.

També es vol subratllar que aquests cinc codis s'han repetit un total de 102 vegades i representen poc més del 36% del total. Es considera que aquesta és una dada important perquè, si bé és cert, que les adaptacions del Currículum a l'interès de cada alumne implica un elevat treball previ i una gran especialització per part del professorat, el fet de que gairebé 4 de cada 10 alumnes triïn el mateix codi se'ns dubte, facilitaria la feina (almenys) en una part d'ajut al professorat.

Finalment dir, que per a la representació dels dibuixos de cada infant es va seguir el criteri d' idoneïtat. Això és, que per escollir el tamany de cada dibuix es va tenir en compte si amb el tamany, el més reduït possible, ja es podien identificar els elements més significatius del seu anàlisi maduratiu aleshores s'optava per no ampliar-lo. En el cas que el tamany reduït no oferís aquesta possibilitat, aleshores s'augmentava. Aquest és el raonament que hi ha davant de disposar de diferents tamany de dibuixos en aquest capítol.

A la següent taula es poden veure representats tots els codis i les categories obtingudes durant el procés d'anàlisi.



codis	Categories	codis	Codis	Categories	Codis	Codis	Categories	codis	codis	Categories	Codis	codis
#	P-4	P4-A	P4-B	P-5	P5-A	P5-B	1er	1er-A	1er-B	2on	2on-A	2on-B
8	Joguines	34	25	6	29	26	7	41	39	6	42	45
1	Joguines	Mama (7)	Pilota (12)	Jocs	Pilota (7)	Pilota (7)	Joguines	Gelat (13)	Bici (8)	Joguines	Patins (11)	Patinet (8)
2	Natura	Papa (4)	Globus (6)	Natura	Nina (5)	Platja (6)	Natura	Pilota (5)	Pilota (7)	Natura	Bici (7)	Gos (5)
3	Varis	Rodones (3)	Cor (6)	Varis	Princesa (4)	Casa (6)	Varis	Papallona (4)	Xocolata (6)	Varis	Flor (3)	Gat (5)
4	Menjar	Pilota (3)	Nina (4)	Esports	Arcoiris (4)	Flors (5)	Menjar	Nina (4)	Futbol (4)	Menjar	Neu (3)	Avió (4)
5	Animals	Germana (3)	Gat (3)	Construcció	Super fin (3)	Nina (3)	Animals	Bici (3)	Patinet (3)	Vehicles	Nina (3)	Pizza (3)
6	Vehicles	Globus (2)	Càmera (3)	Fantasia	Flor (2)	Globus (2)	Vehicles	Llibre (2)	Gelat (3)	Esports	Pilota (3)	Futbol (2)
7	Activitats	Conill (2)	Sol (3)		Castell(2)	Mama (2)	Activitats	Xocolata (2)	Pizza (2)		Pintar (3)	Divertit (2)
8	Família	ella	Mama (2)		Monstre (2)	Balena (2)		sol	Piscina (2)		Nintendo (2)	Platja (2)
9		quadrat	gos		Hoquei (2)	estanteria		gatito	Gos (2)		Netflix (2)	Bici (2)
10		triangle	ironman		Bàsquet (2)	florer		marieta	Pintar (2)		Dormir (2)	Ballar (3)
11		nombres	tornado-cavaller		globus	planeta		nintendo	platja		Gos (2)	Passeig (2)
12		nines	sopa		arbre	bosc		cor	cotxe		youtube	mandonguilles
13		cocodríl	flor		futbol	estrella		arbre	construcció		bàsquet	jugat
14		cosineta	casa		helicòpter	monstre		planta	Titànic		Barça	ipad
15		llop	pati		tren	nau		laberint	collaret		jugat	dibuixar
16		dinosaure	panellets		cotxe	mar		Eric G	pom-pom		microfon	banquets
17		unicorn	boles		moto	piscina		cartoon cat	macarrons		pinta tempesta	Luisi Manson
18		cotxe	maleta		bici	pal		ton (persona)	conill- d'indi		colors brillants	Pikachu
19		moto	jardiner		nen	nen		puzle	natura		espasa	Lego
20		tanc-sol	cara vaca		gat	princesa		cotxe	margarita		"ilou"	París
21		bala ell	zero		gos	Batman		arcoiris	Aina		sol	hotel
22		Metralleta	nombre buit		perruquera	superheroi		sirena	estudiar		Messi	pastís
23		bala recàrrega	rellotge		cuerno	lego		xuxe	flor		gelat	cantar
24		metralleta-bales	sol-llop		gelat	taula		menjar verdures	bròquil		colors	tenis
25		dibuixos rars	cara d'un senyor		playmobil	"usar"		jugat	espaguetis		aprendre	nines
26		interferències			lego	pluja de colorins		Spiderman	hàmster		fruita	parc d'atraccions
27		arbre			platja			puff	poma		mates	cantar
28		jo tapada			mama			sopa	tomàquets		la Neus (professora)	tren
29		lluna habitació			policia			menjar Oreos	bosc		família	pistes

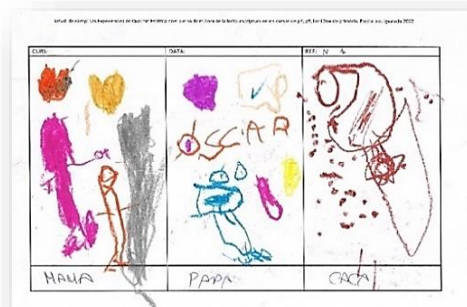
30		per amagar-se					superheroi	coet		"Brauni"	hoquei
31		ninot neu					moto	verdures tallet arrebossat		Adrià amic	nino
32		caca					Mario	macarrons		Mar amiga,	coca
33		dimoni					tortuga	globus		ballar	gelats
34		diabls					conill	Barbie		escoltar música	amigues
35							espaguetis	verdura		escola	nina
36							dibuixar	llibre		monopatí	cireres
37							gos	pastanaga		papa	pizza
38							espai	núvol		Mar	país
39							espasa	llapis		mama	neu
40							piano			pàdel	maduixes
41							Educació física			esport	saludable
42										divertir-nos	unicorn
43											conill
44											pati
45											Pista

TAULA 11: RELACIÓ DE CODIS I CATEGORIES OBTINGUES DEL PROCÉS D'ANÀLISI TEMÀTIC. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

## 4.2 1er Nivell d'Anàlisi. Codis i categories EQE

### 4.2.1 P4 Grup A

#### N1 (a) La seva mare (b) El seu pare i (c) Una femta



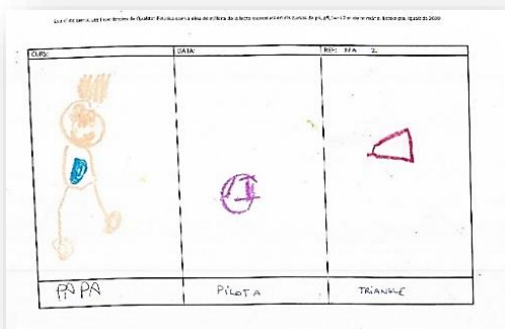
IL·LUSTRACIÓ 6: MARE, PARE I FEMTA.

Són dibuixos de l'etapa pre- esquemàtica on el primer d'ells (a) està més evolucionat que el segon (b) ja que les línies de la figura humana ja es pot diferenciar el tronc i les quatre extremitats, fins i tot ulls i boca. En canvi amb el segon només es pot interpretar les cames tot i que clarament està dibuixat el tronc de la figura humana. A més a més, es complementen els dos dibuixos amb objectes com cors (a) i el nom escrit (b). En canvi, pel que fa al tercer dibuix (c) no té una forma definida i, si no fos per a l'etapa que clarament es troben els dos primers, es podria situar aquest últim en la etapa del gargot. Finalment dir, que els dos primers dibuixos hi ha gran quantitat de color mentre que el tercer només és monocromàtic.

Mussol					
EQE			Estàndard		
mama	papa	caca	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"m"	No	No	"u"	"o"	No

En el cas de les EQE és capaç de relacionar totes les lletres en comú amb la paraula "mussol" fins i tot quan no en tenen cap. No passa el mateix en el cas de les Estàndard ja que tot i que identifica bé les 2 primeres no passa igual amb la última paraula.

#### NA2 (a) Papa (b) Pilota i (c) Triangle



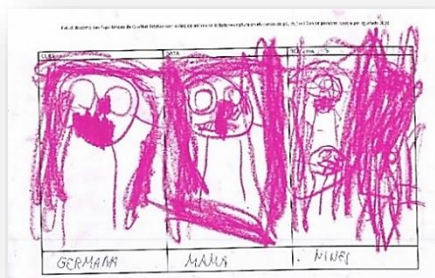
IL·LUSTRACIÓ 7:PAPA, PILOTA I TRIANGLE.

En els dibuixos fets per aquesta alumna, el primer d'ells, papa (a), és una figura molt detallada, amb cabells, ulls, nas, i boca i fins i tot es pot intuir els peus i la roba (en la taca blava). En canvi, amb la resta de figures que ha dibuixat, pilota (b) i triangle (c) són figures geomètriques senzilles fetes de pressa, sense cap tipus de detall extra. Aquesta alumna està en una etapa de transició entre el gargot i la pre- esquemàtica ja que és capaç de dibuixar una figura molt detallada, però després sembla que torna a l'etapa del gargot amb figures més esquemàtiques i no tant detallades.

Mussol					
EQE			Estàndard		
papa	pilota	triangle	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	"o"	No	"m", "u"	"o"	"m", "s"

Sembla que, precisament perquè està en aquest impàs d'etapa, com que les proves van començar per les EQE ella va fer un ordre diferent i primer va dir que la "c" no tenia cap lletra amb comú amb "mussol", després va continuar amb la "a" enunciant el mateix i en tercer lloc la figura "b" va identificar la "o". Quan va ser el torn de les Estàndard va ser capaç de veure la coincidència de lletres amb la paraula de referència.

NA3 (a) Germana (b) Mama i (c) Nina



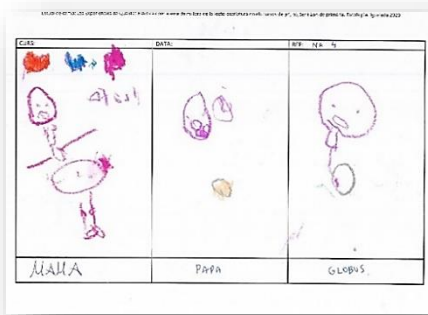
En aquest dibuix es pot veure clarament que encara es troba, predominantment, a l'etapa anomenada del gargot, tot i que comença a dibuixar el que sembla són cares. Cal destacar que en les dues primeres cares, la part de la boca i el nas estan clarament ombrejades fet que pot implicar una dificultat, o així és com ho percep ella, en la comunicació. Fins i tot en el tercer dibuix (c) que representa una "nina" es veu clarament una ombra al lloc on correspondria la part de la boca i el nas.

IL·LUSTRACIÓ 8: GERMANA, MAMA I NINA.

Mussol					
EQE			Estàndard		
germana	mama	nines	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"m"	No	"r" com si formés part de "mussol"	"à" com si formés part de "mussol"	"o"	No
"Copiava" de la paraula "mussol"					

Aquí es destaca que intenta "copiar" repetidament tot buscant la paraula "mussol" que es troba en una paret de la classe per tal de poder contestar, segons ella creu, millor les preguntes dels test. Això corrobora els problemes de comunicació esmentats abans així com també una falta de confiança amb ella mateixa per poder contestar sense "ajut". Tot i això, si s'analitza per EQE, es pot veure que quan es tracta d'aquestes el resultat és igual que en el cas de les Estàndard ja que en el primer les lletres que hi troba relació és amb la primera figura (a) i les altres no les fa correctament, i en el cas de les Estàndard passa el mateix però la relació es troba amb la figura (b).

NA4 (a) Mama (b) Papa i (c) Globus



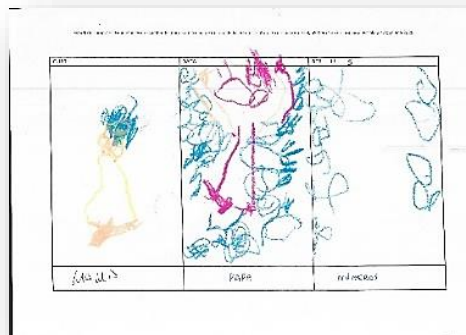
IL·LUSTRACIÓ 9: MAMA, PAPA I GLOBUS.

En el dibuix d'aquesta alumna es pot observar que les figures humanes que intenta dibuixar (a) i (b) encara es poden identificar com a "capgrossos" i fins i tot la tercera (c) es semblant tot i que vol representar un objecte totalment diferent. Això ens indica que es troba en la última fase de l'etapa del gargot.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Mama	Papa	globus	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	"a", "n" com si formés part de "mussol"	"t"	"z"

Es pot observar a la segona part del test, tot i que reconeix lletres, les identifica com si formessin part de la paraula "mussol" en el cas de les Estàndard. En canvi, en les EQE no és capaç de veure cap relació entre les lletres i la paraula triada.

N5 (a) Mama (b) Papa i (c) Nombres



IL·LUSTRACIÓ 10: MAMA, PAPA I NÚMEROS.

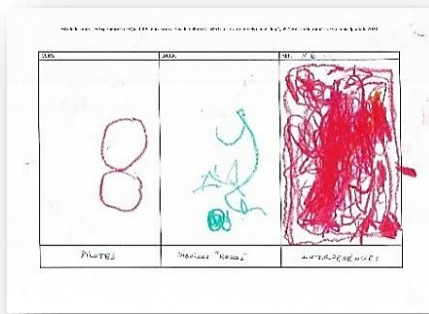
En el dibuix d'aquest nen es pot veure com en el primer cas sembla una figura humana (mama) però en canvi en el segon es poden observar que el que ell identifica com una persona (papa) no deixen de ser "capgrossos" com també passa en el tercer cas (nombres), per tant es pot concloure que és un nen que encara es troba a la etapa dels primer gargots (fase del gargot controlat) i, tal com mostra el primer dibuix, sembla que està entrant tímidament a la següent etapa pre-esquemàtica.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Mama	Papa	nombres	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"n" com si formés part de "mussol"	"a" com si formés part de "mussol"	"u" "m"	"m" i "a" com si formés part de "mussol"	"o" i "r" com si formés part de "mussol"	"r" com si formés part de "mussol"

En aquest cas veu clarament que tot i que identifica correctament les lletres de les etiquetes no és el que se li demanava (relacionar-ho amb mussol). Això és degut, precisament, al fet que encara es troba en una etapa on aquest aprenentatge tot just el comença a fer. Aquest fet es pot observar

tant en les EQE com en les Estàndard tot i que en les primeres si que relaciona dues de les lletres que té en comú la paraula “mussol” (figura c).

**N6 (a) Pilotes (b) Dibuixos “raros” i (c) Interferències**



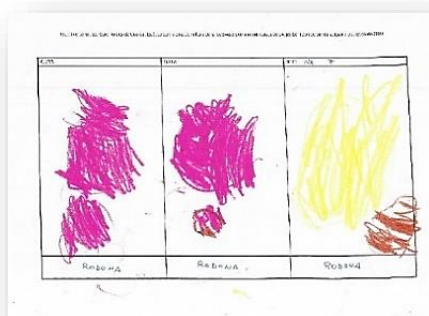
**IL·LUSTRACIÓ 11:PILOTES, DIBUIXOS “RAROS” I INTERFERÈNCIES.**

En el cas d’aquest alumne, el primer dibuix (pilota) denota clarament que comença a controlar el traç; és a dir, es troba en la segona fase de l’etapa del gargot. Pel contrari, en el segon (dibuixos “raros”) i en el tercer (“interferències”) son dibuixos que clarament corresponent a la primera fase d’aquesta etapa primerenca ja que no hi ha el control que demostra el primer dibuix.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Dibuixos “raros”	Interferències	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	No	No	No

Els resultats mostren precisament, el que amb el dibuix ja es podia intuir, és a dir, és un nen que encara no ha assolit probablement les lletres de l’abecedari i es troba precisament en aquest pas ja que no n’identifica cap, ni les EQE ni les Estàndard, que són comunes amb “mussol”.

**NA7 (a) Rodones (b) Rodones i (c) Rodones**



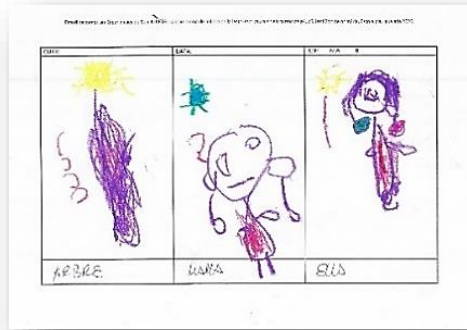
**IL·LUSTRACIÓ 12:RODONES, RODONES I RODONES.**

L’alumna NA7 ha fet uns dibuixos en que es pot veure clarament que es troba a l’etapa dels gargots però aquest comença a ser controlat ja que les figures són força rodones i no ocupen tot el requadre sinó que estan centrades. És a dir, es troba en la segona fase d’aquesta etapa on ja comença a tenir el traç controlat.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Rodona	Rodona	Rodona	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	No	No	No

Es pot observar que no ha relacionat cap de les lletres amb la paraula “mussol” ni dels seus propis dibuixos (EQE) com els dibuixos Estàndard. Això pot implicar que encara no té assimilades les lletres com per poder haver-ne identificat alguna.

NA8 (a) Arbre (b) Mama i (c) Ella



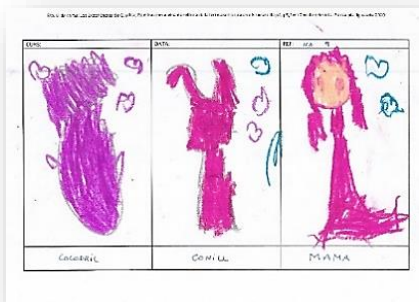
IL·LUSTRACIÓ 13: ARBRE, MAMA I ELLA.

El dibuix referenciat és el d'un infant que clarament ha entrat a l'etapa pre-esquemàtica ja que tant la figura b (mama) i la c (ella) es poden veure clarament les diferents parts del cos on fins i tot es pot identificar detalls com el cabell, les orelles o el tronc. Però com no hi apareix en cap del tres la línia de terra i, per tant, no ha entrat a l'etapa següent.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Arbre	Mama	Ella	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	“m”	“t” com si formés part de “mussol”	“s” “o” “m” i “e” com si formés part de “mussol”

En els dibuixos EQE ha estat capaç de veure que cap de les paraules tenen lletres en comú amb “mussol”, mentre que les Estàndard tot i que ha comés alguna errada, les ha identificat gairebé totes.

NA9 (a) Cocodril (b) Conill i (c) Mama



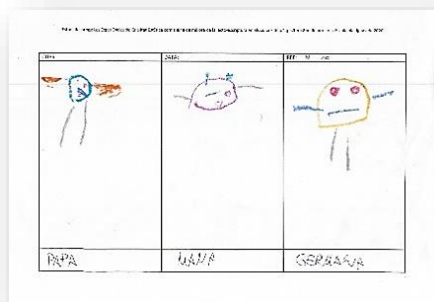
IL·LUSTRACIÓ 14: COCODRIL, CONILL, MAMA.

Aquesta nena es troba a l'etapa pre-esquemàtica ja que si s'observen els dibuixos es poden identificar les formes del que ella pretenia dibuixar. La figura humana, encara no té les extremitats fet que ens indica que es troba en la fase inicial d'aquesta etapa.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Cocodril	Conill	Mama	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	No	No	No

Es pot observar que no és capaç d'identificar cap de les lletres amb la paraula "mussol", ni amb les EQE ni les Estàndard, fet que reafirma que just acaba d'entrar a l'etapa pre- esquemàtica en la que ens referíem amb el dibuix.

#### N10 (a) Papa (b) Mama i (c) Germana



IL·LUSTRACIÓ 15: PAPA, MAMA I GERMANA.

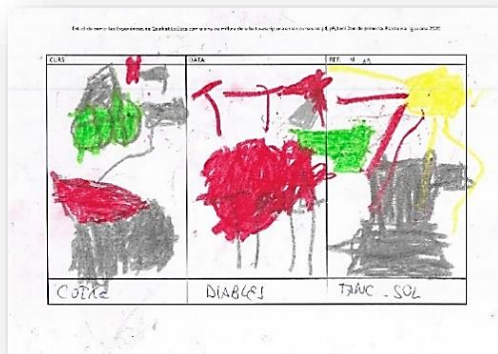
Aquest alumne ha fet tres dibuixos que clarament comencen a ser figures humanes ja que les ha dibuixat el cap i les extremitats així com alguns detalls com els ulls i la boca.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Papa	Mama	Germana	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"p" com si formés part de "mussol"	"m"	"g" com si formés part de "mussol"	"n" com si formés part de "mussol"	"r" com si formés part de "mussol"	"s"

Acaba d'entrar a l'etapa pre- esquemàtica cosa que també es veu reflectida en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ja que tot i que identifica més d'una lletra, només dues són les que tenen en comú amb la paraula "mussol", una amb les EQE i l'altra amb les Estàndard.



N11 (a) Cotxe (b) Diables i (c) Tanc- sol



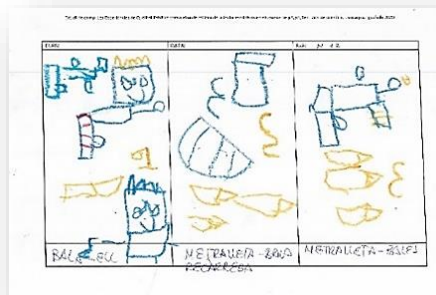
En el cas d'aquest alumne, es pot veure que tot i que està a l'etapa del gargot, aquest són traços continus que ell identifica correctament. És a dir, es troba en la fase del gargot coordinat i controlat ja que fa traços més llargs que omplen el full i que per ell són clarament allò que volia representar.

IL·LUSTRACIÓ 16: COTXE, DIABLES I TANC-SOL.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Cotxe	Diables	Tanc- sol	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	No	No	No

Aquesta fase concorda correctament en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, on ha afirmat, tant a les EQE com a les Estàndard que cap de les paraules tenen lletres en comú amb la paraula "mussol".

N12 (a) Bala ell (b) Metrallera- bala recàrrega i (c) Metrallera- bales



Aquest alumne es troba a l'etapa pre- esquemàtica tal com es pot observar pel tipus de figura humana que ha realitzat en el primer dibuix. En aquest ha dibuixat el cap amb detalls així com el tronc i les extremitats superiors. A la resta dels dibuixos (b) i (c) es poden relacionar les formes amb el que ell va dir ja que s'identifiquen correctament.

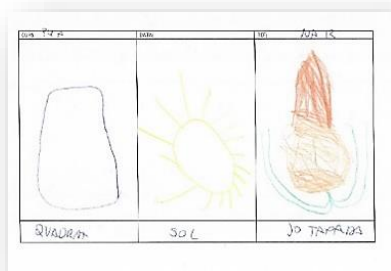
IL·LUSTRACIÓ 17: BALA ELL, METRALLETA- BALA RECÀRREGA I METRALLETA- BALES.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Bala-ell	Metrallera- bala recàrrega	Metrallera- bales	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"l"	"m" "l"	"m"	"a" com si formés part de "mussol"	"a" com si formés part de "mussol"	"s" "m"

Aquí es mostra que és capaç d'identificar totes les lletres relacionades amb la paraula "mussol", mentre que en les Estàndard només en el tercer dibuix (esmorzar) les identifica correctament. Tant la peculiaritat del tipus de dibuix com els resultats del procés d'aprenentatge de la

lectoescriptura ens indiquen que és un nen que és capaç d'aprendre però que hi posa molta més atenció a allò que el motiva especialment. Segons el recull del diari de Camp: (9/11): "es va comentar amb la tutora els dibuixos i ella va comentar que potser ho havia dibuixat ja que estava relacionat amb les activitats que havien fet en família el cap de setmana anterior".

NA13 (a) Quadrat (b) sol i (c) Jo tapada



En el cas d'aquest alumne pel dibuix (a) es podria dir que es troba en la fase del gargot en la segona etapa, la del gargot coordinat i controlat. Però en el segon dibuix (b) es pot observar clarament un "sol" i, per tant, sembla que està passant cap a l'etapa pre-esquemàtica. En el cas del tercer dibuix (c) tot o que l'alumne va esmentar que és ella, en cap cas es pot reconèixer una figura humana, fet que confirmaria que encara es troba a l'etapa del gargot i que va evolucionant cap a la següent.

IL·LUSTRACIÓ 18: QUADRAT, SOL, JO TAPADA.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Quadrat	Sol	Jo tapada	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	"o"	"l" com si formés part de "mussol"	"m"	"a" com si formés part de "mussol"	"e" com si formés part de "mussol"

Tot i que ha identificat alguna lletra relacionada amb "mussol" en tres dibuixos (2 dels EQE i un dels Estàndard) a la resta de dibuixos ha confós lletres i les ha fet passar com si formessin part de la paraula "mussol". Per tant, confirma que es troba a l'inici de la transició cap a l'etapa pre-esquemàtica.

N14 (a) Germana (b) Pilota desinflada i (c) Globus



Aquest alumne ha dibuixat una figura humana, que tot i que no té extremitats superiors és correctament reconeixible (a) com també ho és la pilota (b) o el globus (c). Però també es pot veure que la figura té pocs detalls i per això podem dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 19: GERMANA, PILOTA DESINFLADA I GLOBUS.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Germana	Pilota desinflada	Globus	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"l" com si estigués en l'etiqueta	"o"	"l"	"m"	"o"	Cap

Els resultats reafirmen que es troba en aquesta fase, ja que tot i que ha comés 2 errors, ha identificat sense massa problemes les lletres que coincidien amb la paraula “mussol”, sobretot en el cas de les EQE (tot i que ha comés un error).

NA15 (a) Mama (b) Germà i (c) Cosineta



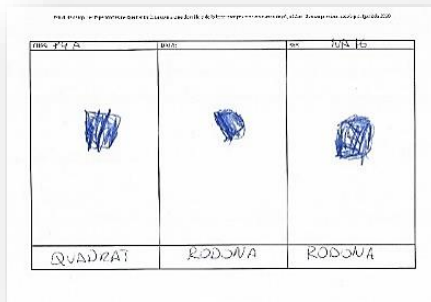
Aquests tres dibuixos corresponen a figures humanes del tot reconeixibles i, per tant, es pot dir que es troba en la fase pre-esquemàtica, però cal destacar que el fet de que hagi superposat diferents colors en forma de retocs en el vestit de les figures podria indicar inseguretat.

IL·LUSTRACIÓ 20: MAMA, GERMÀ I COSINETA.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Mama	Germà	cosineta	Muntanya	Tractor	Esmorzar
“m”	“m”	No ho sé	“m”	No	No

Es mostra també la “inseguretat” ja que en algun moment manifesta un “no ho sé” en les EQE, mentre que en les Estàndard només identifica una de les lletres de la primera paraula com a comuna amb “mussol”.

NA16 (a) Quadrat (b) Rodona i (c) Rodona



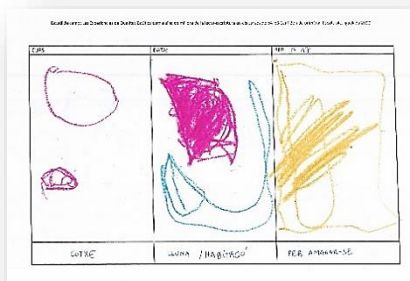
En els tres casos, són tres figures geomètriques repetint la (b) dos cops. Això es indicatiu que es troba a la etapa del gargot a la fase del gargot controlat.

IL·LUSTRACIÓ 21: QUADRAT, RODONA I RODONA.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Mama	Germà	cosineta	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"a" com si formés part de "mussol"	"a" com si formés part de "mussol"	"a" com si formés part de "mussol"	"a" i "n" com si formessin part de "mussol"	"a" com si formés part de "mussol"	"a" com si formés part de "mussol"

Pel que fa al procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, en tots els casos tant EQE com Estàndard, identifica la "a" com si fos part de la paraula "mussol" fet que reafirma que, probablement, acaba d'entrar a l'etapa indicada.

N17 (a) Cotxe (b) Lluna habitació i (c) Per amagar-se



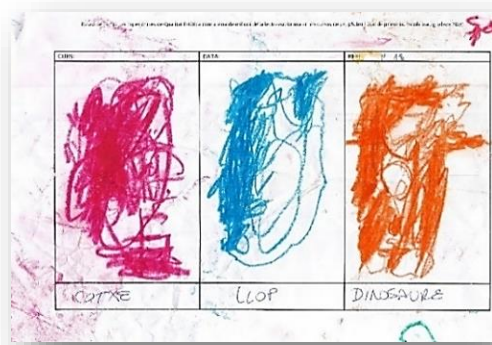
Als dibuixos d'aquest nen es pot veure clarament que encara es troba a la etapa del gargot, començant la fase del gargot controlat ja que en el cas del tercer dibuix es pot observar fàcilment que encara és un gargot que no té cap intenció de representar res, i que fins i tot surt de la quadrícula.

Il·lustració 22: Cotxe, lluna habitació i per amagar-se.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Cotxe	Lluna habitació	Per amagar-se	Muntanya	Tractor	Esmorzar
no	"e" com si formés part de "mussol"	"e" com si formés part de "mussol"	No	"o"	No

Aquesta fase també es reflecteix totalment en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ja que majoritàriament o bé diu una lletra que no correspon a "mussol" o bé no en troba cap, tant en el cas de les EQE com de les Estàndard.

N18 (a) Cotxe (b) Llop i (c) Dinosaur



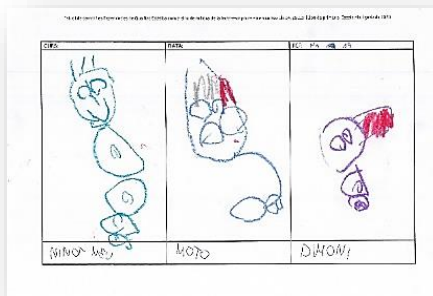
IL·LUSTRACIÓ 23: COTXE, LLOP I DINOSAURE.

Aquest alumne ha fet dibuixos aparentment semblants en forma però que per ell signifiquen coses diferents. En qualsevol cas no es pot identificar l'etiqueta amb la forma dibuixada. Per això es pot dir que es troba a l'etapa del gargot. Però també cal destacar que els traços dibuixats són forts, fet que indica molta energia i vitalitat.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Cotxe	Llop	Dinosaur	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	"l"	"o"	No	No	No

Els resultats són millors en el cas dels dibuixos EQE, ja que identifica 2 de les 3 lletres relacionades amb mussol, però l'alumne no és capaç de relacionar cap lletra amb la paraula demanada dels dibuixos Estàndard. Això, junt amb l'anàlisi del dibuix, ens podria indicar que aquest excés de vitalitat i energia el sap canalitzar bé si es tracta de temes que li motiven i no tant si no és un tema que li desperti interès.

NA19 (a) Ninot de neu (b) Moto i (c) Dimoni



IL·LUSTRACIÓ 24: NINOT DE NEU, MOTO I DIMONI.

Les figures que comencen a ser reconeixibles (a) i altres que no ho són tant (b) o (c). Això indica que es troba a l'inici de la fase pre- esquemàtica ja que les figures es poden observar que tenen cap rodó i hi ha dibuixat el tronc tot i que no tenen extremitats encara.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Ninot neu	Moto	Dimoni	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o"	"m"	No	"u"	No	"m" i "s"

Es pot veure com les lletres que l'alumne ha identificat en tots els casos corresponen a la paraula "mussol", excepte en el tercer dibuix de la EQE on no ha identificat la "o" en la figura c, i, exactament la mateixa lletra amb el cas de les Estàndard.

## NA20 (a) Unicorn (b) Conill i (c) Mama



IL·LUSTRACIÓ 25: UNICOR, CONILL I MAMA.

En el cas d'aquesta nena, els dibuixos mostren clarament que es troba a l'etapa pre-esquemàtica ja que les figures que ha dibuixat, en els tres casos, són fàcilment reconeixibles. En el cas del tercer dibuix c) les figures humanes representades tenen totes les extremitats, i almenys en una d'elles, detalls com els cabells i les sabates.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Unicorn	conill	Mama	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	"m" i "a" com si formés part de "mussol"	"m"	"a" com si formés part de "mussol"	"o"

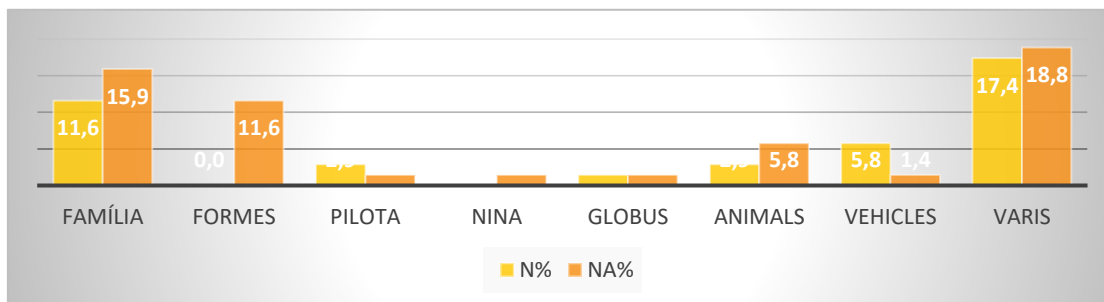
Els resultats mostrats no reflecteix aquesta fase ja que quan se li preguntava per a la relació de les lletres amb la paraula "mussol" constantment buscava la paraula a l'aula. Això pot indicar o bé inseguretats per part de la nena, o que els "nervis" no la deixaven desenvolupar la prova correctament. En el cas de les EQE, es pot veure com les dues primeres figures (a) i (b) comparteixen la mateixa lletra (o) però l'alumna no la identifica. Tampoc ho fa amb dues de les paraules de les Estàndard, tot i que en el cas de les primeres comet menys errors que en les segones.

### 4.2.1.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere

La mostra d'aquest grup classe, amb vint infants, destaca la seva distribució segons el gènere de 9 nens i 11 nenes. La primera idea que es desprèn de l'anàlisi individual realitzada és que es tracta d'un grup heterogeni amb, bàsicament, dos moments d'aprenentatge diferents. Un dels grups es troba a l'etapa pre-esquemàtica (que correspon a un 50% del grup) i l'altre a la segona fase de l'etapa del gargot (40%). Això implica dos ritmes diferenciats d'aprenentatge, i que cal tenir en compte perquè tots acabin aconseguint els objectius curriculars proposats des del centre i etapa. També cal destacar que aquests infants, durant la meitat del curs passat, van estar confinats a causa de la pandèmia, motiu pel qual s'han remarcat encara més aquests dos ritmes d'aprenentatge ja que no tots els infants van poder seguir les tasques proposades per a l'escola amb la mateixa intensitat des de casa.

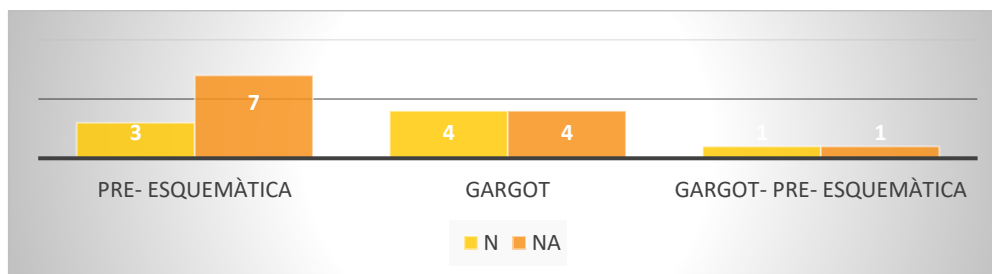
Pel que fa a l'anàlisi de la utilització de les categories EQE podem veure que s'han establert un total de **34 codis EQE**: *Mama, Papa, Pilota, Pilota desinflada, Germana, Germà, Cosineta, Ella, Quadrat, Triangle, Rodones, Nombres, Nines, Globus, Cocodril, Conill, Llop, Dinosaur, Unicorn, Cotxe, Moto, Tanc-sol, Bala ell, Metralleta-bala recàrrega, Metralleta-bales, Sol, Dibuijos rars, Interferències, Arbre, Jo tapada, Lluna habitació, Per amagar-se, Ninot neu, caca, Dimoni i Diables*. D'aquests codis el més repetit -en termes absoluts- és *mama* (7 vegades), *Papa* (4), *Rodones* (3), *pilota* (3), *globus* (2) i *conill* (2). La resta dels codis es repeteixen una sola vegada. Aquests codis s'han agrupat en **8 categories** principals: 1) família, 2) pilota, 3) nina, 4) vehicles, 5) globus, 6) animals, 7) formes geomètriques, 8) vàries (miscel·lània). La categoria EQE més repetida és la *família*, amb gairebé un 30% del total, destacant la figura dels pares, sobretot a la figura de la *mare*. Això vol dir que un aspecte molt important per a l'ancoratge cognitiu es troba fora de l'ambient escolar. En segon lloc, li segueix la categoria de *formes geomètriques*, aquest cop es nota la influència de l'ambient escolar malgrat que es troba exclusivament atribuït a les nenes (11,6%). En el cas dels nens, la segona categoria EQE més emprada torna a ubicar-se fora de l'escola amb la categoria de vehicles (5,8%).

Pel que fa a l'anàlisi segons el gènere, hi ha força diferències i es pot observar l'inici del model/gènere com es va iniciant en aquesta etapa. Els nens es destaquen a les seves categories d'EQE amb valors més elevats respecte a les nenes en les següents categories: Família (4,3/2,9%), pilota (2,9/1,4%), vehicles (5,8/1,4%); en canvi les nenes destaquen en les següents categories amb valors més elevats que els nens a les categories de: família (13/7,2%), formes geomètriques (11,6/0,0%), nina (1,4/ 0,0)%, animals (5,8/2,9%) i varis (18,8/17,4%). És important destacar que hi ha una categoria en la qual puntuen per igual ambdós gèneres i aquesta és en la categoria globus (1,4%). Això pot ser degut que a la ciutat on es troba l'escola, els globus aerostàtics tenen un paper molt important a la vida social de la mateixa i s'han convertit en un esdeveniment molt important dins l'agenda de les famílies de la comarca. D'aquesta manera, es pot presentar que les EQE tenen desviacions segons el gènere i s'hauria de tenir en compte per tal de poder-les aplicar d'aquesta manera al treball que s'ha de realitzar a l'aula.



GRÀFIC 1: CATEGORIES EQE I GÈNERE P4-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.

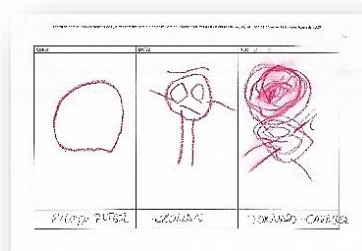
Les categories EQE escollides reflecteixen correctament l'estat emocional en que es troben aquests infants. És a dir, és una classe que gairebé la meitat d'ells/elles no han pogut evolucionar tant com haurien permès una situació (pre-pandèmia) i, per tant, es troben en una etapa inferior d'aprenentatge. A més a més, dels/les alumnes que es troben a l'etapa pre-esquemàtica, el 50% de la classe, la gran majoria són nenes (7 de cada 10), mentre que en el cas dels/les que es troben a l'etapa del gargot, es troben més repartits en la meitat. Si l'anàlisi es realitza per gènere, s'observa que els que es troben a l'impàs entre fases són dos infants: un nen i una nena tal com s'observa en el gràfic 2.



GRÀFIC 2: ANÀLISI EN FUNCIÓ DE L'ETAPA D'APRENENTATGE (LOWENFELD, 1947) I GÈNERE P4-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.



N2 (a) Pilota futbol (b) Ironman i (c) Tornado- cavaller



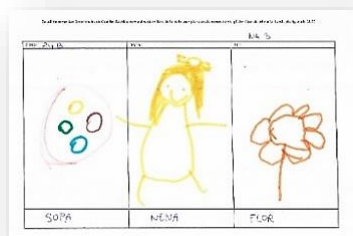
IL·LUSTRACIÓ 26:PILOTA FUTBOL, IRONMAN I TORNADO-CAVALLER.

Aquest alumne es troba en un impàs entre etapes. És a dir, per una banda a la figura (b) es pot reconèixer correctament el inici del dibuix de la figura humana, que és típic de l’etapa pre-esquemàtica, però, per a l’altra banda, en els dibuixos (a) i (c) es veu clarament que són gargots controlats propis de l’etapa del gargot.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota futbol	Ironman	Tornado-cavaller	Muntanya	Tractor	Esmorzar
“o” “m”	“o” “l” “u”	“o” “ll”	“m”	No	No

Es pot observar que tot i que l’alumne és capaç d’identificar diverses lletres, identifica algunes com si formessin part de mussol quan en realitat no ho són. En el cas de les EQE es pot observar que ha identificat totes les lletres relacionades amb “mussol” mentre que en les Estàndard només ha trobat relació amb la primera paraula.

NA3 (a) Sopa (b) Mama i (c) Flor



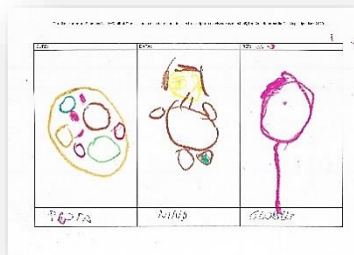
IL·LUSTRACIÓ 27: SOPA, MAMA I FLOR.

Aquesta alumna ha dibuixat tres figures clarament reconeixibles, fet que ens indica que es troba a la fase pre-esquemàtica ja que si observem, per exemple, la figura (b) es pot veure que la figura humana que ha representat té el cap, el tronc i les extremitats a més de detalls com el cabell i fins i tot un llaç al cabell.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Sopa	Mama	Flor	Muntanya	Tractor	Esmorzar
“o” “l”	No	“o” “ll”	No	“o”	“m”

En el cas de l’avaluació del procés d’aprenentatge de la lectoescriptura, l’alumne ha estat capaç de relacionar les lletres en gairebé tots els casos i només ha inclòs una lletra de més (figura a). En aquest cas, en la part de les EQE es pot observar que identifica gairebé la totalitat de les lletres relacionades en “mussol”, al contrari que en el cas de les Estàndard que només ho fa amb 2.

NA4 (a) Pilota (b) Nina i (c) Globus



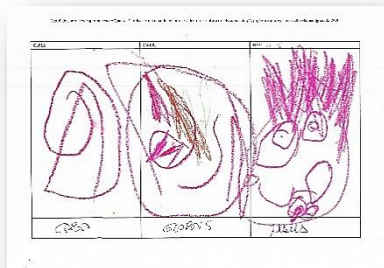
Els seus dibuixos són correctament reconeixibles i detallats (sobretot en el cas de les figures a i b). Si s'observa el segon, es pot observar que les extremitats ja no són una simple línia sinó que estan amb "relleu", fet que ens indica que es troba avançant dintre la fase pre- esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 28: PILOTA, NINA I GLOBUS.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Nina	Globus	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o" "l"	No en té cap en comú	"o" "u"	"m"	"o"	"m" "o" "s"

El nen ha sigut capaç de veure pràcticament totes les lletres que les etiquetes corresponents tenien en relació amb la paraula "mussol", tant pel que fa a les EQE com a les Estàndard.

N5(a) Casa (b) Globus i (c) Mama



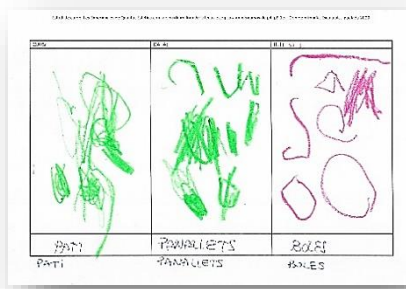
IL·LUSTRACIÓ 29: CASA, GLOBUS I MAMA.

L'alumne ha dibuixat una casa (a), un globus (b) i la seva mare(c) tot i que en els tres casos són figures difícilment reconeixibles. Tot i això, si s'observa amb més atenció es pot veure com la tercera figura (c) és la que més s'hi pot assemblar.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Casa	Globus	Mama	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"s"	"u"	"m"	"m"	No	No

Per tot això es pot dir que aquest alumne està entre l'etapa del gargot i la pre-esquemàtica. En el cas de les EQE totes les lletres que identifica l'alumne estan relacionades amb la paraula "mussol" mentre que en les Estàndard, només en el primer cas és capaç de relacionar-les.

N6 (a) Pato (b) Panallets i (c) Boles



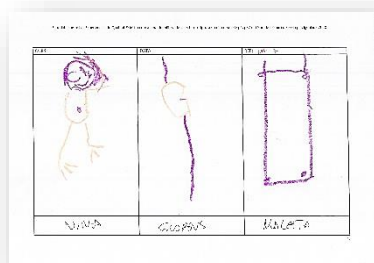
IL·LUSTRACIÓ 30: PATO, PANELLETS I BOLES.

En els tres dibuixos que ha realitzat l'infant, es pot observar que "només" són gargots que ell relaciona amb objectes reals. Per això es pot dir que es troba a l'etapa del gargot, en la segona fase, la del gargot controlat, ja que en els tres casos són traços continus i que marquen formes més o menys definides.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pati	Panellets	Boles	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	No	"o" i "r" com si formés part de "mussol"	No

Aquí s'observa que l'aprenentatge de la lectoescriptura, d'acord amb l'etapa on es troba, l'alumne no identifica cap lletra en el cas de les EQE però sí que ho fa en el cas de les Estàndard; tot i que assenyala la lletra "o" també ho fa amb la "r" com si formés part de la paraula "mussol".

NA7( a) Nina (b) Globus i (c) Maleta



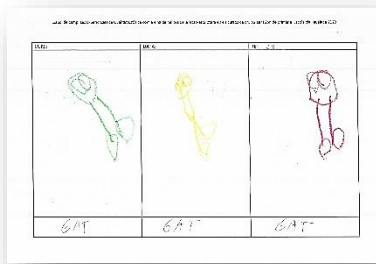
IL·LUSTRACIÓ 31: NINA, GLOBUS I MALETA.

En el cas d'aquesta alumna es pot observar que les figures són reconeixibles. En la primera (a) la figura humana ja té les extremitats inferiors (tot i que li falten les superiors) i el cap té cabell. També en el cas de la segona (b) i de la tercera (c) són figures que, tot i que senzilles (c), ambdues estan ben delimitades i es pot veure que no són gargots aleatoris. Es per tot això que es pot dir que es troba a la fase pre-esquemàtica.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Nina	Globus	Maleta	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"n" com si formés part de "mussol"	"u"	"m" "l"	"m" "u"	"t" com si formés part de "mussol"	"o"

Es mostra que, tot i alguna errada, (a) en el cas de les EQE identifica gairebé totes les lletres relacionades amb la paraula "mussol". En el cas de les EQE torna a cometre alguna errada però identifica alguna lletra menys que en les anteriors.

N8 (a) Gat (b) Gat i (c) Gat



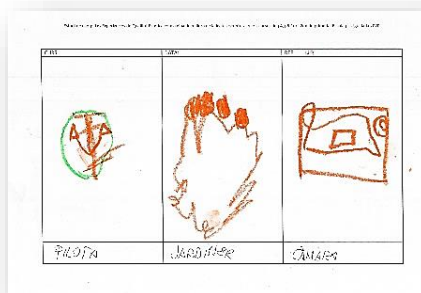
IL·LUSTRACIÓ 32: GAT, GAT I GAT.

Aquest alumne va decidir dibuixar el mateix en el tres casos, i només va variar el color amb el qual dibuixava. Si s'observa detalladament la figura aquesta s'assembla als "capgrossos" de l'inici etapa pre- esquemàtica ja que consta de cap i, tot i que no té tronc, sí que té les dues extremitats inferiors amb "sabates" (tot i que es tracta d'un animal).

Mussol					
EQE			Estàndard		
Gat	Gat	Gat	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No coincideix cap lletra	No coincideix cap lletra	No coincideix cap lletra	No	No	"o" "s"

Ens confirma que és en aquesta etapa que l'alumne és capaç d'avaluar la paraula de les EQE i veure que no coincideix amb cap lletra. En el cas de les Estàndard només identifica dues de les lletres de la tercera figura.

N9 (a) Pilota (b) Jardiner i (c) Càmera



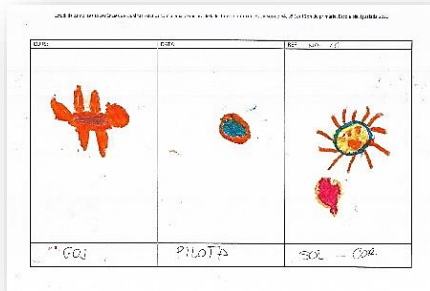
IL·LUSTRACIÓ 33: PILOTA, JARDINER I CÀMERA.

Dels 3 dibuixos d'aquest alumne, el primer (a) i el tercer (c) són els que són correctament identificables, mentre que el segon (b) no ho és tant. Destaca el tercer cas (c) a nivell de detalls que hi ha incorporat (el flash, l'objectiu) fet que indica que per ell és una EQE.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Jardiner	Càmera	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"l" "o"	No coincideix cap lletra	"m"	"m"	"o"	"o"

Amb totes aquestes observacions es pot dir que es troba en la fase pre-esquemàtica. Ho corrobora si avaluem el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura ja que en les EQE identifica totes les lletres relacionades amb "mussol" i, fins i tot, en el cas de la segona figura (b) on no coincideixen cap. En les Estàndard ha identificat almenys una de les lletres que coincideixen, fet que reafirma l'etapa on es troba.

NA10 (a) Gos (b) Pilota i (c) Sol- Cor



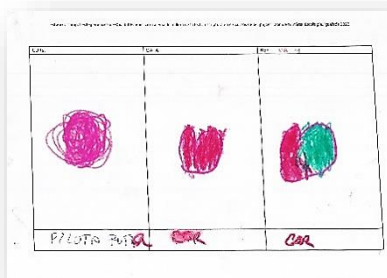
Aquesta alumna ha realitzat tres dibuixos que clarament es troben a l'etapa pre-esquemàtica ja que són detallats i correctament reconeixibles. Si s'observa la primera figura (a) es pot veure que té les 4 extremitats i fins i tot la cua. També el cap s'identifica correctament. En el cas de la tercera (c) hi ha detalls que "humanitza" la figura fent que el seu rostre sigui "amable". Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 34: GOS, PILOTA I SOL-COR.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Gos	Pilota	Sol- Cor	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	"o" "l"	"l"	"m" "u"	"o"	"m" "o"

Es pot veure com en el cas de les EQE no identifica alguna lletra (com és el cas de "gos") i en el cas de les Estàndard també se'n deixa alguna.

NA11 (a) Pilota futbol (b) Cor i (c) Cor



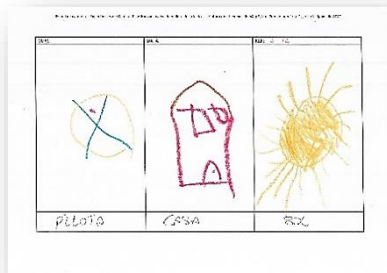
En el cas d'aquesta alumna es pot veure com les figures són petites però correctament reconeixibles. Tot i que en el primer cas (a), podria semblar que és un dibuix típic de la fase del gargot controlat i, per tant, de l'etapa del gargot, els altres dos indiquen clarament que es troba a l'etapa pre-esquemàtica ja que estan ben delimitats.

IL·LUSTRACIÓ 35: PILOTA FUTBOL, COR I COR.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota futbol	Cor	Cor	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o" "l" "u"	"o"	"o"	"m" "u"	"r" com si formés part de "mussol"	"r" com si formés part de "mussol"

Pel que fa a les EQE es pot veure com identifica totes les lletres relacionades amb "mussol" mentre que en les Estàndard en la primera les identifica totes però a les altres dues figures identifica una lletra com si en formés part, tot i que no ho fa.

N12 (a) Pilota (b) Casa i (c) Sol



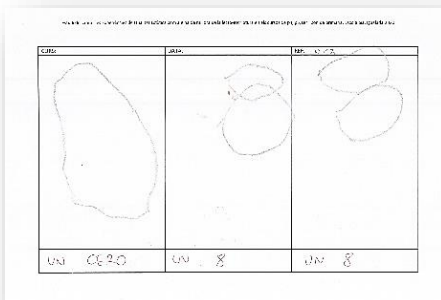
IL·LUSTRACIÓ 36:PILOTA, CASA I SOL.

Aquest alumne ha dibuixat tres figures que són correctament identificables. Si s'observa més detalladament, per exemple, la segona (b) té molts detalls (finestres, porta) i la tercera (c) està centrada a l'espai i està ben detallada, és a dir, es troba a la fase pre- esquemàtica.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Casa	Sol	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o"	"s"	"o"	"n" com si formés part de "mussol"	No	"m" "s" "o"

En el cas de les EQE, l'alumne identifica gairebé totes les lletres relacionades amb "mussol" mentre que en el cas de les Estàndard confon alguna lletra (primera i tercera figura) o bé no en troba cap coincidència (segona figura).

N13 (a) Zero (b)Vuit i (c) Vuit



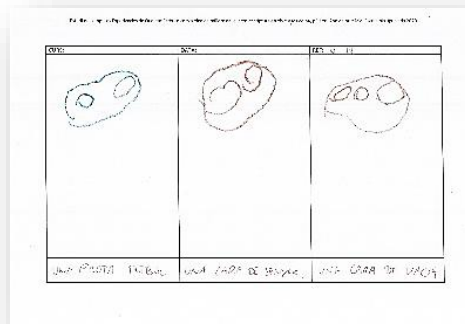
IL·LUSTRACIÓ 37:ZERO, VUIT I VUIT.

Els dibuixos d'aquest alumne són, en els tres casos, nombres (que no formen part del currículum de P4). A més cal destacar que estan dibuixats de forma que el seu traç és molt fluïx. Per això es pot dir que, probablement es tracta d'un nen molt introvertit que es troba a la fase pre-esquemàtica ja que, sobretot en el cas de la segona (b) i la tercera(c) figura, es tracta de dibuixos ben definits.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Zero	Vuit	Vuit	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o"	"u"	"u"	"m"	"a" com si formés part de "mussol"	"o"

Es pot observar que en el cas de les EQE identifica totes les paraules relacionades amb "mussol" mentre que en el cas de les Estàndard en confon alguna com si en formés part.

N14 (a) Pilota futbol (b) Cara d'un senyor i (c) Cara d'una vaca



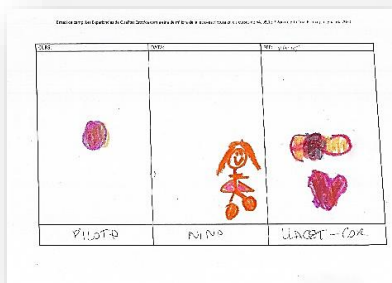
Aquest alumne ha realitzat tres dibuixos molt semblants que els identifica com a tres coses diferents. Si fem una observació més detallada, es pot veure que en el segon cas (b) la figura recorda un "capgros" fet que ens indicaria que acaba d'entrar a l'etapa pre-esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 38: PILOTA FUTBOL, CARA D'UN SENYOR I CARA D'UNA VACA.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota futbol	Cara d'un senyor	Cara d'una vaca	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"u"	No	No	"m"	No	"m"

En el cas de les EQE només identifica una de les lletres que coincideix amb "mussol" en el cas de la figura a i en el cas de les Estàndard identifica la mateixa lletra de la primera i segona imatge.

NA15 (a) Pilota (b) Nina i (c) Llacet-Cor



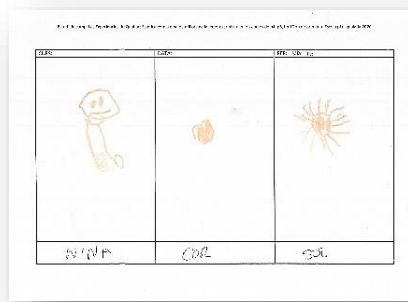
En el cas d'aquesta nena, els dibuixos que ha realitzat són correctament identificables, sobretot si ens fixem en la figura (b) on es pot veure un figura amb les extremitats superiors i inferiors, i detalls com les sabates i el vestit. És a dir, es troba clarament a l'etapa pre-esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 39: PILOTA, NINA I LLACET-COR.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Nina	Llacet - Cor	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o" "l"	No coincideix cap	No	No	No	"r" com si formés part de "mussol"

En les EQE és capaç d'identificar la majoria de lletres que coincideixen amb "mussol" però no passa el mateix en les Estàndard, ja que la lletra que identifica no coincideix.

NA16 (a) Nina (b) Cor i (c) Sol



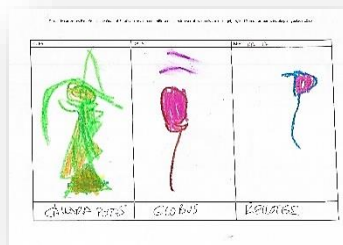
IL·LUSTRACIÓ 40: NINA, COR I SOL.

En el cas d'aquesta alumna, tal com es pot observar en els dibuixos, els tres són correctament reconeixibles, fet que indica que es troba a la fase pre-esquemàtica, tot i que a l'inici d'aquesta. En el cas de la figura (a) es pot veure que la figura té extremitats inferiors enganxats al cap de manera que recorda un "capgros", fet que ens reitera a la etapa indicada anteriorment.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Nina	Cor	Sol	Muntanya	Tractor	Esmorzar
No	No	No	"u" i "n" com si formés part de "mussol"	"t" "r" "i" "a" com si formés part de "mussol"	"m" "o" "s" i "e" com si formés part de "mussol"

Es pot veure que en les EQE és capaç de veure que la primera (a) no coincideix cap lletra amb la paraula "mussol", però en canvi no en reconeix cap més. En la part de les Estàndard identifica erròniament més lletres com si en formessin part del cas contrari.

NA17 (a) Càmera de fotos (b) Globus i (c) Rellotge



IL·LUSTRACIÓ 41: CÀMERA DE FOTOS, GLOBUS I RELLOTGE.

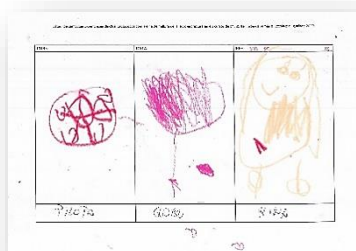
En el cas d'aquesta alumna, els seus dibuixos tot i que almenys dos d'ells (b) i (c) podrien ser reconeixibles, no ho són respecte a les seves etiquetes, tot i que, quan se li va preguntar al respecte, aquesta nena ve ser capaç de crear una història amb les 3 figures. Malgrat això, es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica ja que les representacions no són gargots sense sentit.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Càmera de fotos	Globus	Rellotge	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o" i "c" com si formés part de "mussol"	"g" com si formés part de "mussol"	"e" com si formés part de "mussol"	"u" "a" "t" com si formés part de "mussol"	"c" "r" "i" com si formés part de "mussol"	No

En les EQE és l'únic cas on l'alumna pot identificar alguna lletra amb la paraula "mussol". Però en el cas de les Estàndard totes les lletres que identifica no en formen part.



NA18 (a) Pilota (b) Globus i (c) Nina



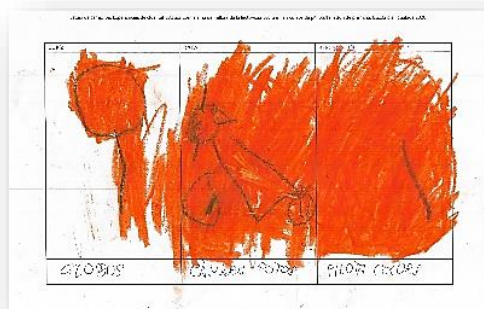
IL·LUSTRACIÓ 42:PILOTA, GLOBUS I NINA

Aquesta alumna dibuixa tres figures reconeixibles. En el cas de la tercera (c), tot i que ocupa tota la superfície, es pot identificar les parts de la mateixa; és a dir, cap, tronc i extremitats inferiors. En el cas de la segona (b) es pot veure que representa el que ella després indica de la mateixa forma a la figura (a). Tot això indica que es troba entre l'etapa del gargot i l'etapa pre-esquemàtica.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Globus	Nina	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o" "l" i "i" com si formés part de "mussol"	"l" "o"	No coincideix cap	"m" "u"	"t" "r" com si formés part de "mussol"	"s" i "e" com si formés part de "mussol"

A les EQE, tot i que confon alguna lletra, és capaç d'identificar-les quasi totes, mentre que a les Estàndard només identifica les lletres de la primera paraula ja que la resta les confon.

NA19 (a) Globus (b) Càmera de fotos i (c) Pilota de colors



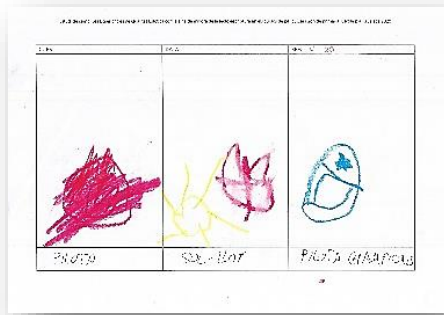
IL·LUSTRACIÓ 43: GLOBUS, CÀMERA DE FOTOS I PILOTA DE COLORS

En el cas d'aquesta alumna, els dibuixos es poden veure totalment tapats pel color i tot i que s'observa el primer, és l'únic que correspon a l'etiqueta que ella mateixa va anomenar després. En el cas del segon (b) sembla més una figura que una càmera de fotos i en el tercer (c) va dir que aquesta ratlla corresponia a una pilota de colors. El que poden indicar aquestes ratllades sobre els dibuixos és una falta de seguretat en si mateixa. Pel que fa a l'etapa es pot dir que es troba en transició entre la del gargot i la pre-esquemàtica.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Globus	Càmera de fotos	Pilota de colors	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"u" "s"	"o" i "l" com si formés part de "càmera de fotos"	"o"	"m" "u"	"a" com si formés part de "mussol"	"m"

Es pot observar en les EQE que l'alumne va cometre els mateixos errors (1) que en el cas de les Estàndard tot i que en aquestes últimes no va identificar totes les lletres que coincidien.

## NA20 (a) Pilota (b) Sol- Llop i (c) Pilota campions



IL·LUSTRACIÓ 44: PILOTA, SOL-LLOP I PILOTA CHAMPIONS.

A l'últim dibuix d'aquest grup es pot veure que en el segon dibuix (b) es pot identificar correctament, de la mateixa manera que passa en el tercer (c). No és el cas del primer dibuix, tot i que sota la ratllada sembla una "pilota" (a) està completament irreconeixible. Malgrat això l'alumne es troba a la fase pre-esquemàtica tot i que, sobretot pel primer cas, podria indicar un problema de seguretat amb si mateixa.

Mussol					
EQE			Estàndard		
Pilota	Sol- Llop	Pilota champions	Muntanya	Tractor	Esmorzar
"o" "l"	"o" i "l"	"o" "s"	"m" "u"	"o"	"m" "s" "o"

Es pot observar que, tant en les EQE com les Estàndard, l'alumne és capaç d'identificar totes les lletres que coincideixen amb la paraula "mussol" sense deixar-ne cap, fet que ens reafirma que es tracta de l'etapa anomenada anteriorment.

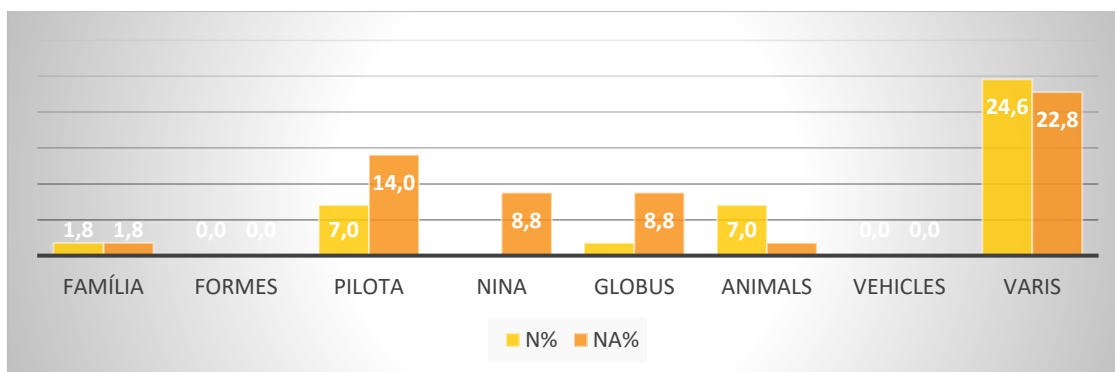
### 4.2.2.1. Anàlisi de les categories i codis segons el gènere.

En aquest grup la mostra s'organitza per gènere en els següents valors: 8 nens i 11 nenes. Les categories d' EQE d'aquest grup/classe es poden veure notables diferències respecte l'altre grup (P4-A) analitzat anteriorment. Per començar les que fan referències a la categoria *família* en aquesta classe són pràcticament anecdòtiques i les dues nenes que les han triat es troben o bé entre fases o bé a la pre-esquemàtica.

A l'anàlisi per codis es destaquen un total de **25 codis EQE**: *Pilota, Cor, Nina, Globus, Gat, Gos, Càmera, Mama, Sol, Ironman, Tornado-cavaller, Sopa, Flor, Casa, Pati, Panellets, Boles, Maleta, Jardiner, Cara vaca, Casa, Zero, El nombre vuit, Llacet-cor i rellotge*. D'aquests codis s'organitzen en **8 categories EQE**: 1) Família, 2) formes geomètriques, 3) pilota, 4) nina, 5) globus, 6) animals, 7) vehicles i 8) varis (miscel·lània). El codi més emprat en termes absoluts és la *pilota* amb dotze repeticions seguit per *globus* (6) i *cor* (6), *càmera* (3), *sol* (3) i *mama* (2). En el cas del codi més repetit no es tracta d'un element exclusiu d'un entorn familiar o escolar, ja que podria ser de la influència d'ambdós.

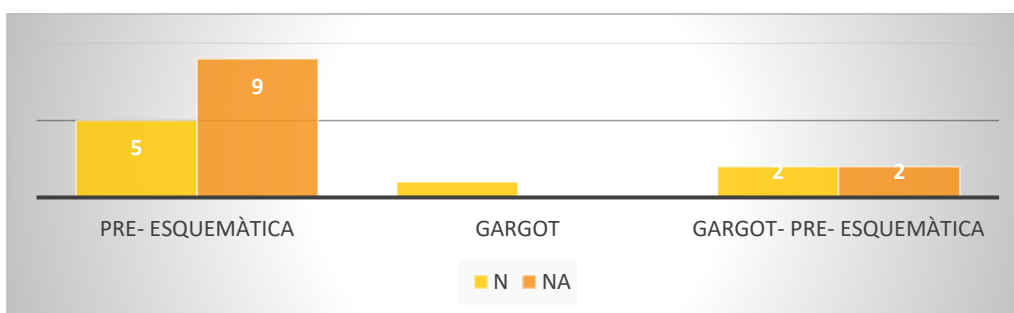
Pel que fa a l'anàlisi segons el gènere les diferències entre les següents categories: Les nenes destaquen en: *pilota* (14%), *nina i globus* (8,7%), *varis* (22,8%) i tornen a tenir el mateix valor

dues categories (*mama i animals* ambdós amb un (1,75%). Pel fa als nens es destaquen les següents categories per ordre de repeticions: *pilota i animals* (7%), *varis* (24%), *mama i globus* (1,75%). Es pot observar que és un grup amb un nombre de categories EQE molt heterogeni per a l'elevat nombre a la categoria "Varis" on només es destaquen aquells elements que s'han repetit una vegada. A més a més, aquesta categoria de varis és força superior, comparat amb l'altre grup de P-4 on arribava a valors de 17,4 % nens i 18,8 % nenes.



GRÀFIC 3: CATEGORIES EQE SEGONS GÈNERE P4-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Aquestes dades concorden correctament amb el ritme d'aprenentatge de la classe en general. És a dir, és una classe on la gran majoria (70%) es troba a la fase pre-esquemàtica amb un bon ritme d'aprenentatge. El segon grup, (20%), es troba en una etapa de transició de l'etapa del gargot a l'etapa pre-esquemàtica i finalment (10%) està a l'etapa del gargot, tal com es pot veure en el gràfic 4.



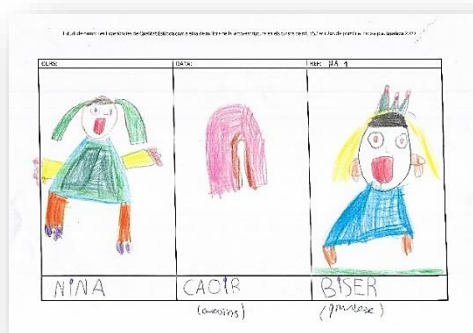
GRÀFIC 4: ANÀLISI EN FUNCIÓ DE L'ETAPA D'APRENENTATGE (LOWENFELD, 1947) I GÈNERE P4-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Quan es va procedir a la primera intervenció, ja es va destacar al diari de camp (DC 14/12), els dos ritmes d'aprenentatge que hi havia entre les dues classes (la A i la B) i es va comentar al professorat. Aquest va manifestar que n'era molt conscient i que, en circumstàncies "normals", haurien refet els grups. Però com que es venia d'un curs convuls com a mínim, degut a la

pandèmia, es va decidir, com a línia d'escola, mantenir els grups tal estaven durant el curs 2019-2020.

#### 4.2.3 P5 Grup A

##### NA1 (a) Nina (b) "Arcoiris" i (c) Princesa



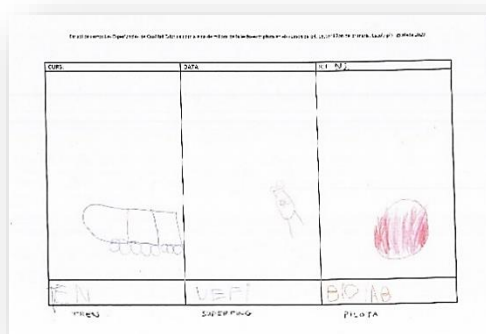
IL·LUSTRACIÓ 45: NINA, "ARCOIRIS I PRINCESA.

En els dibuixos d'aquesta alumna es pot veure que en el cas del primer (a) i del tercer (c) es tracta d'una figura on hi apareixen detalls com el vestit fet que ens indica que és femenina. Aquest és un tret típic de l'etapa esquemàtica, però com que no hi apareix la línia de terra es pot dir que es troba a la pre-esquemàtica. A més a més cal afegir que en el segon dibuix (b) no està massa clar que el que vol representar sigui el que va escriure en l'etiqueta, fet que reafirma a l'etapa anomenada.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
SI	SI amb ajuda	SI amb ajuda	SI	5 lletres	3 lletres	SI amb ajuda	SI amb ajuda	SI amb ajuda	3 lletres	2 lletres	3 lletres

Es tracta d'una nena que comença a llegir just ara, fins i tot amb ajuda en algunes paraules. A l'escriptura encara "perd" alguns dels sons a l'hora de transcriure'ls, fet que confirma encara més que es troba a l'etapa pre-esquemàtica. Si s'observa amb més deteniment, es pot veure que tant a la lectura com a l'escriptura de les EQE obté millor resultat que les Estàndard.

##### N2 (a) Tren (b) Super fing i (c) Pilota



IL·LUSTRACIÓ 46: TRES, SUPER FING I PILOTA.

Aquest nen realitza uns dibuixos amb un traç molt fluix que gairabé no es veu (b). Per altra banda, es pot observar que són figures força geomètriques i poc elaborades. Tot això pot indicar que ha superat la fase del gargot fa relativament poc i que acaba d'entrar a la pre-esquemàtica, a més de que potser també hi ha alguna senyal de poca confiança en si mateix.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Lletra a lletra	Lletra a lletra	Lletra a lletra	3 lletres	4 lletres	3 lletres	No	No	No	1 lletres	2 lletres	2 lletres

Es pot veure que els resultats de les EQE són millors que els de les Estàndard ja que la lectura de les etiquetes dels seus dibuixos, tot i que lletra per lletra sense "entendre" la paraula final, la fa al

contrari de les Estàndard. Pel que fa a l'escriptura, també els resultats són millors en les primeres ja que és capaç d'escriure més lletres i, per tant, detectar més sons.

### NA3 (a) Monstre (b) Princesa i (c) Castell



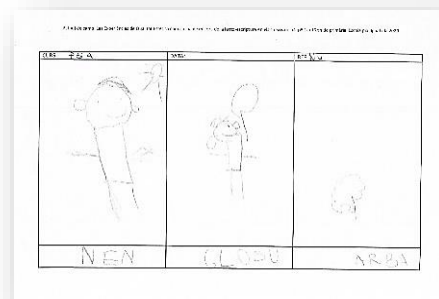
IL·LUSTRACIÓ 47: MONSTRE, PRINCESA I CASTELL.

Aquesta alumna realitza dibuixos en els quals es pot observar que en tots 3 hi ha detalls de l'etapa pre-esquemàtica com per exemple, la figura (b) on es pot veure les extremitats, el cap amb cabell i detalls i fins i tot sabates. En el cas de la primera (a) és una figura que representa el que correspon a l'etiqueta i a més a més està ple de detalls. En el cas del tercer (c) és el que menys elaborat està però tot i això ha dibuixat finestres i teulades a gairebé tots.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En el cas de les EQE li costa una mica més llegir les paraules que ella ha escrit però en canvi sí que escriu la paraula sencera. En el cas de les Estàndard si llegeix i escriu sense ajuda.

### N4 (a) Nen (b) Globus i (c) Arbre



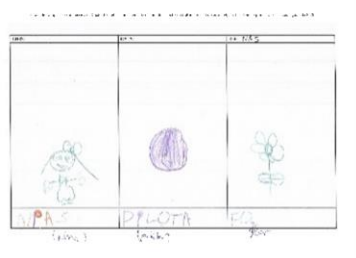
IL·LUSTRACIÓ 48: NEN, GLOBUS I ARBRE.

Els tres dibuixos es fan amb un traç molt fluix que gairebé no es veu, però són il·lustracions ben detallades, sobretot si s'observa el segon (b) on ha etiquetat "globus" però l'ha dibuixat agafat de la mà d'un nen i el primer (a) és una figura humana amb extremitats, tant superiors com inferiors, cabell i fins i tot hi ha dibuixat un altre element (sol9). Tot això ens indica que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	2 lletres	2 lletres	2 lletres

A les EQE es pot veure com ha llegit correctament les paraules i també ha escrit les seves pròpies etiquetes i, en canvi, a les Estàndard no ha pogut llegir les paraules que ell va escriure ja que no ha pogut identificar-ne tots els sons. Com a conseqüència no ha pogut llegir-les.

NA5 (a)Nina (b) Pilota i (c) Flor



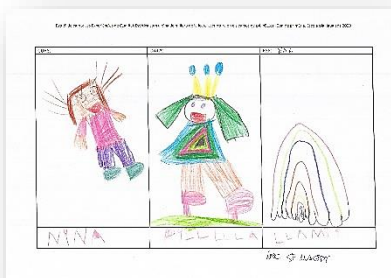
Tal com es pot observar a la Il·lustració 49, aquesta nena ha fet dibuixos força detallats, la primera (a) es pot observar a més de les extremitats superiors i inferiors, el vestit detalla una diferenciació de gènere. La resta de les il·lustracions (b) i (c) són dibuixos més senzills i elaborats. Per això es pot dir que es troba a la fase pre- esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 49: NINA, PILOTA I FLOR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	5 lletres	2 lletres	1 lletres

Aquí es pot observar que en el cas de les EQE l'alumna pot llegir les etiquetes que ella mateixa ha escrit, mentre que les Estàndard no és capaç d'identificar tots els sons de les paraules i, per tant, no les pot escriure ni llegir.

NA6 (a)Nina (b) Princesa i (c) Arc de Sant Martí



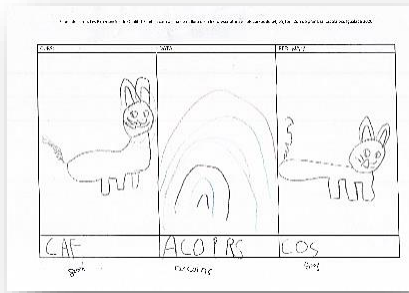
Aquesta alumna es troba clarament a la fase pre- esquemàtica tot i que ja mostra trets que ens podrien indicar que està a punt de passar a l'etapa esquemàtica, ja que, per una banda, tant a la figura (a) com la (b) ha dibuixat la roba, les sabates i a la primera tant les extremitats superiors com les inferiors, mentre que a la segona, tot i els detalls de la figura, no ha dibuixat les extremitats superiors. En el cas del tercer dibuix (c) es veu clarament el que ha volgut representar.

IL·LUSTRACIÓ 50: NINA, PRINCESA I ARC DE SANT MARTÍ.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Tant en les EQE com en les Estàndard, ha pogut llegir i escriure totes les paraules, exceptuant a la figura c) on les ha escrit de forma desordenada.

NA7 (a) Gat (b) "Arco Iris" i (c) Gos



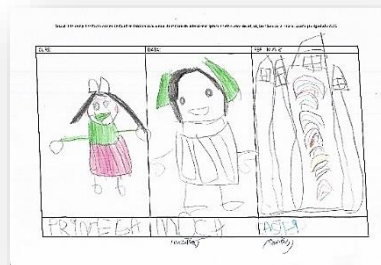
IL·LUSTRACIÓ 51: GAT, "ARCO IRIS" I GOS.

Les il·lustracions d'aquesta alumna ens indiquen, ja que són figures correctament reconeixibles i força detallades, però no presenten per exemple, la línia de terra, la qual cosa ens indica que es troba a l'etapa pre- esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	3 lletres	3 lletres

Es pot veure que en les EQE si que ha pogut escriure les corresponents etiquetes i després llegir-les però no ha passat així en les Estàndard ja que no ha pogut traslladar tots els sons de la paraula i, per tant, tampoc llegir-la, fet que ens confirma que es troba a l'etapa pre- esquemàtic.

NA8 (a) Princesa (b) Monstre i (c) Castell



IL·LUSTRACIÓ 52: PRINCESA, MONSTRE I CASTELL.

Aquesta alumna ha realitzat tres il·lustracions on en el primer (a) i el segon (b) cas es pot veure figures amb les extremitats tants superiors com inferiors a més detalls com el cabell i les sabates. Però el tercer dibuix (c) és més caòtic i menys detallat. Tot això indica que es troba a l'etapa pre- esquemàtica.

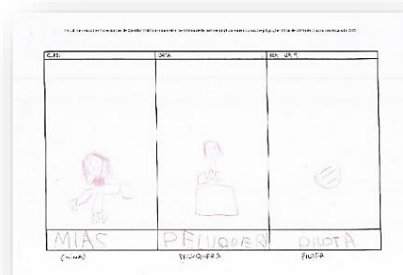
EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	4 lletres	2 lletres	5 lletres

Es pot observar la diferència tant a la part de lectura com a la de l'escriptura de les EQE respecte a les Estàndard ja que a la primera part, ha pogut escriure les corresponents etiquetes i les ha llegit mentre que la segona part no ha pogut identificar-ne tots els sons i per tant, només ha escrit



part de la paraula, fet que ha implicat que en les que menys lletres ha escrit la lectura se li ha dificultat molt més.

NA9 (a) Nines (b) "Peluquera" i (c) Pilota



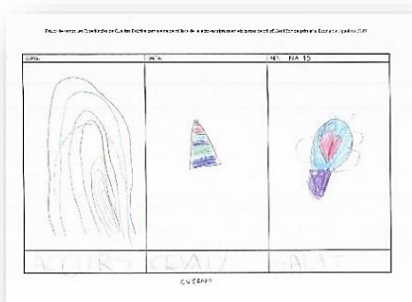
Aquesta alumna ha fet figures molt bàsiques (a) i (b) però en canvi hi ha força detalls com les extremitats inferiors i superiors amb les mans incloses i en el cas de la segona (b) fins i tot la taula de treball. Per això es pot dir que es troba a la fase pre- esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 53: NINA, "PELUQUERA" I PILOTA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	No	Si	Si	No	No	No	2 lletres	1 lletres	1 lletres

A la part de les EQE pot escriure l'etiqueta (b) i (c) sent la primera d'aquestes realment complicada, i en canvi no ho ha fet correctament en el cas de la primera (a). Si s'observa a més el cas de les Estàndard on no ha pogut escriure cap de les tres paraules, i per tant, no les ha llegit, es pot dir que es troba a l'inici d'aquesta etapa pre- esquemàtica.

NA10 (a) "Arcoiris" (b) "Cuerno" i (c) Gelat



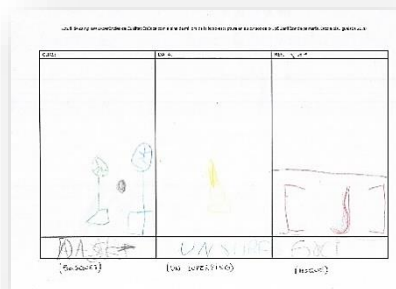
Aquesta alumna ha dibuixat 3 figures reconeixibles. Tot i que la tercera c) és la més detallada, les altres dues (a) està correctament distribuïda en l'espai la segona (b) es troba centrada. Per això es pot dir que es troba a la fase pre- esquemàtica ja que no ha establert cap relació amb els objectes cosa que seria típica a la següent etapa.

IL·LUSTRACIÓ 54: "ARCOIRIS", "CUERNO" I GELAT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	4 lletres	Si	Si amb ajuda	No	No	Si amb ajuda	Cap	4 lletres

Es reafirma aquesta etapa en la qual, tot i que pot escriure les etiquetes tant de les EQE com de les Estàndard, en les primeres ho fa millor que en les segones. És a dir, en les segones es deixa transcriure algun dels sons o directament no escriu la paraula, fet que ens indica que encara dubta amb les lletres i, per tant, es troba a la fase inicial de l'etapa pre- esquemàtica.

**N11 (a) Bàsquet (b) Super fing i (c) Hoquei**



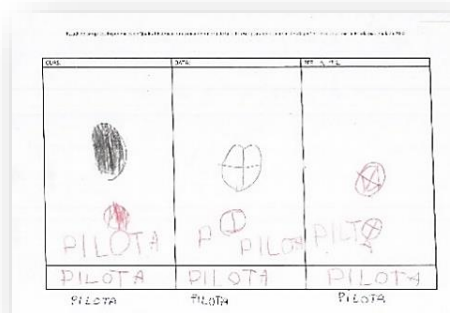
Les il·lustracions d'aquest nen són molt bàsiques i molt esquemàtiques però, sobretot en el primer (a) i tercer (c) cas són correctament reconeixibles. Això indica que es troba a la fase pre- esquemàtica, tot i que pel grau de detall, a l'inici de la mateixa.

**IL·LUSTRACIÓ 55: BÀSQUET, SUPER FING I HOQUEI**

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Identifica lletres	Identifica lletres	Identifica lletres	4 lletres	6 lletres	2 lletres	Si	No	No	6 lletres	2 lletres	5lletres

Es pot observar que en el cas de les EQE tot i que pot escriure les etiquetes de cada imatge no transcriu tots els sons i, per tant, a la lectura només anomena les lletres. En el cas de les Estàndard no identifica tots els sons i, per tant no escriu les paraules però en canvi una de les 3 si que les pot llegir (tot i que ho fa mirant la imatge). Tot això reafirma el fet de que es troba a l'inici de l'etapa pre- esquemàtica.

**N12 (a) Pilota (b) Pilota i (c) Pilota**



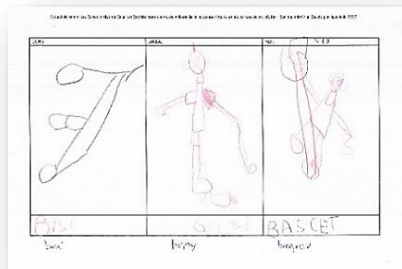
Aquest alumne ha fet el mateix dibuix, amb certes variacions de forma i color, en els tres casa (a, b i c). El fet de que cap d'ells siguin gargots ens indica que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

**IL·LUSTRACIÓ 56: PILOTA, PILOTA I PILOTA.**

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA				ESCRITURA	
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	1 lletra	2 lletra (N)

Tant la lectura com l'escriptura de la part de les EQE ho ha fet correctament però en canvi a la part de les Estàndard no ha escrit pràcticament cap paraula fet que ha derivat a que tampoc les pogués llegir. Per tant, es pot evidenciar que es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

### N13 (a) Bici (b) Hoquei i (c) Bàsquet



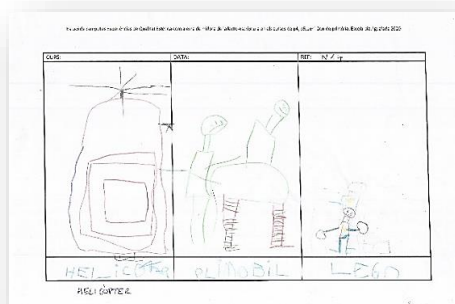
Segons les il·lustracions es podria interpretar com si estigués sortint de la fase dels gargots, però si es miren junt amb les etiquetes, es pot veure que els objectes són correctament reconeixibles. Fins i tot en el cas del segon (b) i el tercer(c) els detalls com les proteccions i els patins o la cistella respectivament ens indiquen que es troba amb l'etapa pre-esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 57: BICI, HOQUEI I BÀSQUET.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA				ESCRITURA	
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	4 lletres	Si	4 lletres

Es pot veure que ha pogut escriure i llegir les corresponents etiquetes. En canvi, en les Estàndard no escriu totes les lletres de les paraules fet que li dificulta (en el tercer cas) poder-la llegir.

### N14 (a) Helicòpter (b) Playmòbil i (c) Lego



Els dibuixos són reconeixibles a simple vista, però si es mira l'etiqueta es veu si que es poden identificar. També cal tenir en compte, sobretot en el segon (b) i tercer (c) cas, que són figures però d'uns jocs molt específics

IL·LUSTRACIÓ 58: HELICÒPTER, PLAYMÒBIL I LEGO.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA				ESCRITURA	
Lletra a lletra i després llegeix la paraula	Lletra a lletra i després llegeix la paraula	Lletra a lletra i després llegeix la paraula	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest infant pot llegir i escriure les paraules referents a les EQE i també en el cas de les Estàndard. Per tot això es pot dir que el nen es troba a l'etapa pre-esquemàtica..

NA15 (a) Nina (b)Platja i (c) Globus



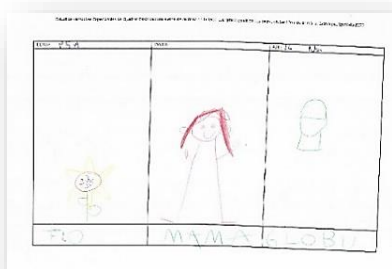
IL·LUSTRACIÓ 59: NINA, PLATJA I GLOBUS.

Les il·lustracions són correctament reconeixibles. Destaca la figura (b) on hi ha posat detalls a més de la línia de terra i la de cel (ambdues pròpies de l'etapa esquemàtica) però els altres dos dibuixos (a) i (c) són més bàsics i menys detallats. Per això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	1 lletra	1 lletra	1 lletra

Hi ha una gran diferència entre les EQE, les quals escriu i llegeix, i les Estàndard on només escriu una lletra de cada paraula i, conseqüentment, no les pot llegir..

NA16 (a) Flor (b)Mama i (c) Globus



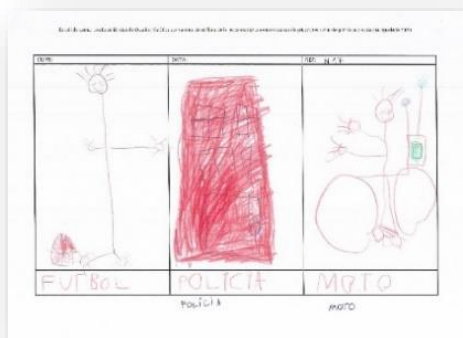
IL·LUSTRACIÓ 60: FLOR, MAMA I GLOBUS.

Les il·lustracions són poc detallades, especialment el tercer c) però les altres dues mostren detalls com les extremitats i el cabell (b) o els les fulles i la tija del (a) que ens indiquen que es troba a la fase pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	1 lletra	1 lletra	1 lletra

Es pot observar que en les EQE ella escriu les etiquetes corresponents a cada dibuix i les llegeix, mentre que en el cas de les Estàndard només identifica una de les lletres de cada paraula i no les llegeix. Tot això reafirma que es troba a l'etapa pre-esquemàtica però a l'inici de la mateixa.

N17 (a) Futbol (b) Policia i (c) Moto



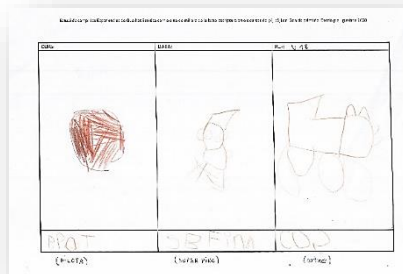
Els 3 dibuixos són molt esquemàtics però, junt a l'etiqueta, les figures es reconeixen correctament. En el primer (a) i en el tercer(c) els detalls són importants, ja que ha dibuixat tant la pilota com fins i tot la ràdio de la moto. En el cas del segon dibuix (b) tot i que semblen ratllades és una façana pintada on també hi ha finestres i la porta. Per tot això es pot dir que es troba a la fase pre- esquemàtica.

IL·LUSTRACIÓ 61:FUTBOL, POLICIA I MOTO.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	2 lletres	2 lletres	2 lletres

Aquí es poden observar grans diferències entre les EQE i les Estàndard. Ja que en les primeres l'alumne escriu i llegeix les etiquetes corresponents però en les segones només pot identificar 2 lletres de cada paraula i, per tant, la lectura no es possible.

N18(a) Pilota (b)Super fing i (c) Cotxe



A. Les il·lustracions que ha realitzat són bàsiques i esquemàtiques. Tot i això, en el cas de la segona (b) i de la tercera (c) es poden identificar amb l'ajuda de les etiquetes.

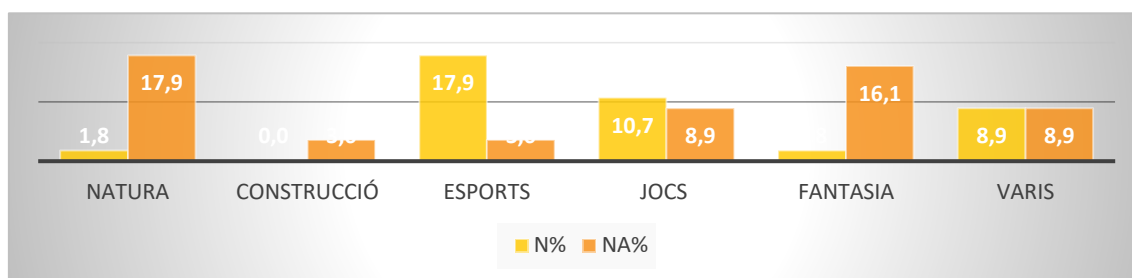
IL·LUSTRACIÓ 62:PILOTA, SUPER FING I COTXE.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	4 lletra	5 lletra	2 lletra	No	No	No	6 lletra (desordenades)	4 lletra	5 lletra

En aquest cas es pot observar que, tot i que no ha escrit totes les lletres de les paraules, en el cas de les EQE sí que amb ajuda les pot llegir. En canvi en les Estàndard no ha pogut transcriure tots dels sons de les paraules, fet que ha implicat que no les podia llegir. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica, tot i que a l'inici de la mateixa.

#### 4.2.3.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere.

La mostra d'aquest grup classe està representada segons el gènere en 9 nens i 9 nenes. Com es pot observar, aquest grup és força homogeni pel que fa a la distribució segons el gènere. En el gràfic 5 es pot veure que els infants d'aquesta classe, en un 82% agrupen els seus interessos en les categories anotades i un 18% de les EQE estan classificades en varis.

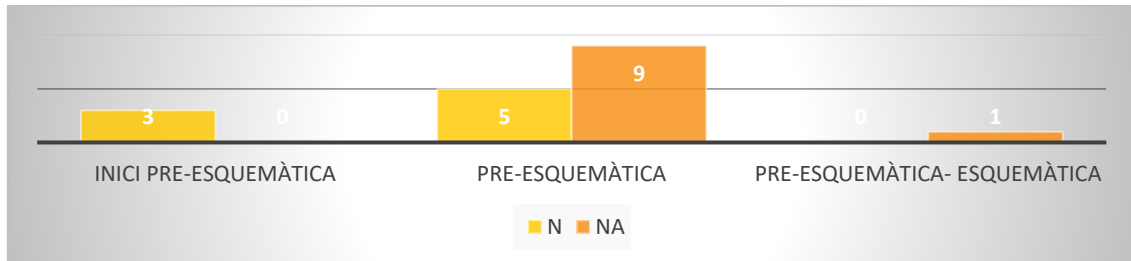


GRÀFIC 5: CATEGORIES EQE I GÈNERE. P5-A. ELABORACIÓ PRÒPIA

A l'anàlisi per codis es destaquen un total de 29 codis EQE: *Pilota, Nina, Princesa, Arcoiris, Globus, Super fing, Arbre, Flor, Castell, Monstre, Hoquei, Basquet, futbol, Helicòpter, Tren, cotxe, moto, bici, Nen, Gat, Gos, Perruquera, Cuerno, Gelat, Playmobil, Lego, Platja, Mama i policia*). Aquests codis s'han organitzat en les següents 6 categories EQE: 1) Natura, 2) construcció, 3) Esports, 4) Jocs, 5) Fantasia i 6) varis. Per tal de veure la categoria més emprada, no la podem establir en termes absoluts, perquè hi ha molta diferència segons el gènere. El que sí podem esmentar és el codi més emprat: *pilota* (7) vegades, *nina* (5), *princesa* (4), *arcoiris* (4), *super fing* (3), *flor* (2), *castell* (2), *monstre* (2), *hoquei* (2), *bàsquet* (2), *la resta han estat escollits un sol cop*.

Segons el gènere podem aportar les següents diferències entre les categories. Les nenes destaquen: *natura* (17,9%), seguit per a la categoria *fantasia* (16,1%), *jocs i varis* ambdós amb un (8,9%) i finalment, *construcció i esports* (3,6%). Així podem corroborar que les dues primeres categories d'EQE es troben fora de l'entorn escolar. Aquesta dada és important a tenir en compte per programar situacions d'ensenyament/aprenentatge. En canvi, pel que fa als nens es destaquen les següents categories EQE: en primer lloc *Esports* (17,9%), seguit pels *jocs* (10,7%), *varis* (8,9%), i finalment, *natura i fantasia* amb un (1,8%) ambdós. En aquest cas, els nens atorguen com a la primera categoria EQE als esports que es troben estretament lligats i promocionats dins de l'escola com ho poden ser el hoquei, bàsquet, futbol, ... Així que hi ha un lligam amb l'entorn escolar lúdic.

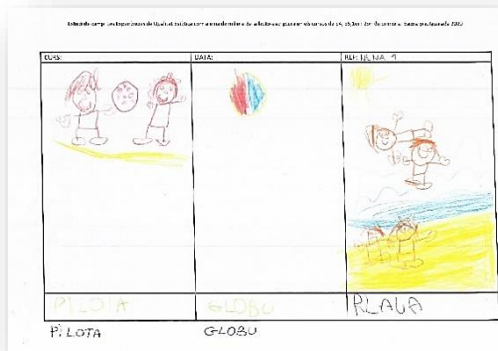
Pel que fa al ritme d'aprenentatge de la classe, tal com es pot veure en el gràfic 6, el 77% es troba a la mateixa etapa, la pre-esquemàtica. El 17% es troba a l'inici de la mateixa i només un 5,5% està apunt de passar d'etapa. És a dir, és una classe força homogènia, tal com s'ha mostrat en l'anàlisi anterior.



**GRÀFIC 6: ANÀLISI EN FUNCIÓ DE L'ETAPA D'APRENTATGE (LOWENFELD, 1947) I GÈNERE P5-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.**

4.2.4 P5 Grup B

NA1 (a) Pilota (b) Globus i (c) Platja



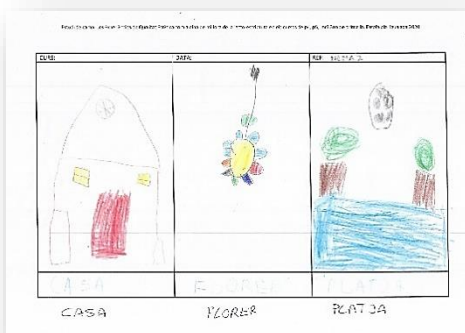
IL·LUSTRACIÓ 63: PILOTA, GLOBUS I PLATJA.

El cas d'aquesta nena, en les il·lustracions es pot observar 3 dibuixos amb diferents característiques. El primer (a) volia fer una "pilota" però també hi ha afegit els nens que hi "juguen". És a dir, és un dibuix "elaborat" per una banda ja que fins i tot apareix la línia de terra (pròpia de l'etapa esquemàtica), però per a l'altre, si s'observa al detall les figures es poden veure que són poc detallades, el tronc és una forma geomètrica i els cabells són gargots. A més a més, és l'únic que ha dibuixat molt més amunt del punt mig, fet que podria indicar que l'alumne sent que ha de realitzar un gran esforç per aconseguir els seus objectius. El segon (b), és un dibuix senzill, sense detalls. I en el cas del tercer, tot i que també apareix la línia de terra, els dibuixos de la figura humana són esquemàtics. Tot això ens indica que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
No	Si amb ajuda	Si	Si	Si	Si	No	No	No	4 lletres amb ajuda	1 lletra	2 lletra

En el cas de les EQE es pot veure que tot i que escriu bé les paraules, no és capaç de llegir-ne la primera, al contrari de les Estàndard, on no detecta tots els sons i només escriu poques lletres de cadascuna, fet que implica que no les pot llegir. Per tot això, ens referma que es troba a la fase pre-esquemàtica.

NA2 (a) Casa (b) Florer i (c) Platja



IL·LUSTRACIÓ 64: CASA, FLORER I PLATJA.

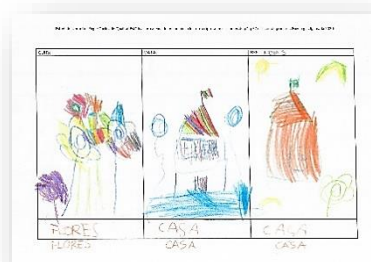
Dels dibuixos d'aquesta alumna cal destacar, en el primer cas (a) es un dibuix típic d'un nen/a d'entre 6-7 anys extravertit, realista i gelós de la seva intimitat ja que es tracta d'una casa gran, d'un sol pal, amb teulada de dos aigües amb finestres i reixes. En el cas del segon (b) és una representació que, tot i que s'identifica correctament, es troba invertida de la seva posició original i, per últim, el tercer (c) es tracta diu que es tracta d'una platja tot i que no reflecteix els elements com la sorra (línia de terra). Tot això porta a determinar que es troba a la fase pre-esquemàtica



EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si	Si	Si	No	No	No	1 lletres "copiant"	1 lletres "copiant"	1 lletres "copiant"

Es pot veure que, tot i que escriu bé les paraules de les EQE, no les llegeix si no és amb ajuda, al contrari de les Estàndard on no escriu més d'una lletra de cada paraula i, consegüentment, no les pot llegir.

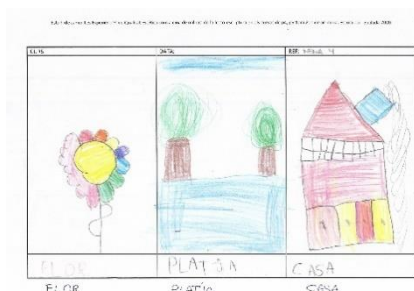
#### NA3 (a) Flors (b) Casa i (c) Casa



IL·LUSTRACIÓ 65: FLORS, CASA I CASA.

Aquesta alumna, a la segona intervenció, es trobava en quarantena per a la COVID-19.

#### NA4 (a) Flors (b) Platja i (c) Casa



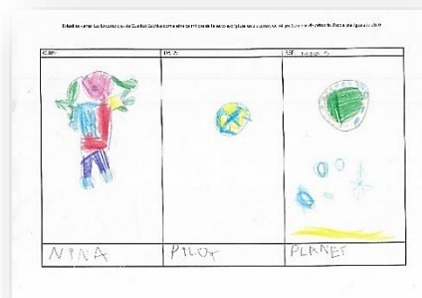
IL·LUSTRACIÓ 66: FLORS, PLATJA I CASA.

Aquesta alumna ha realitzat 3 dibuixos correctament reconeixibles. El primer (a) destaca els detalls com els pètals, la tija o les fulles. El segon (b) ressalta que no està "complet" en el sentit que tot i que té detalls com la línia de cel (típica de l'etapa esquemàtica) o els arbres, no té la sorra de la platja. En el cas del tercer (c) es tracta d'una casa molt detallada, gran, d'un pla, amb teulada a dos aigües, finestres amb moltes reixes, moltes portes i fins i tot xemeneia amb fum fet que implica que es tracta d'una nena extravertida, realista, gelosa de la seva intimitat, però que facilita l'accés als altres. Tot i que es poden veure trets de la fase esquemàtica, es troba a la fase pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si amb ajuda	Si	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	No	No	No	1 lletres "copiant"	1 lletres "copiant"	1 lletres "copiant"

Aquest infant, tot i que a les EQE pot escriure i llegir, amb ajuda, les paraules, no és així en el cas de les Estàndard.

NA5 (a) Nina (b) Pilota i (c) Planeta



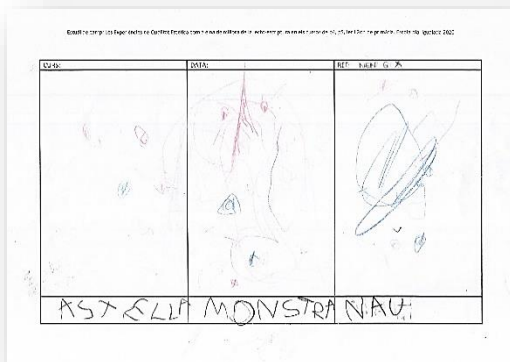
IL·LUSTRACIÓ 67: NINA, PILOTA I PLANETA.

Les il·lustracions d'aquesta alumna són totalment reconeixibles amb les etiquetes. Sobretot en el cas de la segona (b) i la tercera (c). Si s'observa amb més detall, en el primer dibuix (a) es poden veure detalls com els pantalons o els dits, és a dir, que van més enllà del tronc esquemàtic i d'una línia per les extremitats. També cal destacar el tercer (c) ja que apareix una constel·lació de planetes, on el més gran té cert detall però la resta són rodones senzilles.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	5 lletres	4 lletres	4 lletres

Pel que fa a les EQE, escriu i llegeix (tot i que lletra a lletra però molt ràpid) les paraules, de la mateixa manera que les Estàndard, tot i que en l'escriptura no identifica tots els sons de la paraula. Es per això que es pot dir que es troba a l'etapa pre- esquemàtica.

N6<sup>2</sup> (a) Estrella (b) Monstre i (c) Nau

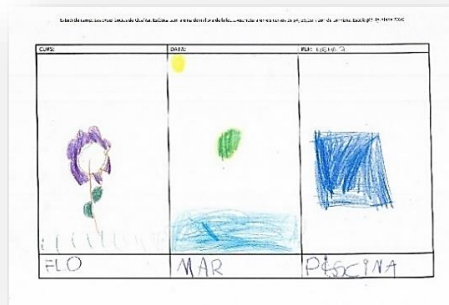


IL·LUSTRACIÓ 68: ESTRELLA, MONSTRE I NAU.

Aquest alumne no va fer la segona intervenció com la resta. La mestra de la classe va comentar que tenia un PI i que no reconeixia les lletres (l'escriptura que es pot observar al dibuix de les EQE no el va fer ell, sinó un company). Mentre es realitzava la segona intervenció, per un tema d'equitat i igualtat, es va fer una petita entrevista amb ell per saber perquè li agradaven els dibuixos que havia realitzat. No es va poder explicar.

<sup>2</sup> Alumne amb Pla Individual (PI)

NA7 (a) Flor (b) Mar i (c) Piscina



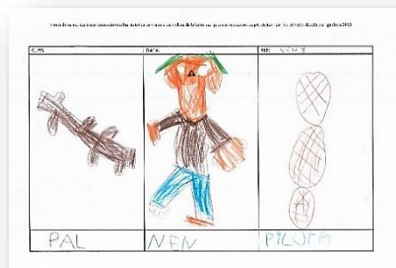
IL·LUSTRACIÓ 69: FLOR, MAR I PISCINA.

Els dibuixos d'aquesta alumna són reconeixibles correctament. Sobretot el (a) i el (b) ja que el (c) és necessari l'etiqueta per saber de què es tracta. En el primer cas (a) es tracta d'una il·lustració amb força detalls, com la tija o les fulles. En el segon (b) és més senzill però destaca el detall del sol i la posició del mateix. Tot això indica que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En aquest infant es pot veure que tant en les EQE com en les Estàndard ha escrit i llegit bé les paraules preguntades. Això referma que es troba a l'etapa esmentada.

N8 (a) Pal (b) Nen i (c) Pilota



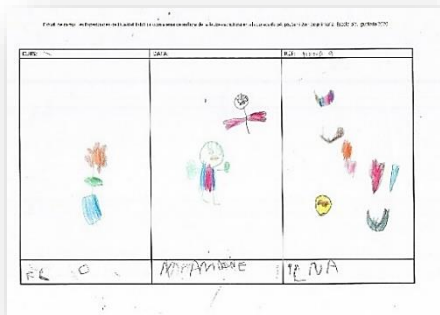
IL·LUSTRACIÓ 70: PAL, NEN I PILOTA.

Aquest alumne es troba a l'etapa pre-esquemàtica. Ja que ha fet 3 il·lustracions correctament reconeixibles, El primer dibuix (a) està fet amb detall ja que fins i tot ha fet les branques. En el segon (b) la figura té detalls com els pantalons i unes extremitats que no són pals senzills però la cara, tot i que té el "forat" dels ulls i la boca, els ha deixat en blanc. En el cas del tercer (c) es pot destacar que no és una forma "habitual" de dibuixar unes pilotes.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	3 lletres	2 lletres	2 lletres

Es pot observar que en les EQE ha escrit correctament les etiquetes corresponents als dibuixos i les ha llegit. No passa el mateix en les Estàndard, ja que en l'escriptura no ha reconegut tots els son i, per tant, no les ha escrit lo suficientment bé com per poder-les llegir.

NA9 (a) Flor (b) Mama i (c) Pilota



IL·LUSTRACIÓ 71: FLOR, MAMA I PILOTA.

Aquesta alumna va realitzar unes il·lustracions que no s'entenen sinó és amb la corresponent etiqueta. A més a més, exceptuant el primer dibuix (a) els altres dos (b) i (c) es podrien interpretar de forma diferent a la referència que ella ha manifestat.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
No	No	No	Si	4 lletres	4 lletres	No	No	No	No	No	No

Es pot observar que ha escrit, en el cas de les EQE poques lletres i no les ha pogut llegir. En el cas de les EQE no ha escrit cap de les lletres de les paraules proposades. Cal destacar que es tracta d'una alumna que la seva llengua materna no és ni el català ni el castellà fet que és possible que dificulta l'aprenentatge. Per tot això es pot dir que es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

N10 (a) Platja (b) Casa i (c) Lego



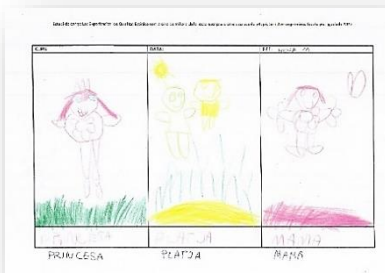
IL·LUSTRACIÓ 72: PLATJA, CASA I LEGO.

L'alumne realitza uns dibuixos reconeixibles sense etiqueta. En el primer cas (a) tot i que els elements són una mica caòtics, es pot veure tot el necessari per identificar el lloc que vol il·lustrar. En el segon (b) es pot dir que la casa que ha dibuixat és gran, en un sol pla, amb una teulada a dos aigües, una gran porta i xemeneia fet que implica que és un nen extravertit, realista, que dona accés als demès i idealista. En el tercer (c) és una peça de "lego" força detallada. Per tot això es pot esmentar que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	si

En aquest infant, tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard es pot observar que ha pogut escriure les paraules indicades així com llegir-les, fet que ens reafirma que es troba a l'etapa esmentada.

NA11 (a) Princesa (b) Platja i (c) Mama



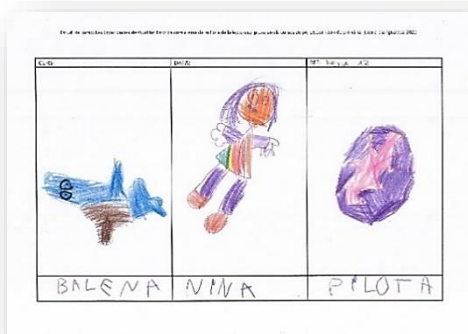
IL·LUSTRACIÓ 73: PRINCESA, PLATJA I MAMA.

Aquesta alumna ha fet uns dibuixos que són típics de l'inici de l'etapa pre-esquemàtica ja que les dues figures representades (a) i (c) són semblants a un "capgros" i només es diferencien per a l'etiqueta que les identifica. En canvi també cal destacar que en les dues il·lustracions anomenades hi ha línia de terra (típica de l'etapa esquemàtica). D'altra banda, al segon dibuix (b) ha dibuixat el mar com unes línies verticals amb dues figures semblants a les anteriors il·lustracions anomenades

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No

En aquest cas, es pot observar que ha escrit les paraules de les etiquetes i les ha llegides en el cas de les EQE mentre que en les Estàndard no ha escrit ni ha llegit res. A més a més, cal destacar que la llengua materna d'aquesta alumna no és ni el català ni el castellà. Per tot això es pot dir que es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

NA12 (a) Balena (b) Nina i (c) Pilota



IL·LUSTRACIÓ 74: BALENA, NINA I PILOTA.

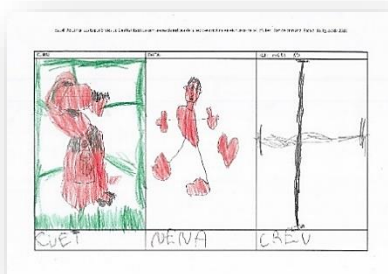
Aquesta nena va fer uns dibuixos correctament reconeixibles fins i tot sense l'etiqueta corresponent. En el primer cas (a) es pot veure que fins i tot té com a detalls els ulls i les aletes així com també la cua. En el segon (b) la figura és femenina ja que indica el tronc ja no és un rectangle sinó que té forma de vestit, a més a més es pot observar les mans amb els dits així com també les sabates. La tercera (c) ha dibuixat línies que simulen el "3D" fet que la fa més semblant a la realitat.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Tal com es pot observar, a la part de les EQE i a la part de les Estàndard, escriu i llegeix correctament les paraules indicades. A més a més cal destacar que en el DC (10/11) es va anotar la rapidesa i fluïdesa en què ho feia. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica

tot i que nombrosos detalls ens indiquen que pot evolucionar en un període relativament curt cap a l'esquemàtica.

### N13 (a) Balena (b) Nina i (c) Pilota



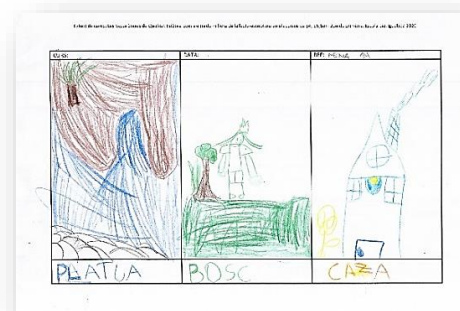
IL·LUSTRACIÓ 75: BALENA, NINA I PILOTA.

Aquest nen realitza tres dibuixos elaborats tot i que, excepte el tercer, costa reconèixer-los sense l'etiqueta. Si s'observen amb més detall, el primer cas (a) tot i que costa relacionar-ho amb la paraula escrita, es poden observar detalls com la línia de terra. En el segon cas (b) es pot veure que la figura té un tronc senzill i les extremitats són unes línies fines. Mentre que en el tercer (c) cas es tracta d'una representació poc freqüent però s'entén correctament.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es pot observar que tant en el cas de les EQE com en el cas de les Estàndard ha pogut llegir i escriure les paraules assignades. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre- esquemàtica.

### NA14 (a) Platja (b) Bosc i (c) Casa



IL·LUSTRACIÓ 76: PLATJA, BOSC I CASA.

En el cas d'aquesta alumna es pot observar que ha realitzat 3 dibuixos detallats i correctament reconeixibles sense l'etiqueta. En el primer (a) tot i que potser la disposició dels elements és una mica estranya, estan tots correctament delimitats. En el segon cas, es pot veure elements com la línia de terra i la figura representada es poden veure detalls com les extremitats superiors que no són un simple pal a més de les mans amb els corresponents dits i les sabates. I en el cas (c) és una casa gran, amb una teulada a dos aigües, amb finestres i porta a més de detalls com el pom de la mateixa o una xemeneia amb fum cap a dalt, és a dir, es pot dir que es tracta d'una nena extravertida, realista, gelosa de la seva intimitat però no introvertida i idealista.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es mostra que, tant a les EQE com a les Estàndard ha pogut escriure i llegir correctament les etiquetes corresponents. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre- esquemàtica.

N15 (a) Pilota (b) Taula i (c) Estanteria



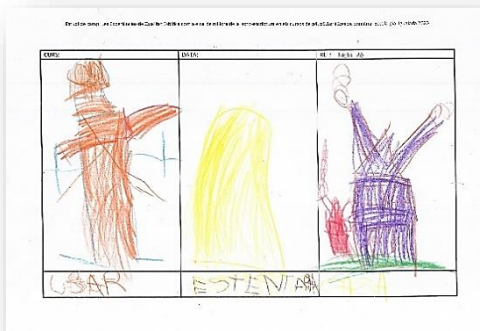
IL·LUSTRACIÓ 77: PILOTA, TAULA I ESTANTERIA.

Tal com es pot observar en els dibuixos d'aquest alumne, les figures representades no són identificables, sobretot en el cas (b) i en el (c), sense la corresponent etiqueta ja que es tracten de dues figures geomètriques semblants però que denomina de diferent manera.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	Escriu aleatòriament lletres	Escriu aleatòriament lletres	Escriu aleatòriament lletres

En el cas de les EQE es pot veure com, tot i no escriure del tot correcta alguna etiqueta, sí que les pot llegir, però no és el cas de les Estàndard que escriu lletres de forma aleatòria i, com a conseqüència, no les llegeix. Això ens indica que es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

N16 (a) "Usar" (b) Estanteria i (c) Casa



IL·LUSTRACIÓ 78: "USAR", ESTANTERIA I CASA.

Aquest alumne realitza 3 dibuixos dels quals només el tercer c) és reconeixible sense l'etiqueta. De fet en el primer cas, que semblaria una figura, aquesta seria pròpia de final de l'etapa del gargot i de l'inici de la pre-esquemàtica. Al igual que la segona (b) que la forma geomètrica no té cap relació amb la paraula escrita. Mentre que en el tercer (c) sí que es pot identificar com una casa gran, amb teulada amb 2 aigües, finestres, porta i xemeneies. Tot i això està tot pintat amb forma de taxades perdent pràcticament tots els detalls.

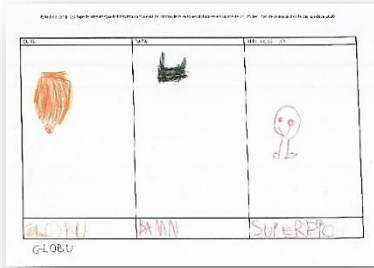
EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
No l'entén	Si lletra per lletra	Si	No té sentit	Si	Si	No	No	No	3 lletres	3 lletres	4 lletres

Es pot veure com, en el cas de les EQE la primera paraula que escriu no té sentit i ni tan sols ell l'entén. En el cas de la segona i tercera, sí que les pot llegir i escriure. Pel que fa a les Estàndard



només pot escriure tres lletres de cadascuna de les paraules proposades i, en conseqüència, no les pot llegir. Per tot això es pot dir que es troba molt a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

N17 (a) Globus (b) Batman i (c) Superheroi



Aquest alumne realitza tres il·lustracions reconeixibles en el cas del primer (a) i segon (b) dibuix però no tant en el cas del tercer (c). Es destaca que en aquest últim la figura representa un "cap gros" on només se li identifiquen les extremitats inferiors.

IL·LUSTRACIÓ 79: GLOBUS, BATMAN I SUPERHEROI.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	3 lletres

S'observa que en el cas de les EQE la valoració és més positiva ja que pot escriure les tres etiquetes tot i que la tercera no la llegeix. A la part de les Estàndard, en una de les tres paraules no identifica tots els sons i, per tant, no la pot llegir. Es pot dir, doncs, que aquest alumne es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

NA18 (a) Platja (b) Flors i (c) Pluja de colorins



IL·LUSTRACIÓ 80: PLATJA, FLORS I PLUJA DE COLORINS.

L'alumna realitza unes il·lustracions identificables en els 2 primer casos (a) i (b). Tot i això en el primer dibuix, faltaria la línia de terra corresponent a la sorra i en el segon detalls com les fulles de la tija. En el tercer cas (c), ella ho identifica com una pluja de colors però sense l'etiqueta corresponent costaria denominar.

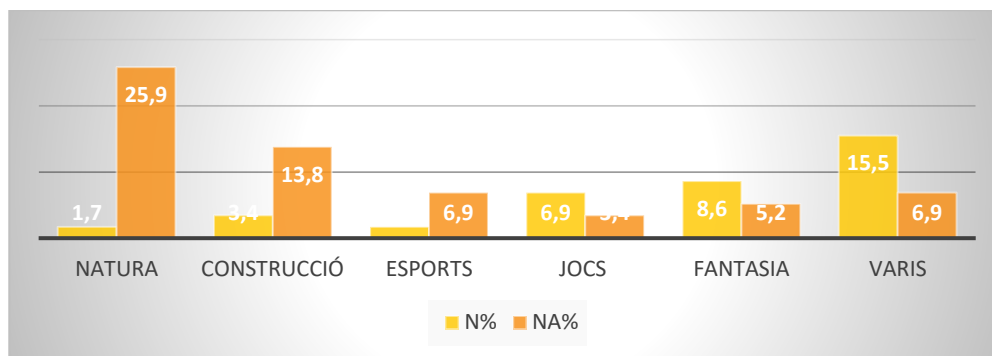
EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	2 lletres	2 lletres	1 lletra

En el cas de les EQE pot escriure les paraules i llegir-les però en el cas de les Estàndard només identifica alguns dels sons i, en conseqüència, no pot llegir-les. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.



#### 4.2.4.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere

La participació d'aquest grup classe es resumeix amb una mostra de 11 nenes i 7 nens. Pel que fa a l'anàlisi sobre les EQE d'aquest grup, destaca que poc més del 77,6% agrupen els seus interessos en les diferents categories com *Natura*, *Construcció*, *Esports*, *Jocs* i *Fantasia* tal com es mostra en el gràfic 7 i en un 22,4% s'ha classificat els codis a la categoria de *varis*.

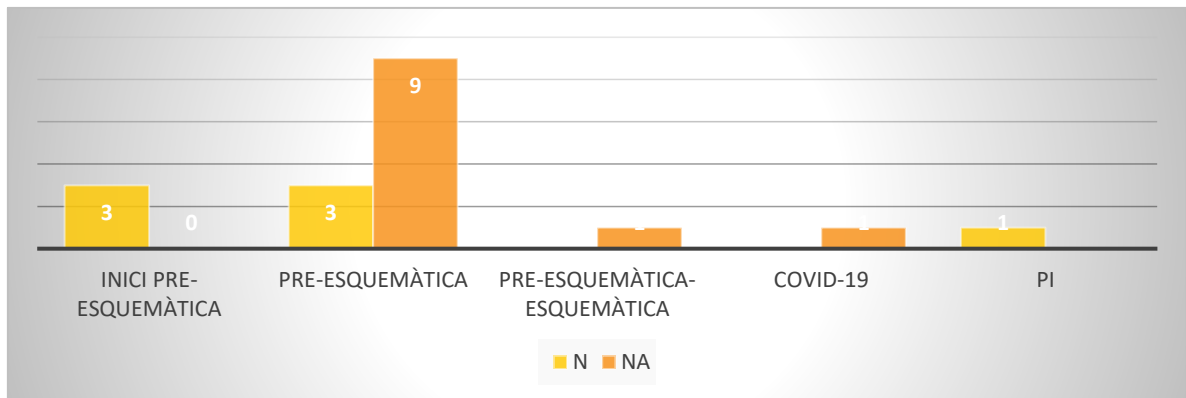


GRÀFIC 7: CATEGORIES EQE GÈNERE. P5-B- ELABORACIÓ PRÒPIA

L'anàlisi dels codis EQE resulta en un total de 26, essent els següents: *Pilota*, *Platja*, *Casa*, *Flors*, *Nina*, *Globus*, *Mama*, *Balena*, *Estanteria*, *Florer*, *Planeta*, *Bosc*, *Estrella*, *Monstre*, *Nau*, *Mar*, *Piscina*, *Pal*, *Nen*, *Princesa Batman*, *Superheroi*, *Lego*, *Taula*, "Usar", *Pluja de colorins*. El codi més emprat en termes generals és *pilota* amb 7 repeticions, seguida de *platja* i *casa* amb 6 cadascuna, flors (5), nina (3), globus, mama i balena (2). Aquests codis s'han transformat en 6 categories EQE que són les següents: 1) *Natura*, 2) *Construcció*, 3) *Esports*, 4) *Jocs*, 5) *Fantasia* i 6) *Varis*.

Segons el gènere, es poden observar els següents resultats. En el cas de les nenes les categories més emprades són: *Natura* (25,9%), en segon lloc *Construcció* (13,8%), tercera categoria *varis* junt amb la categoria *d'esports* ambdós amb un 6,9%), la quarta categoria és *fantasia* amb un (5,2%) i finalment, la categoria *jocs* amb un (3,4%). Pel que fa als nens, la categoria primera correspon dins de la miscel·lània o *varis* amb un (15,5%), seguida per a la *fantasia* amb un (8,6%), *jocs* (6,9%), *construcció* (3,4%) i, finalment, *esports* i *natura* amb un (1,7%). Així doncs es destaca que la primera EQE per les nenes correspon a àmbits fora de l'entorn escolar (*Natura*) i en el cas dels nois també (*Varis*). Això és important per a la repercussió del rol de l'escola en processos d'ensenyament-aprenentatge, ja que té implicacions directes en els projectes transversals i sobre l'aprenentatge que pot ser significatiu pels alumnes.

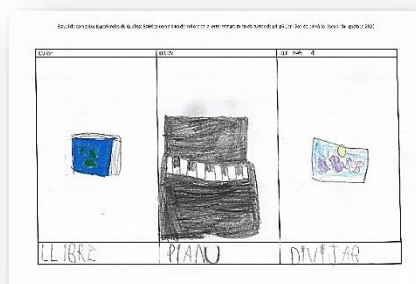
En el nivell d'aprenentatge d'aquest grup es pot observar en el gràfic 8 com el 66,7% es troba dins l'etapa pre-esquemàtica. Un altre 16,7% està en l'inici d'aquesta i el 16,7% restant es divideix en tres parts iguals: la nena que es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica (5,6%), el nen que està amb un Pla Individual (5,6%). També cal assenyalar que hi va haver una nena que no van ser avaluada ja que estava aïllada amb la Covid-19 (5,6%).



**GRÀFIC 8: ANÀLISI EN FUNCIÓ DE L'ETAPA D'APRENTATGE (LOWENFELD, 1947) I EL GÈNERE P5-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.**

#### 4.2.5 1er Grup A

##### NA1 (a) Llibre (b) Piano i (c) Dibuixar



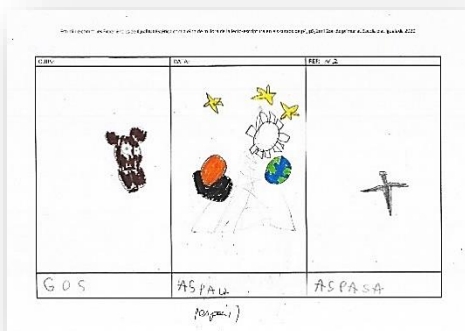
IL·LUSTRACIÓ 81: LLIBRE, PIANO I DIBUIXAR.

Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos d'accions, no de figures. A més a més, entre la primera i segona intervenció, tal com es va anotar al DC, es va veure un canvi a la tipologia de lletra, és a dir, a la primera intervenció va escriure les paraules de l'etiqueta amb lletra de pal i a la segona intervenció ja ho va fer amb lletra lligada. Les il·lustracions corresponen a l'etapa esquemàtica ja que reflecteixen a conceptes fruit de la seva experiència.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, frase lligada	Si, frase lligada	Si, frase lligada	Si	Si	Si	Si, frase Lligada	Si, frase lligada	Si, frase lligada

Per una banda es pot veure que amb les EQE escriu frases senceres amb lletra lligada i les llegeix, mentre que les Estàndard escriu només la paraula, també amb lletra lligada, i també les llegeix correctament, és a dir, es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

##### N2 (a) Gos (b) Espai i (c) Espasa



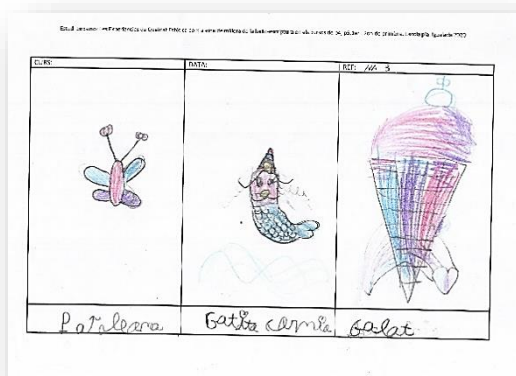
IL·LUSTRACIÓ 82: GOS, ESPAI I ESPASA.

Aquest alumne ha realitzat 3 dibuixos referents a objectes figures no a conceptes. Això implica que es troba a la fase pre- esquemàtica ja que no ha establert relacions entre els objectes dibuixats.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, frase ll. pal	Si, frase ll. pal	Si, frase ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

En el cas de les EQE escriu frases amb lletra de pal i les llegeix, mentre que en el cas de les Estàndard escriu només paraules i també les llegeix correctament. Això es referma que es troba en el final de l'etapa pre- esquemàtica.

NA3 (a) Papallona (b) "Gatito cornio" i (c) Gelat



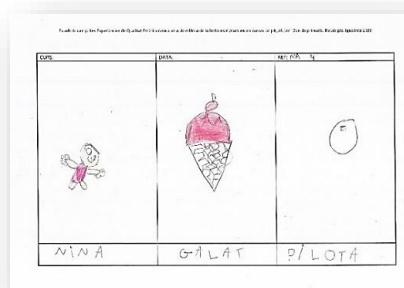
IL·LUSTRACIÓ 83: PAPALLONA, "GATITO CORNIO" I GELAT.

Aquesta alumna dibuixa diferents elements. Un animal real (a) un animal de fantasia (b) i un concepte c) fet que indica que comença a entrar a la fase esquemàtica ja que son producte de la seva experiència i la seva imaginació.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada

Es pot observar que tant a les EQE com en les Estàndard ha escrit les paraules amb lletra lligada i les ha llegit. És a dir, es troba entre l'etapa pre- esquemàtica i l'esquemàtica.

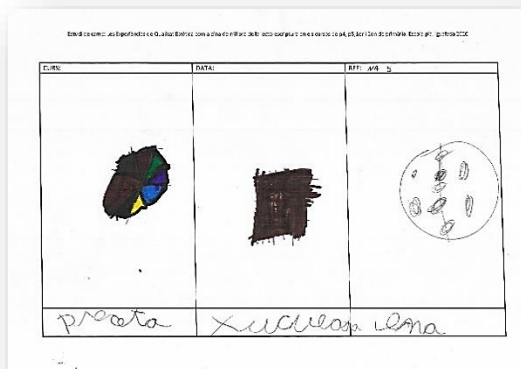
NA4 (a) Nina (b) Gelat i (c) Pilota



IL·LUSTRACIÓ 84: NINA, GELAT I PILOTA.

Aquesta alumna es trobava confinada en el moment de la segona intervenció.

NA5 (a) Pilota (b) Xocolata i (c) Lluna



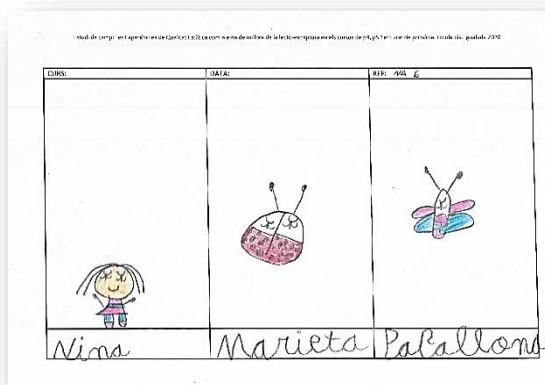
IL·LUSTRACIÓ 85: PILOTA, XOCOLATA I LLUNA.

Aquesta alumna ha realitzat 3 dibuixos d'un objecte (a) i de dos conceptes (b) i (c) fet que indica que comença a entrar a la fase esquemàtica, tot i que no hi és completament perquè encara els entén com a objectes aïllats.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si. Paraula lligada	Si. Paraula lligada	Si. Paraula lligada	Si	Si	Si	Si. Paraula lligada	Si. Paraula lligada	Si. Paraula lligada

En aquest cas, tant amb les EQE com en les Estàndard escriu les paraules amb lletra lligada i les llegeix correctament tot i que, tal com es va contemplar en el DC, el traç de les EQE és millor. Per tot això es pot dir que es troba a l'impàs entre l'etapa pre-esquemàtica i l'esquemàtica.

NA6 (a) Nina (b) Marieta i (c) Papallona



IL·LUSTRACIÓ 86: NINA, MARIETA I PAPALLONA.

Aquesta alumna ha realitzat 3 il·lustracions, una d'un objecte (a) i les altres dues (b) i (c) d'animals i les frases fan referència al conjunt, és a dir, trets que destaca en cadascuna de les imatges que veu a través de la seva experiència. Es per tot això que es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si. frase lligada	Si. frase lligada	Si. frase lligada	Si	Si	Si	Si. frase lligada	Si. frase lligada	Si. frase lligada

Tal com es pot observar, l'alumne és capaç, tant en les EQE com en les Estàndard d'escriure frases amb lletra lligada i llegir-les posteriorment. Tot això reafirma que es troba a l'etapa esquemàtica.

N7 (a) Bici (b) Gelat i (c) Nintendo



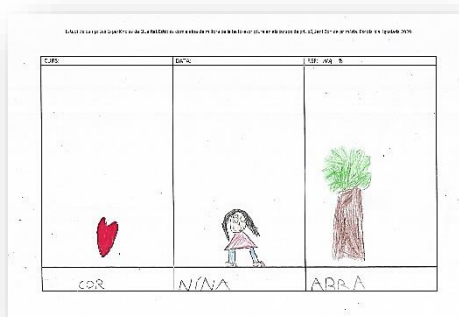
IL·LUSTRACIÓ 87: BICI, GELAT I NINTENDO.

Aquest alumne realitza tres dibuixos que es refereixen a objectes (a) i (c) que impliquen joc i el segon (b) es refereix a un concepte.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si. frase ll. pal	Si. frase ll. pal	Si. frase ll. pal	Si	Si	Si	Si. frase ll. pal	Si. frase ll. pal	Si. frase ll. pal

Si analitzem el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, es pot veure com escriu frases en lletra de pal i les llegeix, tant en les EQE com en les Estàndard. És a dir, es troba a la fase final de l'etapa pre-esquemàtica perquè ha fet dibuixos aïllats sense tenir en compte les relacions externes dels mateixos.

NA8 (a) Cor (b) Nina i (c) Arbre



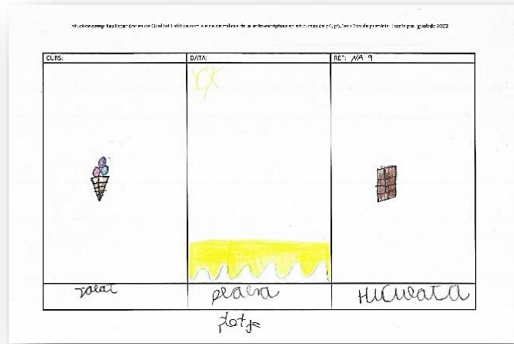
IL·LUSTRACIÓ 88: COR, NINA I ARBRE.

Aquesta alumna ha realitzat tres dibuixos de tres objectes. En el segon cas (b) es pot veure una figura on no hi ha les extremitats superiors i en el tercer (c) ha dibuixat un arbre amb el tronc recta fins a la base, la copa petita i sense branques fet que podria indicar certa rigidesa, tendència de viure a la fantasia i possibles dificultats de relacionar-se amb el medi.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Copia del dibuix	Copia del dibuix	Copia del dibuix	No	No	No	Si, lletra de pal amb ajuda	Si, lletra de pal amb ajuda	Si, lletra de pal amb ajuda

En el cas de les EQE escriu les paraules amb lletra de pal però amb dificultat i les llegeix amb ajuda, mentre que les Estàndard no les llegeix tot i que, amb ajuda, les pot acabar escrivint. Per tot això es pot dir que es troba a l'inici de l'etapa pre- esquemàtica.

NA9( a) Gelat (b) Platja i (c) Xocolata



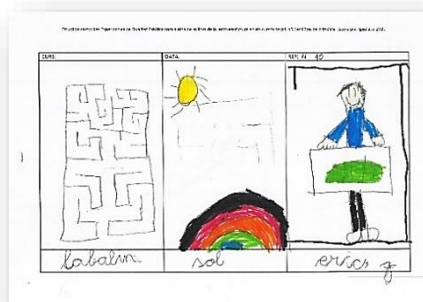
Aquesta alumna ha realitzat tres il·lustracions que es refereixen a conceptes. A més destaca el segon (b) que, tot i que de forma molt esquemàtica, ha dibuixat la línia de terra.

IL·LUSTRACIÓ 89: GELAT, PLATJA I XOCOLATA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, frase ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada

En les EQE ha escrit una frase en lletra lligada i les altres dues ha fet les paraules, mentre que en les Estàndard només ha escrit la paraula relacionada amb lletra lligada. Es per tot això que es pot dir que es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

N10 (a) Laberint (b) Sol i (c) Èric G



IL·LUSTRACIÓ 90: LABERINT, SOL I ÈRIC G.

Aquest alumne va participar a la primera intervenció (Il·lustració 90) sense problemes, però en el moment de fer la segona intervenció es va negar a fer-la. Parlant amb la mestra de l'aula, tal com consta al DC, es va recomanar no forçar-lo ja que no era un comportament estrany en aquell alumne i que això succeïa la millor estratègia era deixar-lo i donar-li la opció.

N11 (a) "Cartoon cat" (b) Ton i (c) Gelat



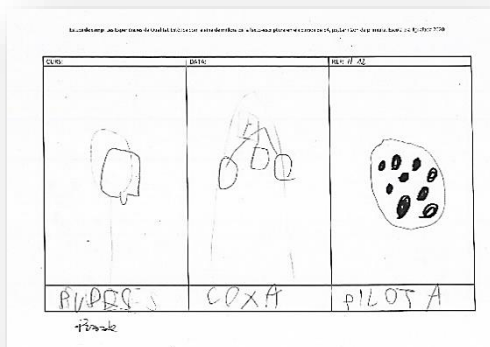
IL·LUSTRACIÓ 91: "CARTOON CAT", TON I GELAT.

Aquest alumne realitza 3 dibuixos referents a personatge (a) de fantasia, concepte (b) referent a una tradició d'Igualada i (c).

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada	Si. Paraula ll. lligada

Cal destacar, tal com es va anotar en el DC, que escriu les paraules perquè no va voler escriure les frases demanades. També destaca el fet de que és l'únic alumne que fa els tres dibuixos amb el full girat. Tot i això es pot observar que tant en les EQE com en les Estàndard pot escriure i llegir correctament les paraules. Per tot això es pot dir que es troba a la fase esquemàtica, tot i que probablement a l'inici de la mateixa.

N12 (a) Puzle (b) Cotxe i (c) Pilota



IL·LUSTRACIÓ 92: PUZZLE, COTXE I PILOTA.

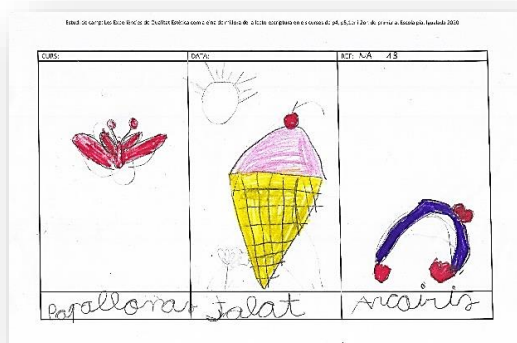
Aquest alumne realitza tres dibuixos molt esquemàtics referents a objectes i difícilment reconeixibles sinó es mira l'etiqueta corresponent. El primer (a) i el tercer (c) són figures geomètriques, el segon (b) fa referència a un vehicle tot i que la il·lustració en mostra un altre.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pa	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si, paraula ll. pa	Si, paraula ll. pa	Si, paraula ll. pa



Es pot observar que, tant amb les EQE com en les Estàndard té dificultats tant per escriure les paraules amb lletra de pal com per llegir-les. És a dir, tot això ens indica que es troba a la fase pre-esquemàtica.

NA13 (a) Papallona (b) Gelat i (c) "Arcoiris"



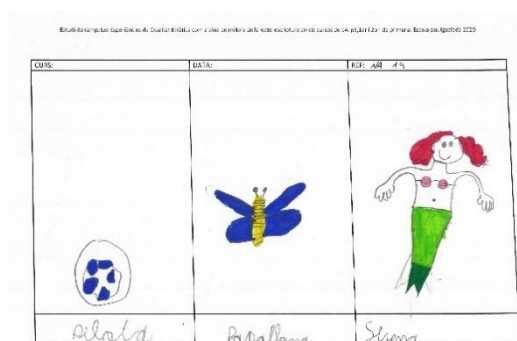
Aquesta alumna ve fer tres dibuixos relacionats 2 d'ells amb conceptes (b) i (c). Si s'observa el segon amb deteniment es pot veure que hi ha posat relacions amb l'entorn (sol), en el primer cas (a) les parts de l'animal estan correctament detallades i en el (c) ho ha il·lustrat amb detalls.

IL·LUSTRACIÓ 93: PAPALLONA, GELAT I "ARCOIRIS".

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es mostra que, tant en les EQE com en les Estàndard pot escriure les paraules demanades amb lletra lligada i llegir-les correctament. Per tot això es pot dir que es troba a la fase esquemàtica.

NA14 (a) Pilota (b) Papallona i (c) Sirena



Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos molt detallats. En el primer (a) fins i tot ha posat els "nervis" de la pilota. En el segon (b) detalls del cos de l'animal i el tercer (c) fa referència a una figura imaginària on es poden veure detalls com que les extremitats són amb 2D i al final de les mateixes hi ha els dits.

IL·LUSTRACIÓ 94: PILOTA, PAPALLONA I SIRENA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, frase ll. lligada	Si, frase ll. lligada	Si, frase ll. lligada	Si	Si	Si	Si, frase ll. lligada	Si, frase ll. lligada	Si, frase ll. lligada

Aquí es mostra que les EQE fa frases amb lletra lligada, que llegeix correctament, de la mateixa forma que en les Estàndard. Tot i això, en el DC es destaca la rapidesa a l'hora d'escriure, sobretot en les EQE. Per tot es pot expressar que es troba plenament a l'etapa esquemàtica.

NA15 (a) Bici (b) "Xuxe" i (c) Gelat



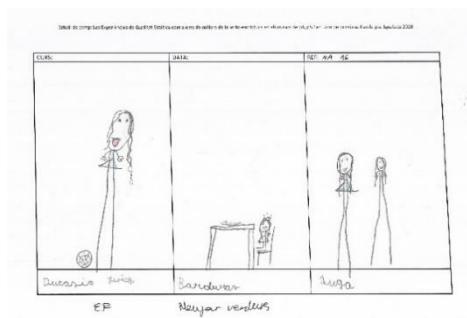
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions molt detallades. La primera (a) fa referència a un objecte però està correctament detallat. En el segon (b) i el tercer (c) es refereix a conceptes, sensacions.

IL·LUSTRACIÓ 95: BICI, "XUXE" I GELAT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, frase ll. lligada	Si, frase ll. lligada	Si, frase ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es presenta que en el cas de les EQE sí que realitza una frase per cada dibuix amb lletra lligada i les llegeix correctament. En el cas de les Estàndard només escriu la paraula relacionada tot i que la llegeix correctament. Per tant, es pot esmentar que es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

NA16 (a) Educació Física (b) Verdures i (c) Jugat



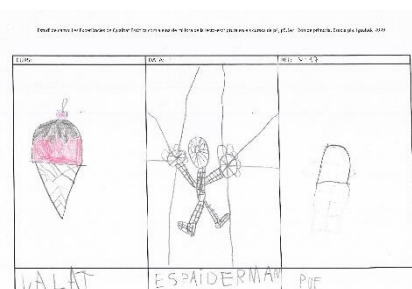
Aquesta alumna va fer 3 dibuixos realitzat amb activitats o conceptes. En el primer (a) i el tercer cas (c) són figures que tot i que tenen les extremitats inferiors en forma de “pal” al ser molt llargues indica autonomia. En el segon (b) ha dibuixat tot l’entorn que implica el concepte triat. A més a més, cal destacar que en el DC es va anotar que li va costar posar l’atenció necessària per seguir les instruccions.

IL·LUSTRACIÓ 96: EDUCACIÓ FÍSICA, VERDURES I JUGAR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es pot observar que tant en les EQE com en les Estàndard escriu la paraula relacionada amb lletra lligada i les llegeix correctament. per això es pot dir que es troba a l’etapa esquemàtica.

N17 (a) Gelat (b) Spiderman i (c) Puf



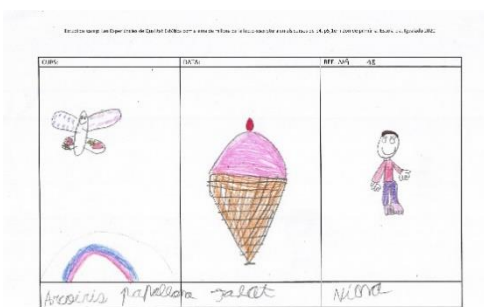
En el cas d’aquest alumne, va dibuixar dos objectes (b) i (c) i un concepte (a). Si s’observen més detalladament es pot veure que el tercer (c) és una figura geomètrica que costa reconèixer si no és per a l’etiqueta. En el cas del (b) és una figura de fantasia amb molt de detall, la cara, el vestit que porta i, pel que fa al primer (a) també destaca els detalls que ha il·lustrat.

IL·LUSTRACIÓ 97: GELAT, SPIDERMAN I PUF.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es mostra que tant en les EQE com en les Estàndard ha escrit les paraules amb lletra de pal i les ha pogut llegir. Cal destacar que en el DC es va anotar que li va costar tenir l’atenció suficient com per entendre les instruccions. Per tot això es pot assegurar que es troba en l’impàs entre l’etapa pre-esquemàtica i l’esquemàtica.

NA18 (a) "Arcoiris" papallona (b) Gelat i (c) Nina



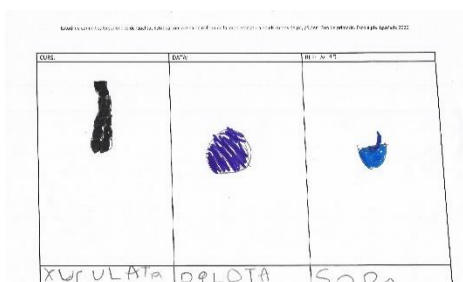
IL·LUSTRACIÓ 98: "ARCOIRIS" PAPALLONA, GELAT I NINA.

Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions referents a conceptes (a) i (b) i el tercer (c) a un objecte. Si es miren en detalls els dos primers es destaca en el cas (a) que els ha relacionat amb l'entorn i, en el cas del segon (b), està molt detallat. En el tercer cas (c) és un objecte amb molts detalls com la roba correctament delimitada i les extremitats superiors acabades amb els dits i les inferiors amb les sabates.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es pot observar que, tant en les EQE com en les Estàndard escriu les paraules relacionades amb lletra lligada i les llegeix correctament. Tot això indica que es troba a la fase esquemàtica.

N19 (a) Xocolata (b) Pilota i (c) Sopa



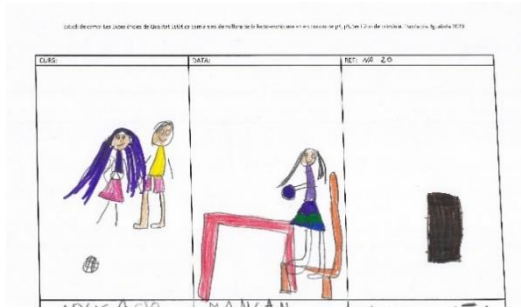
IL·LUSTRACIÓ 99: XOCOLATA, PILOTA I SOPA.

Aquest alumne va fer 3 dibuixos que costa reconèixer-los si no fos per a l'etiqueta corresponent, sobretot en el primer cas (a). Aquest i el tercer (c) són una mica més elaborats que una figura geomètrica però el segon (b) és el més senzill.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Aquest infant, tant en el cas de les EQE com en els de les Estàndard escriu les paraules requerides amb lletra de pal i les llegeix en ambdós casos. Per tot això es pot dir que es troba al final de l'etapa pre-esquemàtica.

NA20 (a) Educació Física (b) Menjar oreo i (c) Xocolata



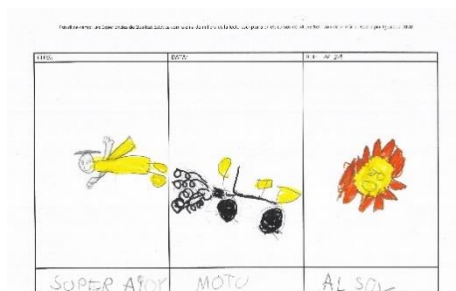
Aquesta alumna va fer 3 il·lustracions relacionades amb conceptes. En el primer dibuix (a) hi ha figures on destaca la diferència del gènere per a la roba, a més de detalls com el cabell o les sabates així com un objecte relacionat amb el concepte. En el segon (b) ha pintat l'entorn al voltant d'aquest concepte segons la seva experiència. El tercer (c) és el més senzill.

IL·LUSTRACIÓ 100: EDUCACIÓ FÍSICA, MENJAR OREO I XOCOLATA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	S	S	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Pel que fa en aquest infant, en el DC (02/12), es va anotar que entre la primera i la segona intervenció va fer el canvi entre lletra lligada i de pal. Si s'analitza les EQE es pot veure que ha escrit paraules més llargues que en el cas de les Estàndard però en ambos casos les llegeix correctament. per tant es troba a la fase esquemàtica.

N21 (a) Super heroi (b) Moto i (c) El sol



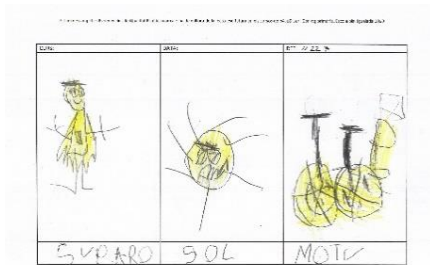
IL·LUSTRACIÓ 101: SUPER HEROI, MOTO I EL SOL.

Aquest alumne va fer 3 dibuixos. El primer (a) referent a una figura de fantasia, el segon (b) és un objecte i el tercer (c) es refereix a un concepte. Les tres il·lustracions són molt detallades i es reconeixen correctament (b) i (c). Pel que fa a la primera (a) es una figura que tot i que està en horitzontal, hi ha dibuixat les extremitats tant superiors com inferiors així com les mans i les sabates, però tot de forma molt bàsica. A més a més, en el DC, es va anotar que l'alumne va preguntar si l'escriptura calia fer-la amb lletra lligada o de pal. Se li va donar a escollir i ell ho va fer amb la de pal.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

S'analitza les EQE, escriu sense deixar-se son i les llegeix correctament i en el cas de les Estàndard ,tot i que les escriu, es deixa alguna lletra però les llegeix correctament. Per tot això es pot evidenciar que està al final de la fase pre-esquemàtica.

N22<sup>3</sup> (a) Super heroi (b) Sol i (c) Moto



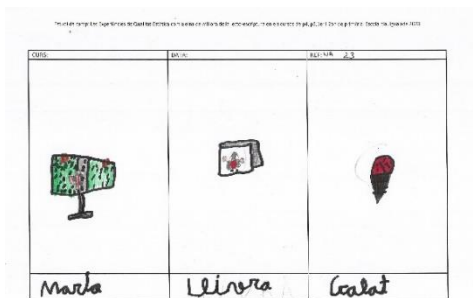
IL·LUSTRACIÓ 102: SUPER HEROI, SOL I MOTO.

Aquest és un alumne que té un Pla Individual degut a les dificultats a l'aprenentatge. Va realitzar tres dibuixos que es poden reconèixer (b) i (c) sense l'etiqueta corresponent, però si s'observa el primer (a) és una figura que té les extremitats en forma de pal. El segon (b) és l'únic que es refereix a un concepte el qual es pot observar que la "cara" té una aparença monstruosa i potser que sigui un reflexa de que comença a veure la diferència a l'aprenentatge que té ell respecte els seus companys

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es mostra que hi ha dificultats em el moment d'escriure les paraules amb lletra de pal tant amb les EQE com en les Estàndard i al llegir-les, en els dos casos, necessita ajuda. Per tot això es pot dir que es troba a la fase pre-esquemàtica.

NA23 (a) Mario (b) Llibre i (c) Gelat



IL·LUSTRACIÓ 103: MARIO, LLIBRE I GELAT.

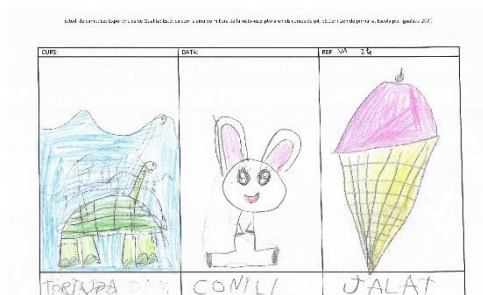
Aquesta alumna realitza 3 dibuixos relacionats amb conceptes. En el primer cas (a) és un videojoc i si s'observa detingudament es pot observar el detall a la pantalla així com el suport del mateix. En el segon cas (b) és un objecte relacionat amb el concepte i també se li poden observar detalls com la perspectiva. I el tercer (c) és potser el menys elaborat tot i que hi ha algun tipus de detall.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

<sup>3</sup> Alumne amb Pla Individual

Es pot observar que tant en les EQE com en les Estàndard, és capaç de escriure les paraules amb lletra lligada i fer-ne la corresponent lectura. Per tot això, es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA24 (a) Tortuga (b) Conill i (c) Gelat



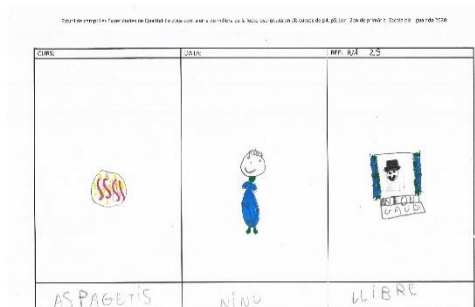
Aquesta alumna va fer 3 dibuixos relacionats, els dos primers (a) i (b), amb objectes i el tercer (c) amb un concepte. Les il·lustracions són les 3 correctament reconeixibles i tenen detalls elaborats. A més a més cal destacar que en el DC es va anotar que a la segona intervenció havia fet ja el canvi cap a la lletra lligada.

IL·LUSTRACIÓ 104: TORTUGA, CONILL I GELAT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es mostra que, tant en les EQE com en les Estàndard escriu les paraules i les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que acaba d'entrar a l'etapa esquemàtica.

NA25 (a) Espaguetis (b) Ninu i (c) Llibre



IL·LUSTRACIÓ 105: ESPAGUETIS, NINU I LLIBRE.

Aquesta alumna realitza 3 dibuixos, el primer dels quals (a), que es refereix a un concepte, està ben detallat i és correctament reconeixible. En el segon cas (b) és una figura on es pot veure que té les extremitats tant superiors com inferiors tot i que no acaben les primeres amb les mans. En el tercer cas (c) és referenciat a un concepte, que si s'observa, es pot veure que està molt detallat i tant el dibuix com les paraules d'aquest es refereixen al seu entorn ja que és el nom de la seva classe.

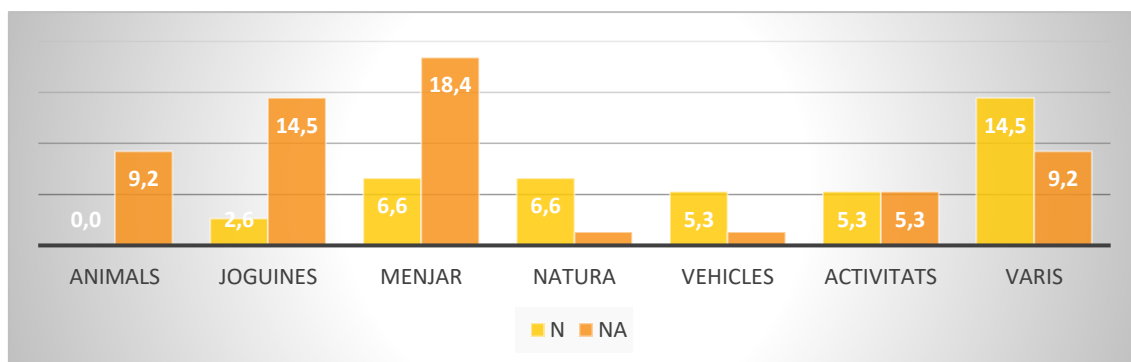
EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es destaca que en el DC es va anotar que en el temps entre la primera intervenció i la segona l'alumna havia fet el canvi a lletra lligada. Si s'observa per EQE i Estàndard es pot veure que en ambdós casos escriu les paraules i les llegeix correctament. per tant es troba a la fase esquemàtica.

#### 4.2.5.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere

La mostra d'aquest grup-classe correspon a 25 infants, dels quals 9 són nens i 16 són nenes. Pel que fa a l'anàlisi de la utilització de les categories EQE podem veure que s'han establert un total de **41 codis**: *gelat, pilota, papallona, nina, bici, llibre, xocolata, nino, educació física, sol, gatito, Marieta, Nintendo, cor, arbre, platja, laberint, Eric G., cartoon cat, ton (persona), puzle, cotxe, arcoiris, sirena (mar), xuxe, menjar verdures, jugar, Spiderman, puff, sopa, menjar oreos, superheroi, moto, Mario, tortuga, conill, espaguetis, dibuixar, gos, espai, espasa, piano*. El codi més emprat amb tretze vegades és el *gelat*, seguit de la *pilota* amb cinc, *papallona* i *nina* amb quatre, *bici* amb 3, llibre i xocolata 2 i la resta una sola vegada. Aquest codis s'han agrupat en **7 categories** principals: 1) animals 2) joguines, 3) menjar, 4) natura, 5) vehicles, 6) activitats i, 7) vàries (miscel·lània). No hi ha cap categoria EQE més emprada en termes absoluts, sinó que per a les noies és el menjar (18,4%) i per als nois és varis (14,5%). En ambdós casos ens trobem amb categories predominants que no pertanyen estrictament a l'entorn escolar sinó al seu entorn i això té derivacions d'ancoratge cognitiu que interpretarem en el següent capítol.

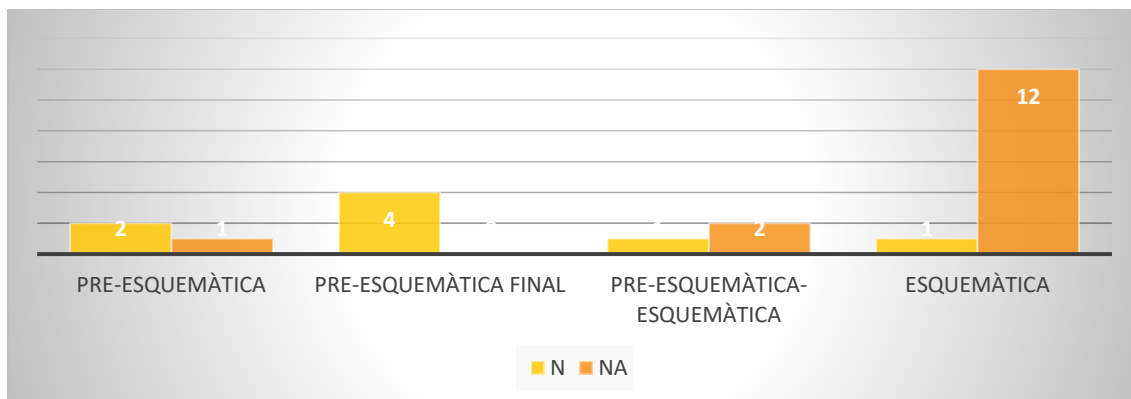
Pel que fa a l'anàlisi segons el gènere, hi ha força diferències. Com hem comentat, les categories més emprades per les nenes són, en aquest ordre: menjar (18,4%), joguines (14,5%), animals i varis (9,2%), activitats (5,3%), vehicles i natura (1,3%). Entre els nois les categories més emprades són per aquest ordre: varis (14,5%), natura i menjar (6,6%), vehicles i activitats (5,3%), joguines (2,6%) i animals sense emprar 0%. Quant al gènere cal destacar que hi ha només una coincidència i és a la categoria d'activitats on tots dos gèneres tenen una puntuació de (5,3%).



GRÀFIC 9: ANÀLISI PER CATEGORIES EQE I GÈNERE. ELABORACIÓ PRÒPIA



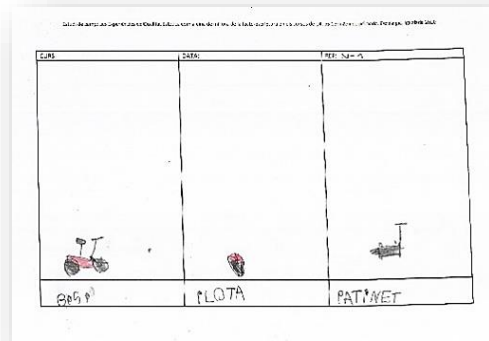
Pel que fa a l'etapa d'aprenentatge en que es troba el grup es pot observar que, majoritàriament, les nenes estan a la fase esquemàtica, mentre que els nens, es troben entre la fase pre-esquemàtica i el final d'aquesta. Per tant, hi ha força diferència entre els gèneres.



**GRÀFIC 10: ANÀLISI EN FUNCÍO DE L'ETAPA D'APRENETATGE (SEGONS LOWENFELD, 1947) I GÈNERE 1ER-A.**  
ELABORACIÓ PRÒPIA

4.2.6 1er Grup B

N1(a) Bici (b) Pilota i (c) Patinet



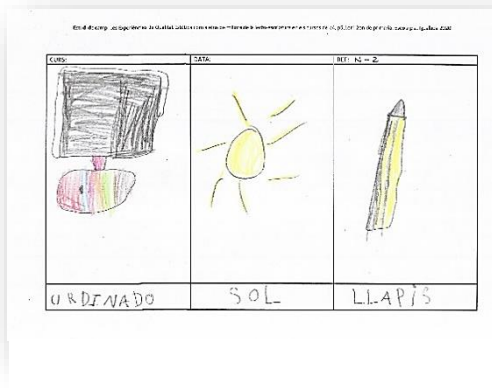
IL·LUSTRACIÓ 106: BICI, PILOTA I PATINET.

Aquest alumne va realitzar tres il·lustracions referents a 3 objectes. A més els tres són molt petits i queden a la part inferior del full. Tot i això són correctament reconeixibles sense l'etiqueta corresponent. Tant el primer (a) com el tercer (c) són dibuixos detallats i el segon (b) és més senzill.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es presenta que, tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard escriu amb lletra de pal i amb les dues pot llegir les paraules. Per tot això, es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

N2 (a) Ordinador (b) Sol i (c) Llapis



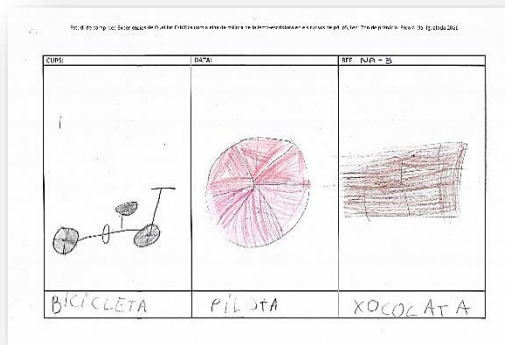
IL·LUSTRACIÓ 107: ORDINADOR, SOL I LLAPIS.

En el cas d'aquest alumne va realitzar les il·lustracions de 3 objectes. El primer (a) anomena i escriu l'objecte i no el relaciona amb l'entorn (videojoc per exemple) tot i que està força detallat. En el segon cas (b) es tracta d'un dibuix senzill i en el tercer (c) s'identifica correctament, ja que és un dibuix amb detalls però tampoc el relaciona amb l'entorn.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. Pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Aquest infant presenta en el cas de les EQE escriu i llegeix correctament les paraules però en el cas de les Estàndard demana ajuda de com és alguna lletra, segons anotacions del DC, però les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

NA3 (a) Bicicleta (b) Pilota i (c) Xocolata



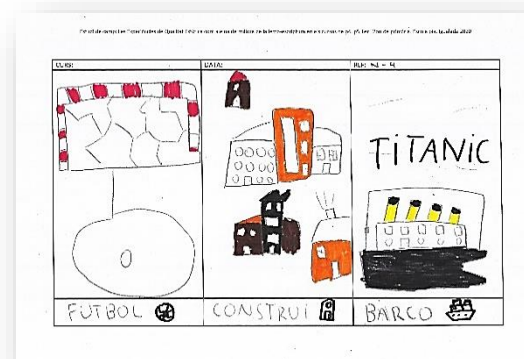
IL·LUSTRACIÓ 108: BICICLETA, PILOTA I XOCOLATA.

Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos relacionats amb 3 objectes. Els tres són correctament reconeixibles i detallats, en el primer (a) es poden veure tots els elements, en el segon (b) s'observen fins i tot els "nervis" per fer l'objecte amb 2D i el tercer (c) es veuen els quadrats típics de l'objecte.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

Es mostra, tal com es va anotar al DC (s'ha vist que ha fet el canvi cap a lletra lligada en el període entre intervencions). Pel que fa a l'anàlisi de les EQE i les Estàndard es pot dir que escriu les paraules relacionades amb les il·lustracions amb lletra lligada i les pot llegir correctament. Per tant, es pot esmentar que es troba entre l'etapa pre-esquemàtica i l'esquemàtica.

N4 (a) Futbol (b) Construcció i (c) "Barco"



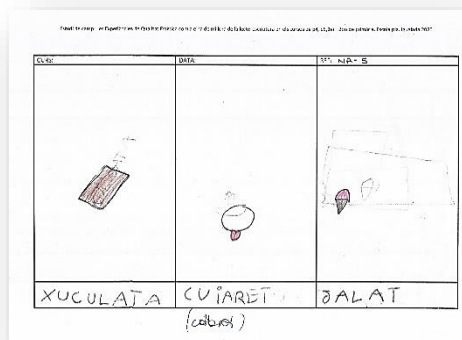
IL·LUSTRACIÓ 109: FUTBOL, CONSTRUCCIÓ I "BARCO".

Les il·lustracions d'aquest alumne són molt detallades i correctament reconeixibles. En els tres casos fa referència a conceptes. A més a més, es pot veure com a l'etiqueta el nen també dibuixa un petit element de cada dibuix.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. lligada

En el cas d'aquest infant, en el DC es va anotar que entre la primera i la segona intervenció ha fet el canvi a lletra lligada. Si s'analitza les EQE i les Estàndard es pot veure que tant en un cas com en un altre, ha escrit les paraules corresponents i les ha pogut llegir. Es per tot això que es pot expressar que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA5 (a) Xocolata (b) Collaret i (c) Gelat



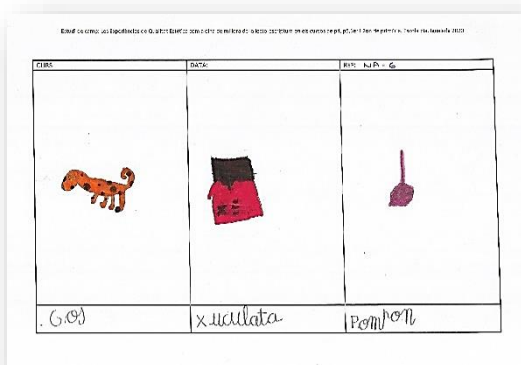
IL·LUSTRACIÓ 110: XOCOLATA, COLLARET I GELAT.

Aquesta alumna ha fet tres dibuixos relacionats amb conceptes en dos dels casos (a) i (c) i en un objecte (b) en el tercer. Si s'observen amb més detall es pot veure com són molt petits i a més hi ha moltes ratllades prèvies, això pot implicar una falta de seguretat amb si mateixa. A més a més, en el DC es va anotar que l'alumna va preguntar sobre quin tipus de lletra havia de fer i quan se li va donar a escollir ella va triar la de pal.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Pel que fa a l'anàlisi de les EQE, es pot veure que, escriu les paraules amb lletra de pal, al igual que en les EQE. Es per tot això que es pot dir que es troba al final de la fase pre- esquemàtica.

NA6 (a) Gos (b) Xocolata i (c) "PomPom"



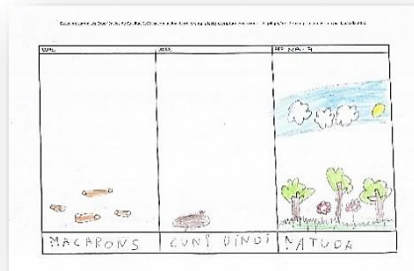
IL·LUSTRACIÓ 111: GOS, XOCOLATA I "POMPOM".

Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referits a conceptes. En el primer cas (a) es pot veure una il·lustració molt detallada, amb fins i tot taques a la pell. El segon (b) també és un dibuix detallat ja que l'ha fet amb el paper que típicament porta i el tercer (c) és el més senzill i potser és l'únic que necessita de l'etiqueta per tal d'entendre'l correctament.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. Pal	Si, paraula ll. Pal	Si, paraula ll. Pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. Pal	Si, paraula ll. Pal	Si, paraula ll. Pal

Aquest alumne, tot i que en el DC (25/11) es va anotar que va preguntar amb quin tipus de lletra havia d'escriure, finalment tant en les EQE com en les Estàndard ho fa amb lletra de pal (però escriu molt ràpid) i en ambos casos les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

NA7 (a) Macarrons (b) Conill d'Indi i (c) Natura



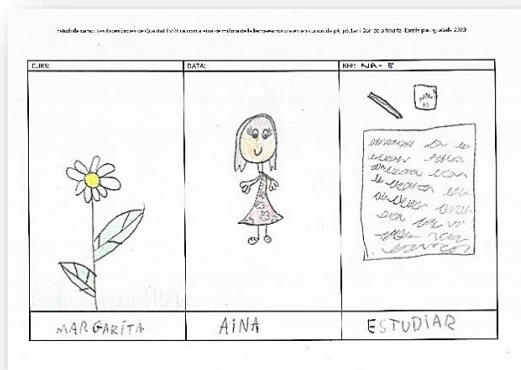
Aquesta alumna ha dibuixat 3 il·lustracions referents a conceptes, tot i que en les 2 primeres (a) i (b) es tracta de dibuixos senzill, mentre que a la tercera (c) és un dibuix complex on hi apareix la línia de terra i la línia de cel.

IL·LUSTRACIÓ 112: MACARRONS, CONILL D'INDI I NATURA.

EQE			Estàndard								
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es pot observar que tant en el cas de les EQE com de les Estàndard escriu les paraules, (tot i que confon algun so en aquestes últimes) i les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que es troba a la fase pre-esquemàtica.

NA8 (a) Margarita (b) Aina i (c) Estudiar



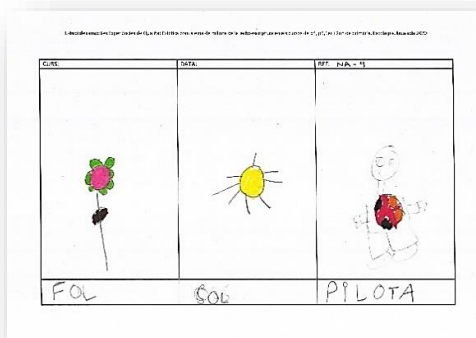
Aquesta alumna va realitzar 2 objectes i 1 de concepte. El primer dibuix (a) és una il·lustració detallada, però desproporcionada. El segon, (b) és una figura on es poden veure les extremitats inferiors acabades amb mans i les inferiors acabades amb sabates i detalls com el vestit que representa una figura femenina. En el cas del tercer (c) ha dibuixat un concepte amb objectes que formen part de l'entorn dibuixat.

IL·LUSTRACIÓ 113: MARGARITA, AINA I ESTUDIAR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Aquest alumne, tant pel que fa a les EQE com en les Estàndard, escriu bé les paraules amb lletres de pal i les llegeix també de forma correcta. És per això que es pot assegurar que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

NA9 (a) Flor (b) Sol i (c) Pilota



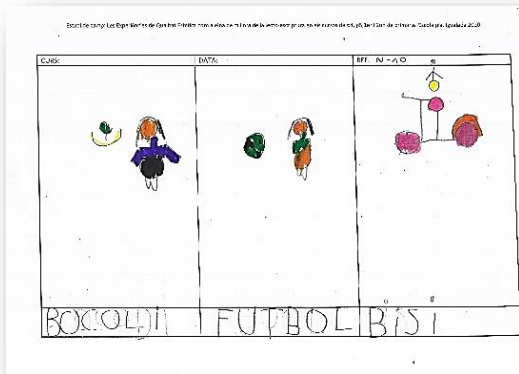
L'alumna va realitzar tres il·lustracions referents a objectes. En el primer cas (a) es tracta d'una flor amb força detalls, en el segon (b) és un dibuix senzill i en el tercer (c) es pot veure com a sota del finalment fet hi ha diverses borradures fet que indica que va intentar diverses coses abans de fer el definitiu. A més en el DC es va anotar que va fer preguntes a l'hora d'escriure alguna paraula referent a com era alguna lletra. És a dir, es possible que es tracti d'una alumna amb poca seguretat en ella mateixa.

IL·LUSTRACIÓ 114: FLOR, SOL I PILOTA

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es mostra que en les EQE no identifica un dels sons en les tres paraules, tot i que les llegeix bé. Però en les EQE es deixa sons en dues de les paraules. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

N10 (a) Bròquil (b) Futbol i (c) Bici



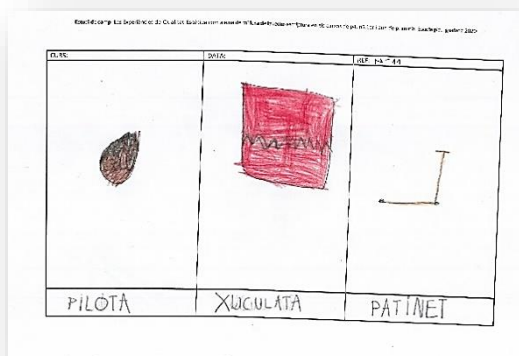
IL·LUSTRACIÓ 115: BRÒQUIL, FUTBOL I BICI.

Aquest alumne va realitzar tres il·lustracions referents a 3 objectes. El primer (a) i el segon (b) es destacable que l'objecte que anomena a la corresponent etiqueta és el més petit dels dibuixats, mentre que el tercer és a la inversa, és a dir, l'objecte secundari és més petit que el que ell considera el principal.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Aquest infant en les EQE escriu millor i pràcticament identifica tots els sons de les paraules i, per tant les transcriu. No passa al mateix en les Estàndard que es deixa sons en cada paraula i, per tant, té més dificultats a la hora de llegir. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

N11 (a) Pilota (b) Xocolata i (c) Patinet



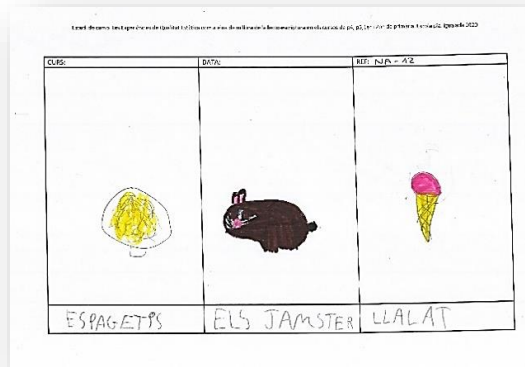
IL·LUSTRACIÓ 116: PILOTA, XOCOLATA I PATINET.

Les il·lustracions d'aquest alumne són 3 objectes i, en general, senzills i poc detallats, tot i que els dos primers (a) i (b) són reconeixibles sense l'etiqueta. No és el cas del tercer (c) ja que és una forma molt esquemàtica de l'objecte dibuixat.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

En aquest cas es pot observar que, tant les EQE com les Estàndard, escriu les corresponents paraules, tot i que en aquestes últimes es deixa de transcriure algun so, i les llegeix correctament. es troba, doncs, a la fase pre-esquemàtica.

NA12 (a) Espaguetis (b) Hàmster i (c) Gelat



Aquesta alumna va fer 3 dibuixos relacionats amb conceptes. En el primer cas (a) va fer el plat que els conté, tot i que de forma senzilla. En el segon (b) va dibuixar-ho amb les extremitats i les parts de la cara i el tercer (c) també té detalls destacats.

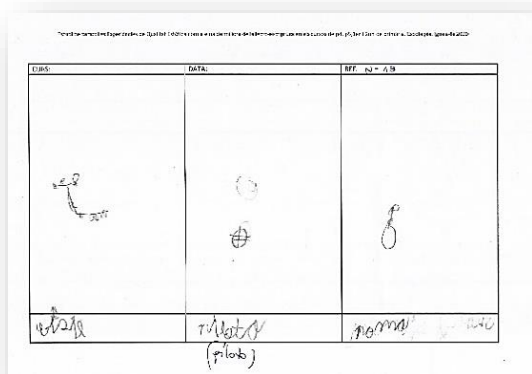
IL·LUSTRACIÓ 117: ESPAGUETIS, HÀMSTER I GELAT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es presenta que, tant en les EQE com en les Estàndard pot escriure les paraules i llegir-les correctament. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica, començant a evolucionar cap a l'esquemàtica.



N13 (a) Bici (b) Pilota i (c) Poma



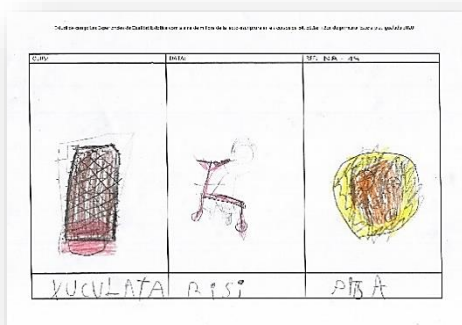
IL·LUSTRACIÓ 118: BICI, PILOTA I POMA.

Aquest alumne va realitzar tres dibuixos referents a objectes (a) i (b) i un referent a conceptes (c). En els tres casos, són dibuixos molt senzills i petits en proporció a l'espai del que disposava.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. lligada	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

En el cas de les EQE escriu les etiquetes amb lletra lligada i a la segona intervenció, només ho fa amb lletra lligada la primera. Les tres paraules, però, les llegeix correctament. En el cas de les Estàndard escriu les paraules amb lletra de pal, tot i que també les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que està a l'etapa pre-esquemàtica.

NA14 (a) Xocolata (b) Bici i (c) Pizza



IL·LUSTRACIÓ 119: XOCOLATA, BICI I PIZZA.

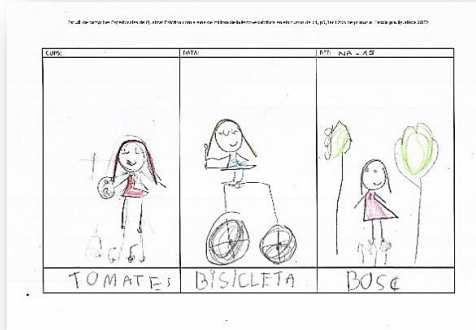
Aquesta alumna va fer dos dibuixos relacionats amb el concepte i un d'ells relacionats amb l'objecte. Els tres tenen en comú que són senzills i estan plens de borradures, com si hagués dubtat a l'hora de dibuixar-los.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

En el cas de les EQE escriu i llegeix bé les paraules però cal destacar, tal com es va anotar al DC, que a l'hora d'escriure les Estàndard tot que se li va demanar "quadre" ella va escriure "Barco"

(que era la il·lustració que hi havia dins d'aquest). És per tot això que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

NA15 (a) Tomàquets (b) Bicicleta i (c) Bosc



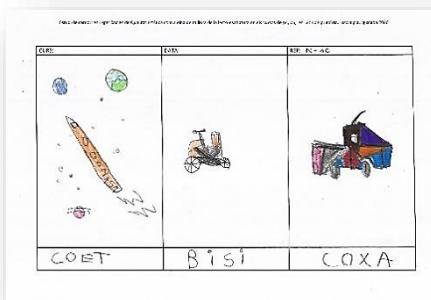
IL·LUSTRACIÓ 120: TOMÀQUETS, BICICLETA I BOSC.

De les il·lustracions d'aquesta alumna, dos d'elles (a) i (c) es relacionen amb conceptes i la (b) és un objecte. Si s'observen més detalladament, es pot veure que les figures que ha realitzat són força esquemàtiques, ja que les extremitats tant superiors com inferiors són una línia.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

En aquest cas, les paraules de les EQE estan ben transcrits i no es deixa cap so, mentre que les de les Estàndard es deixa algun so. En ambdós casos les pot llegir. Tot això fa que es pugui assegurar que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

N16 (a) Coet (b) Bici i (c) Cotxe



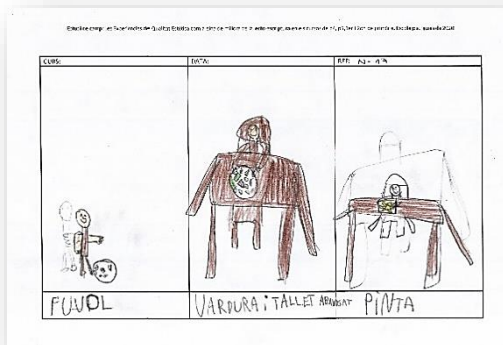
IL·LUSTRACIÓ 121: COET, BICI I COTXE

Aquest alumne va realitzar tres dibuixos molt detallats. En el primer cas (a) es refereix a un objecte però pinta l'entorn d'aquest. En el segon (b) i tercer (c), també fa referència a un objecte i són dibuixos correctament reconeixibles on es poden identificar-ne totes les parts.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Tal com es pot veure, tant en les EQE com les Estàndard pot escriure i llegir correctament. Es troba a la fase pre-esquemàtica.

N17 (a) Futbol (b) Verdura i tallet arrebossat i (c) Pintar



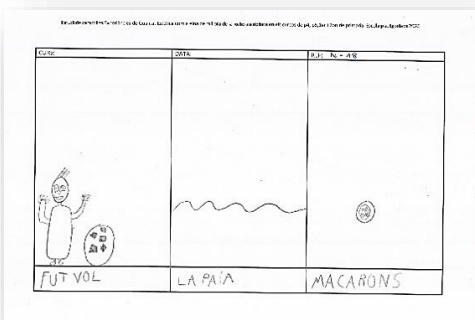
IL·LUSTRACIÓ 122: FUTBOL, VERDURA I TALLET ARREBOSSAT I PINTAR.

Les tres il·lustracions d'aquest alumne es refereixen a conceptes. Si s'observen detalladament es pot veure que tant a la primera (a) com a la segona (b) i la tercera (c) ha dibuixat elements que acompanyen a l'entorn de cadascun d'ells.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Aquest alumne, tant en el cas de les EQE com en el cas de les Estàndard es pot dir que escriu i llegeix les paraules de forma correcta. Per tot això s'afirma que es troba a la fase pre-esquemàtica

N18 (a) Futbol (b) Platja i (c) Macarrons



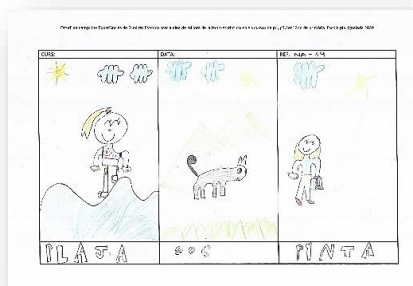
IL·LUSTRACIÓ 123: FUTBOL, PLATJA I MACARRONS.

En els dibuixos d'aquest alumne es pot veure que ha il·lustrat tres conceptes. Només en el primer (a) és l'únic que ha dibuixat algun element més de l'entorn. Els altres dos (b) i (c) són molt esquemàtics i costa de reconèixer si no fos per a l'etiqueta.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

En el cas de les EQE escriu les paraules sense deixar-se cap so i les llegeix correctament, però amb el cas de les Estàndard, i tal com es va reflectir en el DC (09/12), escriu les paraules sol, sense esperar les instruccions i es deixa sons per transcriure i la lectura, per tant, li costa una mica. Per tot això es pot dir que es troba a la fase pre-esquemàtica.

NA19 (a) Platja (b) Gos i (c) Pintar



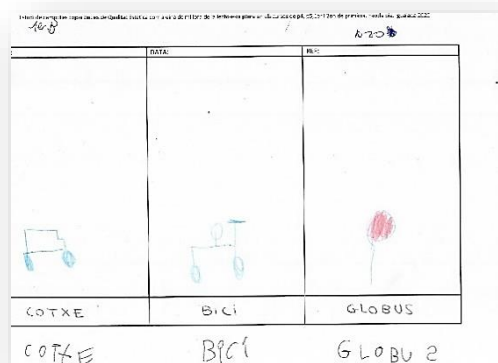
IL·LUSTRACIÓ 124: PLATJA, GOS I PINTAR.

Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos molt detallats referents a conceptes. En el primer cas (a) i en el segon (b) es pot observar que apareix la línia de terra i en el tercer (c) hi ha molts detalls però són aliens al concepte. Si s'analitza més detalladament es pot observar que les figures tenen detalls com diferents roba en funció de l'escena que ha il·lustrat, i totes tenen les extremitats inferiors acabades amb sabates i les superiors amb mans.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Tal com es mostra tant en el cas de les EQE com en el cas de les Estàndard, escriu les paraules demanades i les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

N20<sup>4</sup> (a) Cotxe (b) Bici i (c) Globus



IL·LUSTRACIÓ 125: COTXE, BICI I GLOBUS.

Aquest és un alumne amb Pla Individual. Com es pot observar a la il·lustració 126 els dibuixos realitzats són esquemàtics però reconeixibles sense l'etiqueta corresponent i els 3 son objectes.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

<sup>4</sup> Alumne amb Pla Individual

Es pot escriure les paraules i les llegeix amb molta ajuda tant en el cas de les EQE com en el cas de les Estàndard. Per això es pot concloure que es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

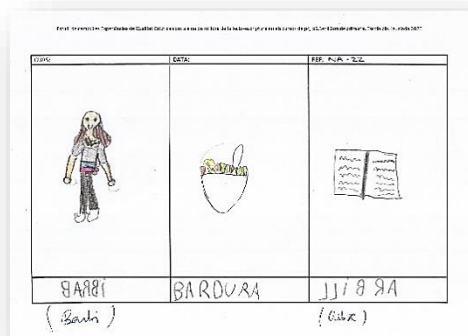
NA21 (a) Pilota (b) Xocolata i (c) Patinet



IL·LUSTRACIÓ 126: PILOTA, XOCOLATA I PATINET.

Aquesta alumna estava malalta el dia de la segona intervenció.

NA22 (a) Barbie (b) Verdura i (c) Llibre



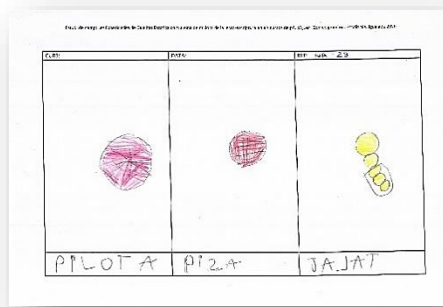
IL·LUSTRACIÓ 127: BARBIE, VERDURA I LLIBRE.

Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions referents, en el primer (a) i tercer (c) cas a objectes i en el cas del segon (b) de concepte. Si s'observa més detalladament es pot veure que són dibuixos elaborats però sense detalls relacionats amb l'entorn.

EQE			Estàndard								
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Es mostra que, tant en el cas de les EQE com el de les Estàndard escriu i llegeix les paraules demanades, però cal destacar, tal com es va anotar al DC, que gira alguna lletra. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

NA23 (a) Pilota (b) Pizza i (c) Gelat



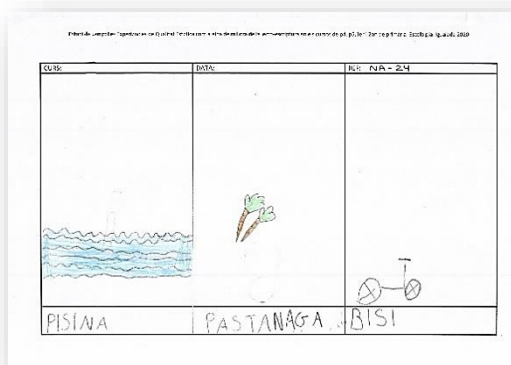
IL·LUSTRACIÓ 128: PILOTA, PIZZA I GELAT.

Aquesta alumna va fer tres dibuixos referents a objectes (a) i a conceptes (b) i (c). Però en tots tres casos costaria reconèixer-los sense l'etiqueta corresponent i són senzills sense cap element que els acompanyi.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

Tal com es pot observar, pot llegir i escriure les paraules demanades tant en el cas de les EQE com de les Estàndard. Per això es pot esmentar que es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

NA24 (a) Piscina (b) Pastanaga i (c) Bici



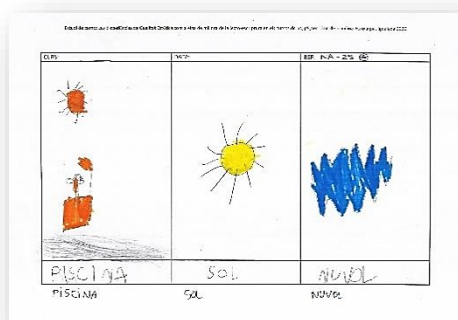
IL·LUSTRACIÓ 129: PISCINA, PASTANAGA I BICI.

Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referents a conceptes (a) i (b) i a un objecte (c). En els tres casos són il·lustracions correctament reconeixibles sense l'etiqueta tot i que també tenen en comú la seva senzillesa.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si	Si	Si	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal	Si, paraula ll. pal

La lectoescriptura, en el cas de les EQE, en el període de temps entre intervencions, va fer el canvi d'escriure amb lletra lligada (tal com es destaca al DC (12/01) mentre que va escriure amb lletra de pal les Estàndard. Per tot això es pot dir que està al final de l'etapa pre-esquemàtica.

## NA25<sup>5</sup>(a) Piscina (b) Sol i (c) Núvol



IL·LUSTRACIÓ 130: PISCINA, SOL I NÚVOL.

Aquesta alumna té un Pla individual. Els dibuixos que va realitzar són reconeixibles sense l'etiqueta corresponent, sobretot el segon (b) i el tercer (c). Durant la primera intervenció, tal com consta al DC, la van ajudar a escriure les paraules de les etiquetes.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
No	No	No	Si, paraula ll. Pal "copiant"	Si, paraula ll. Pal "copiant"	Si, paraula ll. Pal "copiant"	No	No	No	Si, paraula ll. Pal "copiant"	Si, paraula ll. Pal "copiant"	Si, paraula ll. Pal "copiant"

Per tant, pel que fa a l'aprenentatge de la lectoescriptura, les EQE i les Estàndard les escriu amb molta ajuda i no pot llegir posteriorment les paraules. Per tot això es pot dir que es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica.

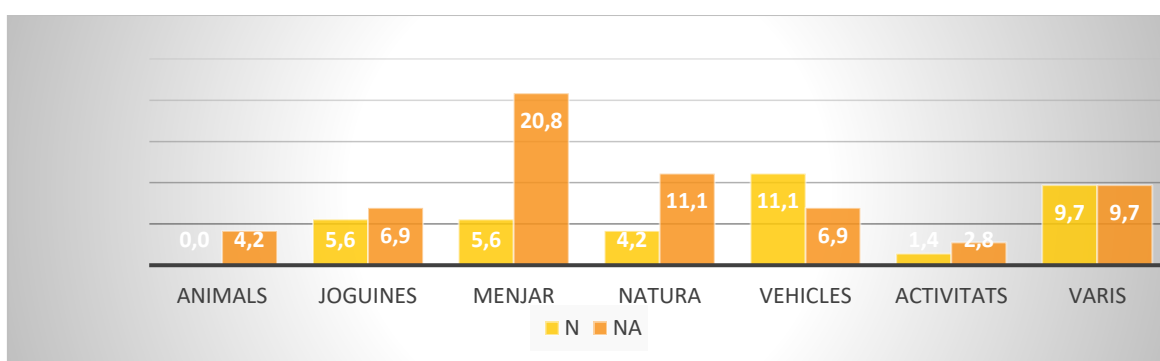
### 4.2.6.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere

La mostra d'aquest grup/classe és de 25 infants, dels quals, 10 són nens i 15 nenes. Pel que fa a l'anàlisi de la utilització de les categories EQE podem veure que s'han establert un total de 39 **codis**: *bici*, *pilota*, *xocolata*, *futbol*, *patinet*, *gelat*, *pizza*, *cotxe*, *platja*, *gos*, *pintar*, *piscina*, *construcció*, *titànic*, *collaret*, *pom-pom*, *macarrons*, *conill-d'indi*, *natura*, *margarita*, *Aina*, *estudiar*, *flor*, *bròquil*, *espaguetis*, *hàmsster*, *poma*, *tomàquets*, *bosc*, *coet*, *verdures* i *tallet arrebossat*, *macarrons*, *globus*, *Barbie*, *verdura*, *llibre*, *pastanaga*, *núvol*, *llapis* i *ordinador*. D'aquests, els codis més emprats han estat dos codis: *bici* (8 vegades) i *pilota* (set). En segon lloc, tenim el codi *xocolata* amb sis repeticions seguit del codi *futbol* amb quatre. *Patinet*, *sol* i *gelat* amb tres repeticions cadascun. La resta tenen només dues o una repetició. Aquests codis s'han agrupat en 7 **categories** principals: 1) animals 2) joguines, 3) menjar, 4) natura, 5) vehicles, 6) activitats i, 7) varis (miscel·lània). No hi ha una categoria EQE més emprada en termes absoluts, sinó que per les noies és menjar (20,8%) i pel nois és vehicles (11,1%). En ambdós casos ens trobem amb categories predominants que no pertanyen

<sup>5</sup> Alumna amb Pla Individual

estrictament a l'entorn escolar sinó al seu entorn i això té derivacions d'ancoratge cognitiu que interpretarem en el següent capítol.

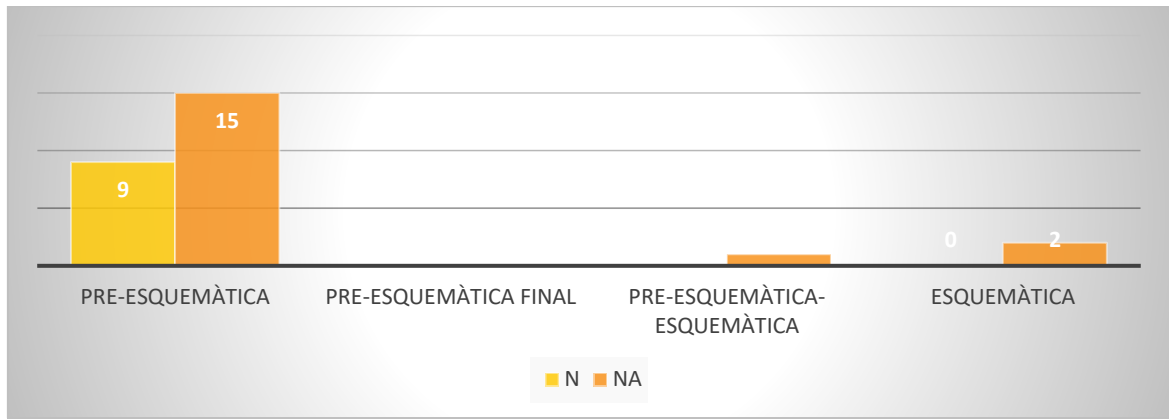
Pel que fa a l'anàlisi segons el gènere, hi ha força diferències. Com hem comentat, les categories més emprades per les nenes són en aquest ordre: menjar (20,8%), natura (11,1%) varis (9,7%), vehicles i joguines (6,9%), animals (4,2%) i activitats (2,8%). Entre els nois les categories més emprades són per aquest ordre: vehicles (11,1%), varis(9,7%), joguines i menjar (5,6%), natura (4,2%), activitats (1,4%), i la categoria animals sense representació amb un (0,0)%. L'única coincidència entre ambdós gèneres es troba a la categoria de varis amb un (9,7%) respectivament.



GRÀFIC 11: ANÀLISI PER CATEGORIES EQE I GÈNERE. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Pel que fa a les etapes d'aprenentatge, es pot observar al gràfic 12, que preferentment la classe es troba dins l'etapa pre-esquemàtica, tant els nens com les nenes i només dues nenes es troben ja a l'etapa següent. Hi ha una diferència notable respecte el 1er-A ja que, tot i que aquest també es tracta d'un grup força homogeni, l'altre curs està una mica més avançat en quan el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura.

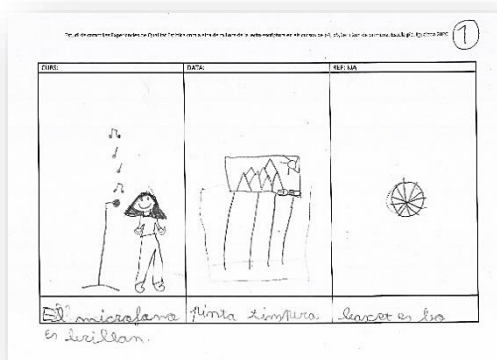




**GRÀFIC 12: ANÀLISI EN FUNCÍO DE L'ETAPA D'APRENTATGE (LOWENFELD, 1947) I GÈNERE 1ER-B. ELABORACIÓ PRÒPIA**

4.2.7 2on Grup A

NA1 (a) El micròfon és brillant (b) Pinta tempesta i (c) El bàsquet és bo



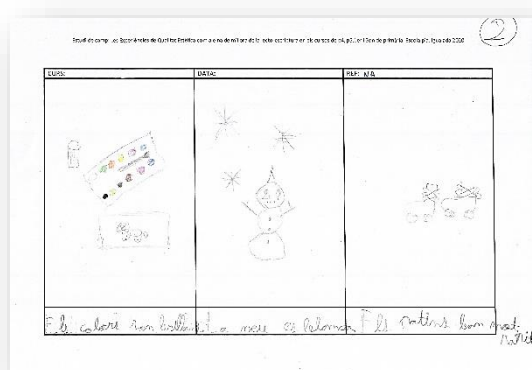
Aquesta alumna ha dibuixat tres conceptes. El primer (a) es pot veure com ha creat un entorn al voltant del subjecte de la frase (figura, notes musicals...). No passa el mateix amb el segon (b). En aquest cas no s'entén massa la relació entre les muntanyes, el sol i les línies en vertical amb la frase posada i el tercer(c) es pot observar que només ha dibuixat un element i de forma senzilla.

IL·LUSTRACIÓ 131: EL MICRÒFON ÉS BRILLANT, PINTA TEMPESTA I EL BÀSQUET ÉS BO.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si amb alguna errada	Si amb alguna errada	Si amb alguna errada	Si	Si	Si	Si amb alguna errada	Si amb alguna errada	Si amb alguna errada

En el cas de les EQE ha fet les tres frases, amb algun error ortogràfic, amb sentit i les ha llegides correctament. També en el cas de les Estàndard, on va escriure i llegir les corresponents frases, amb algun error ortogràfic. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA2 (a) Els colors són brillants (b) La neu és blanca i (c) Els patins van molt ràpid



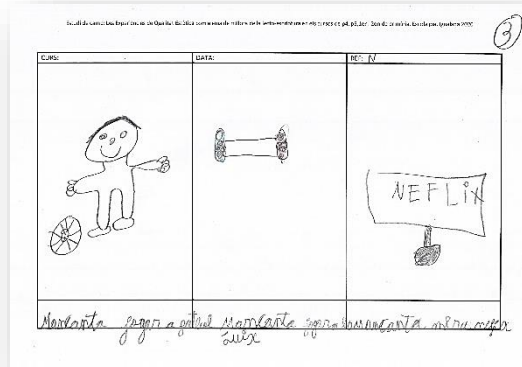
De les il·lustracions d'aquesta alumna cal destacar diferents coses. En primer lloc, i tal com consta el comentari al DC, recollir les manifestacions de la mestra on va evidenciar que és una nena que té molt poca seguretat en si mateixa (per això el traç es tan fluix). En segon lloc que els dibuixos representen tres accions o conceptes i tots ells tenen detalls com la paleta de colors o els elements que representa que es pintaran, el ninot de neu i els detalls en els patins que acompanyen a l'acció.

IL·LUSTRACIÓ 132: ELS COLORS SÓN BRILLANTS, LA NEU ÉS BLANCA I ELS PATINS VAN MOLT RÀPID.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En aquest alumne, tant en el cas de les EQE com en el cas de les Estàndard llegeix i escriu les frases demanades correctament i de forma molt àgil i ràpida. Per tot això es pot dir que es troba al final de l'etapa esquemàtica.

N3 (a) M'encanta jugar a futbol (b) M'encanta jugar a la Nintendo switch i (c) M'encanta mirar el Netflix



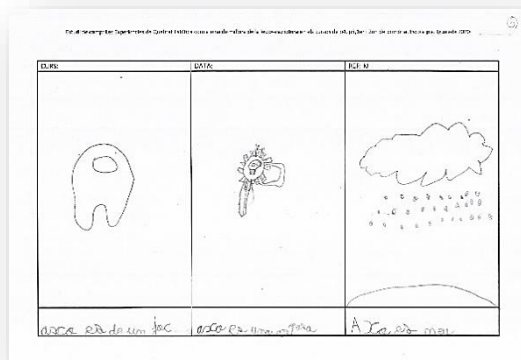
En el cas dels dibuixos d'aquest alumne, es pot observar que en els tres casos es refereix a conceptes. Si es miren amb més detall, la figura del primer (a) és poc detallada, però si que té les extremitats inferiors i superiors ben acabades i amb 2D. En canvi, el segon (b) i el tercer (c) són molt més senzills i pràcticament sense detalls.

IL·LUSTRACIÓ 133: M'ENCANTA JUGAR A FUTBOL, M'ENCANTA JUGAR A LA NINTENDO SWITCH I M'ENCANTA MIRAR EL NETFLIX.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest infant presenta que, tant en les EQE com en les Estàndard escriu amb algun error ortogràfic i llegeix correctament. Per tot això es pot corroborar que es troba a l'etapa esquemàtica.

N4 (a) Això és un joc (b) Això és una espasa i (c) Això és neu



Els dibuixos d'aquests alumne són senzills i es refereixen en tots tres casos a objectes. Si s'observen amb més detall, es pot veure que el primer (a) és una forma més o menys geomètrica, el segon (b) és el més elaborat però no hi ha dibuixat res de l'entorn i el tercer (c) és l'únic que

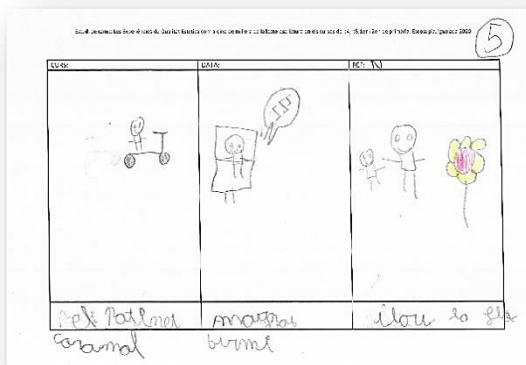
hi ha dibuixat altres elements que es relacionen amb el dibuix.

IL·LUSTRACIÓ 134: AIXÒ ÉS UN JOC, AIXÒ ÉS UNA ESPASA  
I AIXÒ ÉS NEU.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda (paraules)	Si amb ajuda (paraules)	Si amb ajuda (paraules)

Aquest infant, en el cas de les EQE, escriu les frases, tot i que demana ajuda, i les llegeix. Però en el cas de les Estàndard escriu només paraules relacionades amb el dibuix referent i les llegeix. Per tot això es pot dir que l'alumne es troba al final de la fase pre-esquemàtica.

N5 (a) El patinet corre molt (b) M'agrada dormir i (c) "llou" la flor



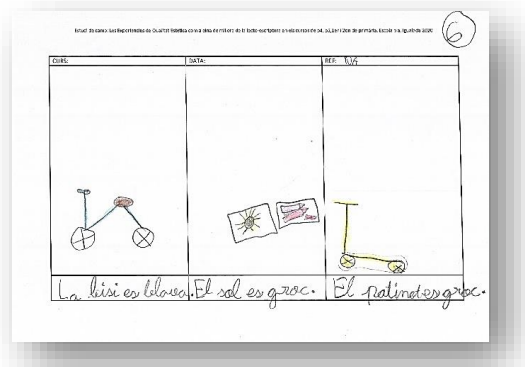
Aquest alumne va realitzar tres il·lustracions sobre conceptes de forma molt esquemàtica i senzilla però en els tres casos, dibuixant elements que acompanyaven a l'entorn d'aquest.

IL·LUSTRACIÓ 135: EL PATINET CORRE MOLT, M'AGRADA DORMIR I "ILOU" LA FLOR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si (ajunta paraules)	Si (ajunta paraules)	Si (ajunta paraules)	Si	Si	Si	Si (ajunta paraules)	Si (ajunta paraules)	Si (ajunta paraules)

En aquest cas, pel que fa a les EQE escriu les frases, tot i que costa entendre el que vol dir i les llegeix. En el cas de les Estàndard les frases costa més d'entendre i alguna no té sentit, però les llegeix. És a dir, es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

NA6 (a) La bici és blava (b) El sol és groc i (c) El patinet és groc



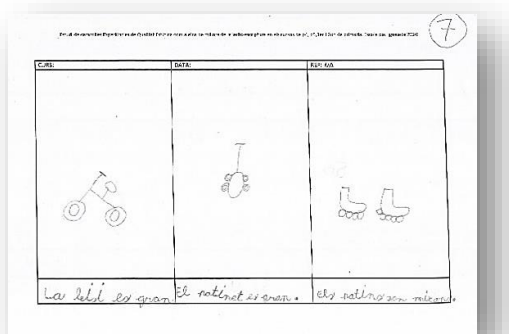
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions referents a conceptes, i en els tres casos, tot i ser dibuixos senzills, ha dibuixat objectes que acompanyen a la representació.

IL·LUSTRACIÓ 136: LA BICI ÉS BLAVA, EL SOL ÉS GROC I EL PATINET ÉS GROC.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es presenta el resultat que, tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard, llegeix i escriu, amb algun error ortogràfic, les frases demanades. Per això es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA7 (a) La bici és gran (b) El patinet és gran i (c) El patins són mitjans



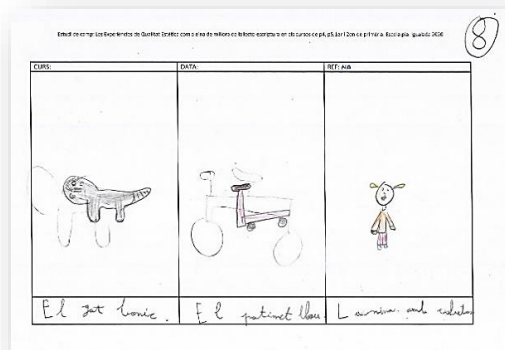
Les il·lustracions d'aquesta alumna fan referència a objectes, més concretament a la mida d'aquest. Si s'observa amb més deteniment, es pot veure que tot i que ha posat adjectius referits a la mesura en tots els dibuixos, aquests són de la mateixa mida al dibuix i, a més a més, no hi ha dibuixat res més que els acompanyi.

IL·LUSTRACIÓ 137: LA BICI ÉS GRAN, EL PATINET ÉS GRAN I ELS PATINS SÓN MITJANS.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest infant, tant a les EQE com en les Estàndard ha escrit les frases i les ha llegit sense problemes. Tot això porta a notificar que es troba a l'etapa esquemàtica, però a l'inici d'aquesta

NAB (a) El gos bonic (b) El patinet blau i (c) La nina amb cuetes



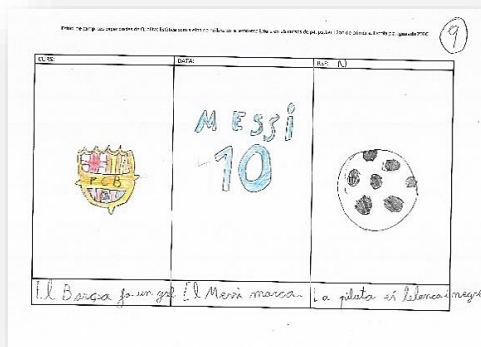
Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referits a objectes. En el primer cas (a) i el segon (b) destaca que, a més de ser dibuixos senzills, hi ha borradures fet que indica que va dubtar molt a l'hora de dibuixar. El tercer cas (c) és el més elaborat, i es pot veure una figura amb detalls com la roba o el cabell.

IL·LUSTRACIÓ 138: EL GOS BONIC, EL PATINET BLAU I LA NINA AMB CUETES.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En aquest cas, es pot iterar que tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard va escriure les frases sense faltes ortogràfiques i les va llegir molt ràpid. Tot això indica que es troba a l'etapa esquemàtica.

N9 (a) El Barça fa un gol (b) El Messi marca i (c) La pilota és blanca i negra



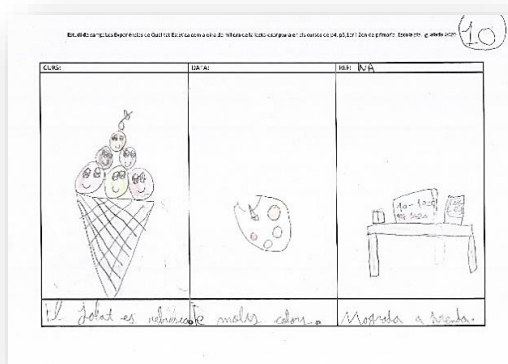
Aquest alumne va realitzar tres dibuixos referents a accions o conceptes. Cal destacar que en el primer cas (a) el grau de detall és molt gran i que en el segon (b) tot i que es refereix a una persona no ha dibuixat la figura sinó que ha destacat el nombre per sobre el nom.

IL·LUSTRACIÓ 139: EL BARÇA FA UN GOL, EL MESSI MARCA I LA PILOTA ÉS BLANCA I NEGRE.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es pot observar que, tant en el cas de les EQE com de les Estàndard escriu les frases demanades sense errors ortogràfics i les llegeix correctament. Per això es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA10 (a) El gelat és refrescant (b) Té molts colors i (c) M'agrada aprendre



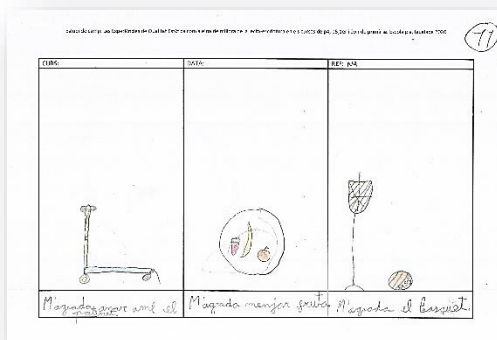
Aquesta alumna va fer tres il·lustracions referents a conceptes. En el primer cas (a) tot i que dibuixa un objecte destaca el benefici que produeix quan se'l menja. En el segon cas (b) no acaba de completar bé la frase i és el dibuix més senzill, mentre que en el tercer (c) ha dibuixat tot l'entorn que per ella implica per aprendre.

IL·LUSTRACIÓ 140: EL GELAT ÉS REFRESCANT, TÉ MOLTS COLORS I M'AGRADA APRENDRE.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne, escriu frases amb alguns errors ortogràfics tant en les EQE com en les Estàndard. Per altra banda llegeix les frases sense errors. D'aquesta manera es pot esmentar que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA11 (a) M'agrada anar amb el patinet (b) M'agrada menjar fruita i (c) M'agrada el bàsquet



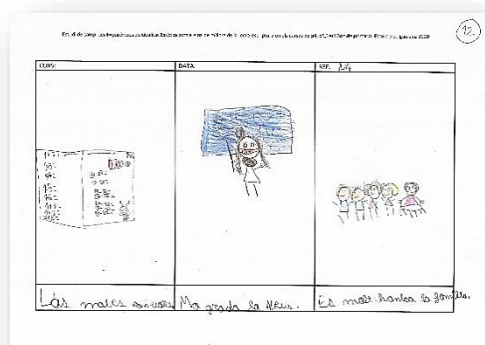
Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos que feien referència a accions que li agradaven fet. En el primer (a) es pot veure que és el més senzill, tot i que està correctament detallat. En el segon (b) i el tercer (c) ha il·lustrat part de l'entorn dels tres conceptes.

IL·LUSTRACIÓ 141: M'AGRADA ANAR AMB EL PATINET, M'AGRADA MENJAR FRUITA I M'AGRADA EL BÀSQUET.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es presenta que, tant en les EQE com en les Estàndard va escriure preguntant, tal com es va anotar al DC, paraules en què dubtava ortogràficament i les va llegir correctament. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA12 (a) Les mates són “guais” (b) M’agrada la Neus i (c) És molt bonica la família



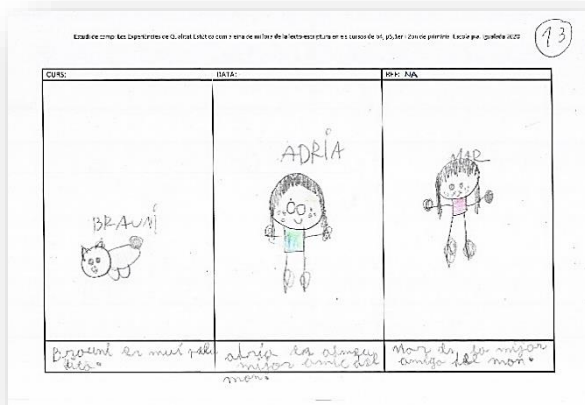
Aquesta alumna va realitzar il·lustracions referides a conceptes. En el primer cas, va dibuixar el suport en que ella aprèn les matemàtiques, en el segon (b) va fer una figura detallada, tot i que les extremitats inferiors són pals, amb elements de l’entorn i en el tercer (c) va fer diverses figures sense massa detall i totes de la mateixa mida.

IL·LUSTRACIÓ 142: LES MATES SÓN “GUAIS”, M’AGRADA LA NEUS I ÉS MOLT BONICA LA FAMÍLIA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En aquest cas, pel que fa a les EQE escriu i llegeix, amb alguna errada ortogràfica, però en el cas de les Estàndard, tal com consta en el DC, li costa escriure les frases i realitza varies errades ortogràfiques. Per tot això es pot dir que es troba a l’inici de l’etapa esquemàtica.

NA13 (a) “Brauni” és molt petitó (b) L’Adrià és el meu millor amic del món i (c) La Mar és la meva millor amiga del món.



Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referits a objectes o persones. En el primer cas (a) no és un dibuix massa detallat del qual només li ha dibuixat 2 de les 4 extremitats. En el segon (b) i en el tercer (c) són figures humanes on el tronc és una figura geomètrica i les extremitats són pals.

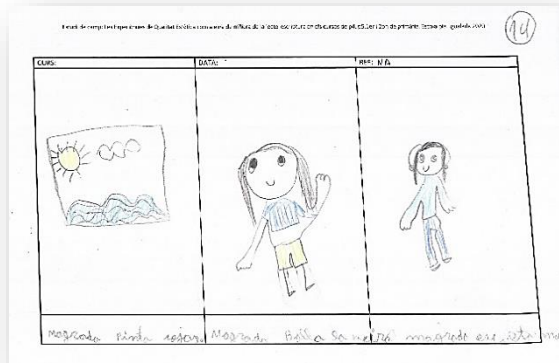
IL·LUSTRACIÓ 143: EL “BRAUNI” ÉS MOLT PETITÓ, L’ADRIÀ ÉS EL MEU MILLOR AMIC DEL MÓN I LA MAR ÉS LA MEVA MILLOR AMIGA DEL MÓN.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda (paraules)	Si amb ajuda (paraules)	Si amb ajuda (paraules)



En aquest alumne presenta en el cas de les EQE que pot escriure i llegir, amb ajuda, les frases però en el cas de les Estàndard només les escriu, també amb ajuda, paraules i les llegeix. Per tot això es pot dir que es troba al final de la fase pre-esquemàtica.

NA14 (a) M'agrada pintar coses (b) M'agrada ballar la Shakira i (c) M'agrada escoltar música



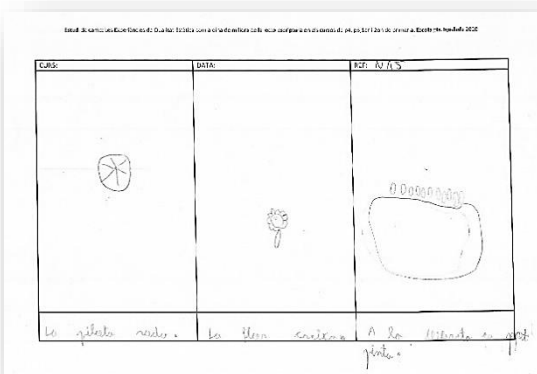
Aquesta alumna va realitzar il·lustracions referents a accions o conceptes. En el primer cas, va detallar elements de l'entorn que volia representar. En el segon (b) i el tercer (c) són figures, amb detalls com la roba, diferent en cada cas, o elements que acompanyen el concepte que volia representar.

IL·LUSTRACIÓ 144: M'AGRADA PINTAR COSES, M'AGRADA BALLAR LA SHAKIRA I M'AGRADA ESCOLTAR MÚSICA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Tant en el cas de les EQE com en el cas de les Estàndard escriu una frase relacionada amb el dibuix i les llegeix correctament. D'aquesta manera podem expressar que es troba a l'etapa esquemàtica.

N15 (a) La pilota rodona (b) La flor creix i (c) A la llibreta es pot pintar.



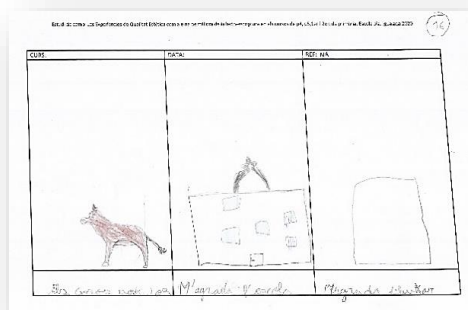
Aquest alumne va fer tres dibuixos molt senzills referents a conceptes. En els tres casos, només representa un element sense tenir en compte del seu entorn i si s'observa més detalladament, en el segon (b) no ha dibuixat ni les fulles i en el tercer (c) la il·lustració no té a veure amb la frase.

IL·LUSTRACIÓ 145: LA PILOTA RODONA, LA FLOR CREIX I A LA LLIBRETA ES POT PINTAR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es presenta que, tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard escriu frases (però no amb el 100% de sentit) i les llegeix. Per això es pot dir que es troba a l'inici de la fase esquemàtica.

NA16 (a) Els gossos són xulos (b) M'agrada l'escola i (c) M'agrada dibuixar.



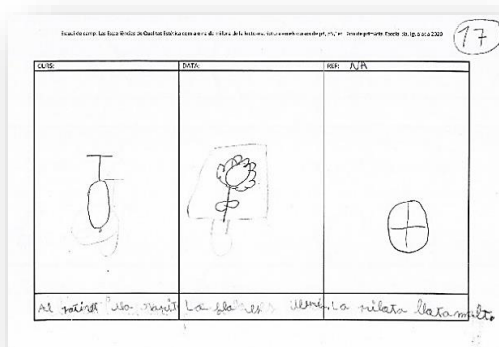
Aquesta alumna va realitzar 3 il·lustracions que feien referència a conceptes. En el primer cas (a) es tracta d'una figura correctament reconeixible i detallada. En el segon cas (b) també és un dibuix amb detalls suficients per entendre'l, però en el tercer (c) és una figura que no té sentit i la frase que l'acompanya no té res a veure.

IL·LUSTRACIÓ 146: ELS GOSSOS SÓN XULOS, M'AGRADA L'ESCOLA I M'AGRADA DIBUIXAR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En aquest alumne, tant en les EQE com en les Estàndard escriu les frases amb algun error ortogràfic però les pot llegir. Per això es pot dir que es troba a l'inici de la fase esquemàtica.

NA17 (a) El patinet va ràpid (b) La flor és única i (c) La pilota "bota" molt



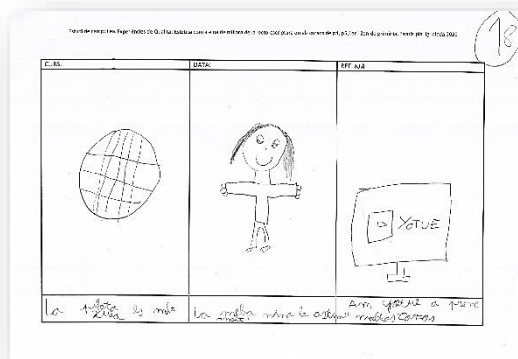
Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referents a conceptes. Els tres casos són dibuixos senzills sense incloure cap element de l'entorn i, a més a més, es pot veure alguna borradura senyal de que va dubtar a l'hora de fer-los, el que podria indicar certa inseguretats.

IL·LUSTRACIÓ 147: EL PATINET VA RÀPID, LA FLOR ÉS ÚNICA I LA PILOTA "BOTA" MOLT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es pot observar, que tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard escriu les frases amb algun error ortogràfic i les llegeix correctament. Es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

NA18 (a) La pilota és molt xula (b) La nina l'estimo molt i (c) Amb el youtube aprenc moltes coses



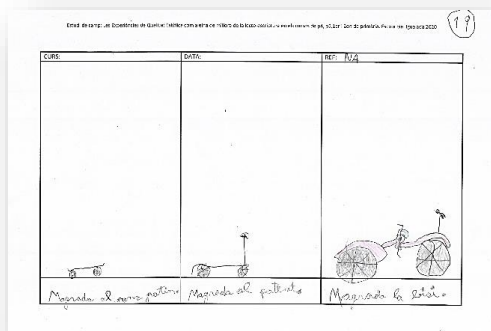
Pel que fa aquesta alumna, va realitzar tres il·lustracions referents a conceptes. En el primer cas, tot i que és un dibuix senzill té certs detalls. En el segon (b) la figura representada té detalls com la roba i les extremitats inferiors acaben en sabates i les superiors amb mans i dits. I en el tercer cas (c) ha dibuixat un element de suport del concepte.

IL·LUSTRACIÓ 148: LA PILOTA ÉS MOLT XULA, LA NINA L'ESTIMO MOLT I AMB EL YOUTUBE APRENC MOLTES COSES.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Pel que fa a les EQE escriu les frases amb algun error ortogràfic i les llegeix correctament, mentre que en les Estàndard fa alguna errada més ortogràfica en l'escriptura, tot i que la lectura es correcta. Es troba a la fase esquemàtica.

NA19 (a) M'agrada el mono patí (b) M'agrada el patinet i (c) M'agrada la bici



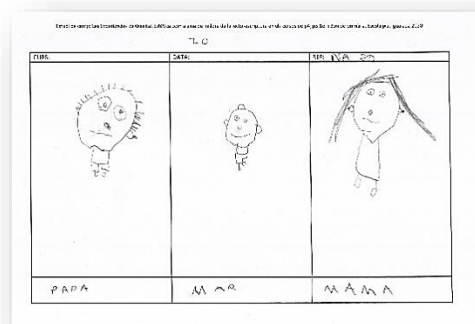
Aquesta alumna ha realitzat tres dibuixos referents a tres objectes perfectament reconeixibles i fent referència a conceptes.

Il·lustració 149: M'agrada el mono patí, m'agrada el patinet i m'agrada la bici.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne, pel que fa a les EQE va escriure frases amb sentit ple i les va llegir correctament. Però en el cas de les Estàndard les frases no tenen sentit tot i que les va llegir. Es per tot això que es pot dir que es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

NA20<sup>6</sup> (a) Papa (b) Mar i (c) Mama



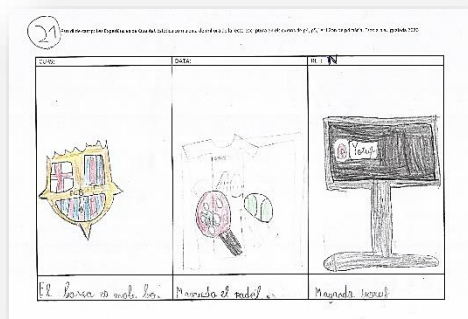
IL·LUSTRACIÓ 150: PAPA, MAR I MAMA.

Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referents a objectes. En els tres casos, corresponen a figures on no els hi ha dibuixat les extremitats superiors, el tronc és una figura geomètrica i hi ha pocs detalls, les tres recorden a “capgrossos”.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
No	No	No	Si	Si	Si	No	No	No	No (4 lletres)	No	No

Es mostra que, en el cas de les EQE pot escriure les paraules relacionades amb els dibuixos però no les pot llegir i en el cas de les Estàndard no escriu ni, per tant, llegeix cap paraula. També es troba a l’etapa pre-esquemàtica.

N21 (a) El Barça és molt bo (b) M’agrada el pàdel i (c) M’agrada el youtube



IL·LUSTRACIÓ 151: EL BARÇA ÉS MOLT BO, M’AGRADA EL PÀDEL I M’AGRADA EL YOUTUBE.

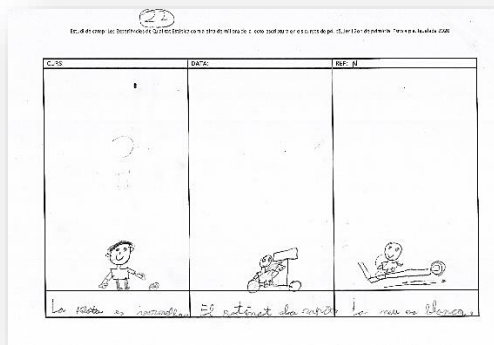
Aquest alumne va realitzar tres dibuixos referents a conceptes. En el primer cas (a) la il·lustració té molt detalls. En el segon (b) i en el tercer (c) ha dibuixat elements que es relacionen amb la il·lustració.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En aquest cas les EQE com les Estàndard escriu i llegeix correctament les frases, per tant es pot dir que es troba a l’etapa esquemàtica.

<sup>6</sup> Alumna amb Pla Individual

N22 (a) La pilota és vermella (b) El patinet va ràpid i (c) La neu és blanca



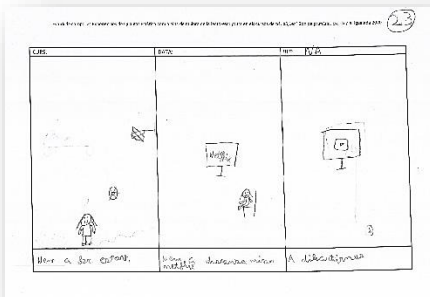
En el cas d'aquest alumne, va fer tres il·lustracions relacionades amb conceptes. En els tres casos hi ha detalls que recolzen aquest.

IL·LUSTRACIÓ 152: LA PILOTA ÉS VERMELLA, EL PATINET VA RÀPID I LA NEU ÉS BLANCA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne mostra que, tant en el cas de les EQE com en les Estàndard escriu les frases sense pràcticament errors ortogràfics i les llegeix correctament són signes de l'etapa esquemàtica.

NA23 (a) Nen a fer esport (b) Nen a Netflix descansant i mirant i (c) A divertir-nos



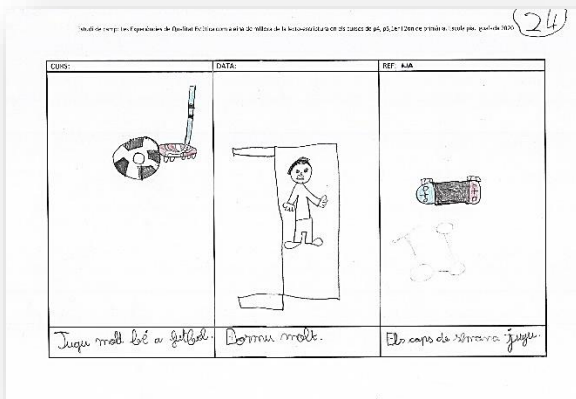
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions relacionades amb conceptes. En el primer cas (a) i en el segon (b) hi inclou elements de l'entorn, però en el tercer només ho fa del suport de l'acció o concepte.

IL·LUSTRACIÓ 153: NEN A FER ESPORT, NEN A NETFFLIC DESCANSANT I MIRANT, A DIVERTIR-NOS.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne mostra que amb les EQE escriu frases que no tenen l'estructura simple, sinó que sembla que vulguin explicar el dibuix i les llegeix correctament, mentre que el cas de les Estàndard sí que escriu les frases amb estructura simple i també les llegeix. Fase esquemàtica.

NA24 (a) Jugo molt bé a futbol (b) Dormo molt i (c) Els caps de setmana jugo



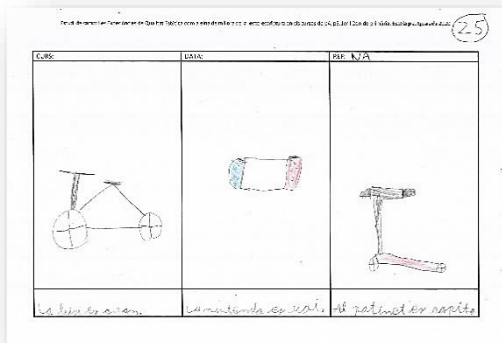
Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referents a conceptes sobre ella mateixa. En el primer (a) i segon cas (b) fa il·lustracions d'elements de l'entorn que els completa. En el tercer cas (c) tot i que no ha dibuixat res més, el detall d'aquest dibuix és molt alt.

IL·LUSTRACIÓ 154: JUGO MOLT BÉ A FUTBOL, DORMO MOLT I ELS CAPS DE SETMANA JUGO.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es mostra que, tant en les EQE com en les Estàndard, i tal com es va anotar al DC, escriu les frases i les llegeix de forma ràpida i eficient. Etapa esquemàtica.

NA25(a) La bici és gran (b) La Nintendo és guai i (c) El patinet és ràpid



Aquesta alumna fa dibuixos referents a accions. En els tres casos no hi introdueix cap element més que reforci el concepte que vol expressar. Són il·lustracions senzilles però correctament reconeixibles.

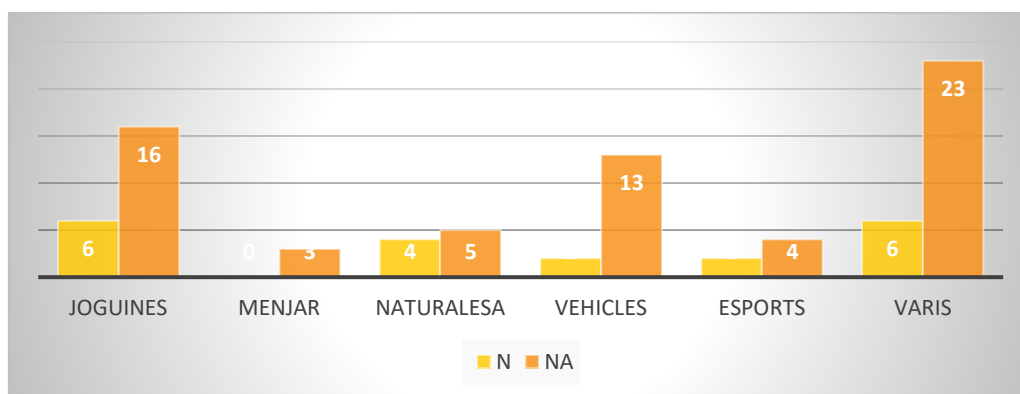
IL·LUSTRACIÓ 155: LA BICI ÉS GRAN, LA NINTENDO ÉS GUAU I EL PATINET ÉS MOLT RÀPID.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne mostra que, tant en el cas de les EQE com en de les Estàndard escriu i llegeix correctament. Etapa esquemàtica.

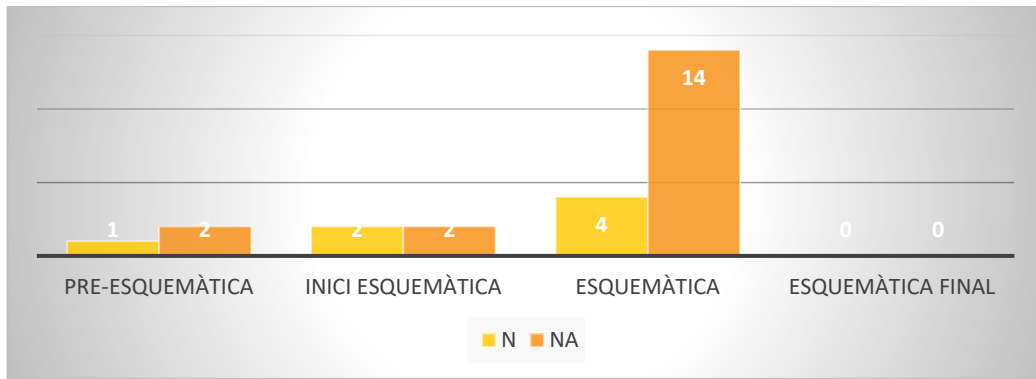
#### 4.2.7.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere

La mostra d'aquest grup classe correspon a un total de 25 infants, dels quals 18 són nenes i 7 són nens. L'anàlisi de la utilització de les categories EQE podem veure que s'han establert un total de **42 codis**: *patins, bici, flor, neu, nina, pilota, pintar, Nintendo, Netflix, dormir, gos, youtube, basquet, Barça, jugar, Micròfon brillant, pinta tempesta, colors brillants, espasa, "ilou", sol, Messi, gelat, colors, aprendre, fruita, mates, la Neus (professora), família, "Brauni", Adrià amic, Mar amiga, ballar, escoltar música, escola, monopati, papa, Mar, mama, pàdel, esport, divertir-nos*. D'aquests el codi el més emprat ha estat els *patins* amb una repetició d'onze vegades seguit pel codi *bici* amb set repeticions. *Flor, neu, nina, pilota, pintar* amb tres repeticions cadascuna. Aquests codis s'han agrupat en **6 categories**: 1) joguines, 2) menjar, 3) natura, 4) vehicles i 5) Esport i 6) varis. En aquest grup podem dir que hi ha una gran dispersió i que no hi ha gaires coincidències entre els gèneres. Així per a les noies la categoria amb major volum és la de *varis* amb un 23%, seguida per *joguines* 16%, *vehicles* 13%, *natura* 5%, esports 4% i menjar 3%. En canvi, els nois, les dues categories amb més puntuació és *joguines i varis* 6%, *natura* 4%, *vehicles i esports* 2% i *menjar* 0%.



GRÀFIC 13: ANÀLISI PER CATEGORIES I GÈNERE. 2ON-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.

En el següent gràfic 14, es pot observar com es troba la classe en funció de la seva etapa d'aprenentatge.



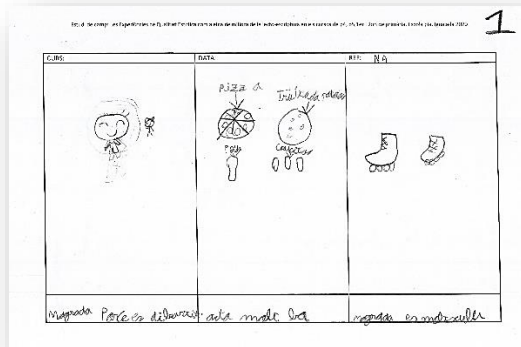
**GRÀFIC 14: ANÀLISI EN FUNCÍO DE L'ETAPA D'APRENTATGE (LOWENFELD, 1947) I GÈNERE 2ON-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.**

En aquest cas, la classe es troba majoritàriament a l'etapa esquemàtica, sent pocs els alumnes que estan a l'inici de la mateixa. També cal destacar que a l'etapa anterior, la pre-esquemàtica, hi ha un nen i dues nenes, tot i que és un grup que només té diagnosticada una nena amb el pla individual.



4.2.8 2on Grup B

NA1 (a) M'agrada perquè és molt divertit (b) Està molt bo i (c) M'agrada és molt xulo



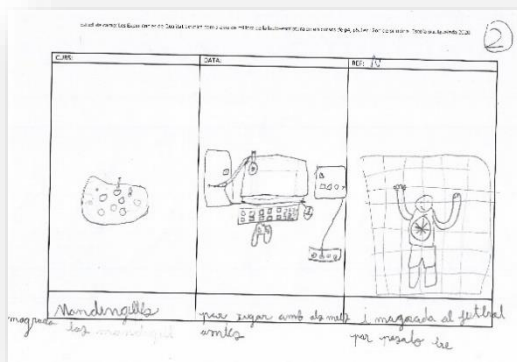
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions que es referien a conceptes. En el primer cas (a) i en el tercer (c) els dibuixos són senzills i no hi ha elements que els recolzin, mentre que en el segon (b) si que ha traçat més detalls.

IL·LUSTRACIÓ 156: M'AGRADA PERQUÈ ÉS MOLT DIVERTIT, ESTÀ MOLT BO I M'AGRADA ÉS MOLT XULO.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Pel que fa a les EQE escriu i llegeix les frases correctament. A més a més, tal com es va anotar al DC, explica una història que les relaciona. En el cas de les Estàndard, tot i que escriu les frases (amb alguns errors ortogràfics) no les vol llegir ja que diu que "té vergonya". En qualsevol cas, es pot evidenciar que es troba a l'etapa esquemàtica.

N2(a) M'agrada les mandonguilles (b) Per jugar amb els meus amics i (c) M'agrada el futbol per passar-ho bé.



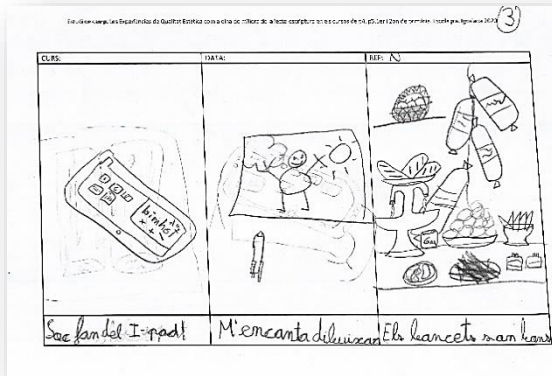
Aquest alumne va fer tres dibuixos molt detallats referents a conceptes. En el primer cas (a) va il·lustrar elements de l'entorn. En el segon (b) i en el tercer (c) va traçar tots l'entorn per reflectir l'acció corresponent.

IL·LUSTRACIÓ 157: M'AGRADA LES MANDONGUILLES, PER JUGAR AMB ELS MEUS AMICS, M'AGRADA EL FUTBOL PER PASSAR-HO BÉ.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne, tant en el cas de les EQE com en les Estàndard escriu les frases, a vegades pregunta com s'escriu correctament alguna paraula tal com es va anotar al DC( 01/12), i també les llegeix correctament. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

N3 (a) Soc fan de l'ipad (b) M'encanta dibuixar i (c) Els banquetes són bons



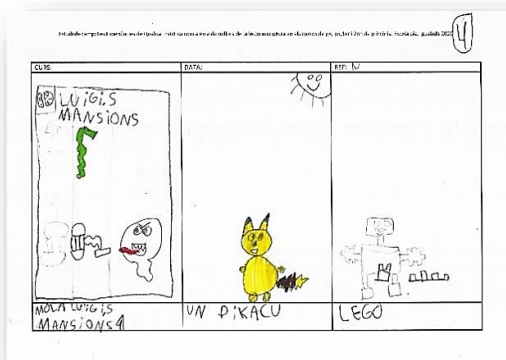
Aquest alumne va realitzar tres il·lustracions molt detallades sobre tres accions. A la primera (a) i a la segona (b) dibuixa alguns elements per complementar el concepte, però a la tercera (c) els dibuixos estan correctament detallats i en apareix fins i tot els suports.

IL·LUSTRACIÓ 158: SÓC FAN DE L'IPAD, M'ENCANTA DIBUIXAR I ELS BANQUETS SÓN BONS.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es mostra que, tant en el cas de les EQE com les Estàndard escriu i llegeix les frases sense problemes. A més a més cal destacar que, tal com es va anotar al DC, es preocupa d'escriure correctament les paraules i si té dubtes els pregunta. Etapa esquemàtica.

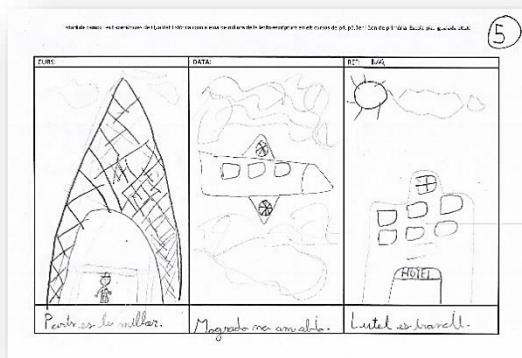
N4 (a) Mola Luigis Mansions (b) Un Pikachu i (c) Lego



Aquesta alumna estava malalta en el moment de la segona intervenció.

IL·LUSTRACIÓ 159: MOLA LUIGIS MANSIONS, UN PIKACHU I LEGO.

NA5 (a) Paris és el millor (b) M'agrada anar amb avió i (c) L'hotel és tranquil



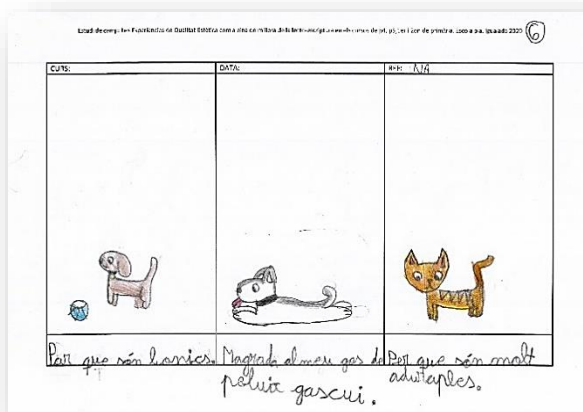
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions referides a conceptes. En els tres casos, són dibuixos detallats que complementa amb diversos elements que els reforcen.

IL·LUSTRACIÓ 158: PARIS ÉS EL MILLOR, M'AGRADA ANAR AMB AVIÓ I L'HOTEL ÉS TRANQUIL.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest infant presenta que en les EQE escriu les frases molt millor que en el cas de les Estàndard ja que en aquestes últimes els errors ortogràfics són prou importants com per a què costi entendre'ls. A la lectura, llegeix correctament en tots dos casos. Etapa esquemàtica.

NA6 (a) Perquè són bonics (b) M'agrada el meu gos de peluix "gascui" i (c) Perquè són molt adorables



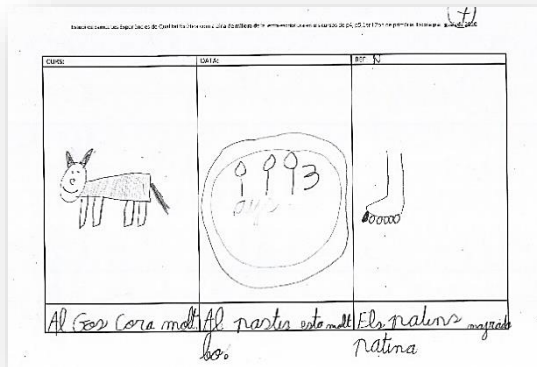
Aquesta alumna va realitzar tres dibuixos referents a conceptes. En els tres casos són il·lustracions molt detallades que s'assemblen molt a la realitat.

IL·LUSTRACIÓ 159: PERQUÈ SÓN BONICS, M'AGRADA EL MEU GOS DE PELUIX "GASCUI" I PERQUÈ SÓN MOLT ADORABLES.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es mostra que, en el cas de les EQE com en les Estàndard escriu i llegeix correctament les frases respectives. Etapa esquemàtica.

N7 (a) El gos córrer molt (b) El pastís està molt bo i (c) M'agrada patinar



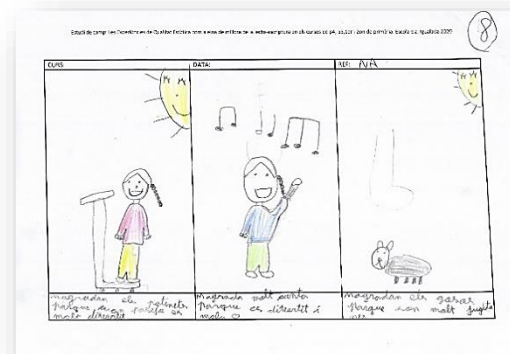
Aquest alumne va realitzar tres dibuixos referents a conceptes. en els tres casos, es tracta de il·lustracions poc detallades, que no inclouen els elements de l'entorn.

IL·LUSTRACIÓ 160: EL GOS CÓRRER MOLT, EL PASTÍS ESTÀ MOLT BO I M'AGRADA PATINAR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne tant en el cas de les EQE com en les Estàndard escriu i llegeix correctament les frases demanades, per tant es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA8 (a) M'agrada els patinets perquè quan passejo és molt divertit (b) M'agrada molt cantar perquè és divertit i mola i (c) M'agrada els gossos perquè són molt "jugetones"



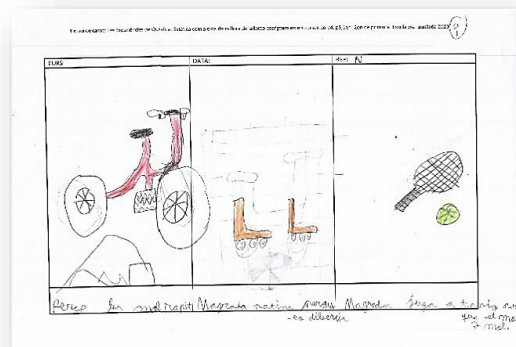
IL·LUSTRACIÓ 161: M'AGRADA ELS PATINETS PERQUÈ QUAN PASSEJO ÉS MOLT DIVERTIT, M'AGRADA MOLT CANTAR PERQUÈ ÉS DIVERTIT I MOLA I M'AGRADA ELS GOSSOS PERQUÈ SÓN MOLT "JUGETONES".

Aquesta alumna va fer tres il·lustracions molt detallades referents a conceptes. Tant en el primer cas (a) com en el segon (b) els dibuixos contenen elements de l'entorn que acompanyen la figura principal. En el tercer cas (c) no n'hi ha tants i és una mica menys detallat.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En el cas de les EQE, escriu frases subordinades i amb sentit que llegeix correctament. En el cas de les Estàndard les frases que escriu són simples, però també les llegeix correctament. Fase esquemàtica.

N9 (a) Perquè va molt ràpid (b) M'agrada patinar perquè és molt divertit i (c) M'agrada jugar a tennis perquè et mous molt



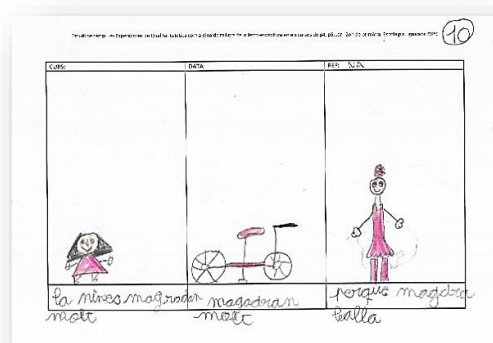
Aquest alumne va dibuixar tres il·lustracions referents a conceptes, sent els tres força detallats. En el primer cas (a) i el tercer (c) es pot observar que va dibuixar diversos elements que acompanyaven l'acció, però en el segon (b) en va fer un de senzill sense cap detall complementari. A més a més cal destacar que, en aquest últim, es pot observar certes borradures, fet que podria implicar certa inseguretat amb ell mateix.

IL·LUSTRACIÓ 162: PERQUÈ VA MOLT RÀPID, M'AGRADA PATINAR PERQUÈ ÉS MOLT DIVERTIT I M'AGRADA JUGAR A TENNIS PERQUÈ ET MOUS MOLT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest infant en les EQE escriu en el cas (b) i en el (c) frases subordinades, mentre que el (a) i les tres frases de les Estàndard escriu frases senzilles. Etapa esquemàtica.

NA 10(a) Les nines m'agraden molt (b) M'agrada molt i (c) Perquè m'agrada ballar



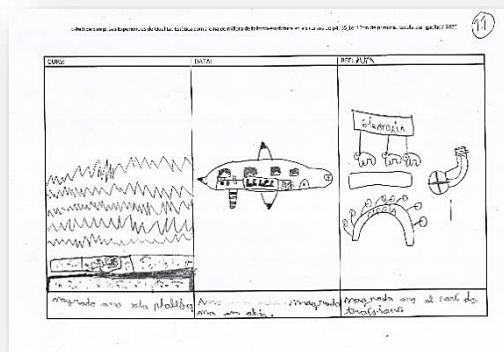
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions referents a objectes (a) i (b) i a conceptes (c). En els dos primers casos, són dibuixos senzills sense cap element de l'entorn que els acompanyi. En el tercer cas, està una mica més elaborat i la figura té detalls més marcats com les botes, el vestit o la flor del cap.

IL·LUSTRACIÓ 163: LES NINES M'AGRADEN MOLT, M'AGRADA MOLT I PERQUÈ M'AGRADA BALLAR.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es mostra que, en el cas de les EQE va escriure frases que costava entendre (b) i (c) sinó es relacionava amb el dibuix corresponent i, en canvi, en les Estàndard construeix frases senzilles de forma correcte. Inici de l'etapa esquemàtica.

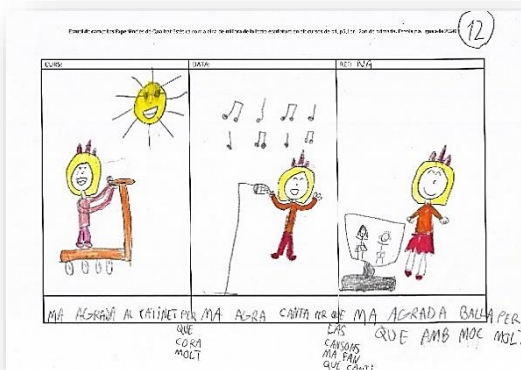
NA11 (a) M'agrada anar a la platja (b) M'agrada anar amb avió i (c) M'agrada anar al parc d'atraccions



Aquesta alumna estava malalta en el moment de la segona intervenció.

IL·LUSTRACIÓ 164: M'AGRADA ANAR A LA PLATJA, M'AGRADA ANAR AMB AVIÓ I M'AGRADA ANAR AL PARC D'ATRACCIONS.

NA12 (a) M'agrada el patinet perquè corra molt (b) M'agrada cantar les cançons, em fan que canti i (c) M'agrada ballar perquè em moc molt



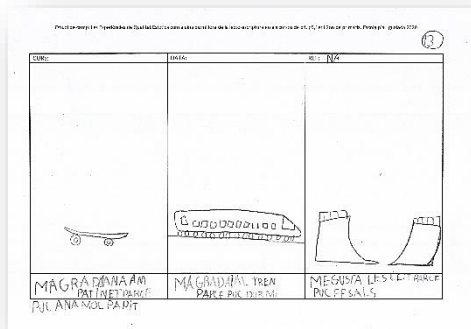
Aquesta alumna va fer tres dibuixos sobre conceptes. En els tres casos va incloure molt elements que els complementaven.

IL·LUSTRACIÓ 165: M'AGRADA EL PATINET PERQUÈ CORRA MOLT, M'AGRADA CANTAR LES CANÇONS, EM FAN QUE CANTI, M'AGRADA BALLAR PERQUÈ EM MOC MOLT.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si (Il. Pal)	Si (Il. Pal)	Si (Il. Pal)	Si	Si	Si	Si (Il. Lligada)	Si (Il. Lligada)	Si (Il. Lligada)

L'alumna en el cas de les EQE escriu frases complexes però amb lletra de pal i en el cas de les Estàndard escriu frases més simples amb lletra lligada. En ambdós casos les va llegir correctament. Tot i això ens indica que encara no es sent del tot còmode per expressar-se de forma escrita amb la lletra de pal, fet que fa assegurar que es troba a l'inici de l'etapa esquemàtica.

NA13 (a) M'agrada anar amb patinet puc anar molt ràpid (b) M'agrada el tren perquè puc dormir i c) "Me gusta" les pistes perquè puc fer salts



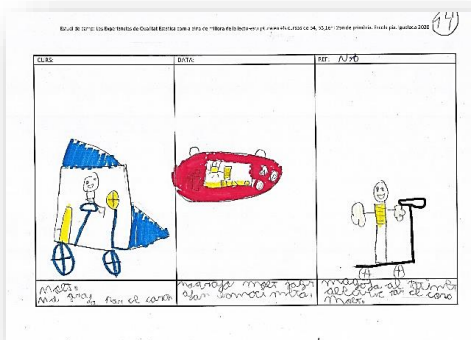
IL·LUSTRACIÓ 166: M'AGRADA ANAR AM PATINET PUC ANAR MOLT RÀPID, M'AGRADA EL TREN PERQUÈ PUC DORMIR I "ME GUSTA" LES PISTES PERQUÈ PUC FER SALTS.

Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions sobre conceptes. La primera (a) i la tercera (c) són dibuixos senzill sense detalls que els acompanyin, mentre que la segona (b) es tracta d'un dibuix elaborat però també sense cap detall extra.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si (ll. Pal)	Si (ll. Pal)	Si (ll. Pal)	Si	Si	Si	Si (ll. Lligada)	Si (ll. Lligada)	Si (ll. Lligada)

L'alumna mostra que, en el cas de les EQE va escriure frases complexes però amb lletra de pal. Cal destacar que, tal com es va senyalar al DC (02/12), la última d'aquestes la va redactar amb castellà. En el cas de les Estàndard va escriure amb lletra lligada, frases simples. En ambdós casos les va llegir correctament. Inici de l'etapa esquemàtica.

N14<sup>7</sup> (a) M'agrada perquè corro molt (b) M'agrada molt jugar a "fanxx" i (c) M'agrada el patinet perquè corro molt



IL·LUSTRACIÓ 167: M'AGRADA PERQUÈ CORRO MOLT, M'AGRADA MOLT JUGAR A "FANXX" I M'AGRADA EL PATINET PERQUÈ CORRO MOLT.

Els dibuixos que va fer aquest alumne es refereixen a conceptes o accions. En els tres casos són dibuixos força detallats però sense cap element que els complementi.

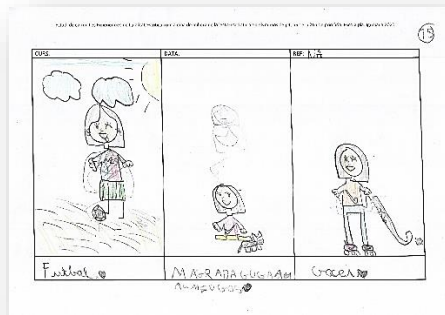
EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda

<sup>7</sup> Nen en avaluació per part de l'equip psicopedagògic. Possible Pla Individual



En aquest alumne, pel que fa a les EQE escriu les tres frases, però després no les entén i no les pot llegir senceres. En el cas de les Estàndard, les dues primeres li costen llegir però la tercera no pot perquè diu que “no té sentit”. Per tot això es pot dir que aquest alumne està a l’inici de l’etapa esquemàtica, tot i que en el moment de les intervencions, estava sent avaluat per a l’equip psicopedagògic de l’escola.

NA15 (a) Futbol (b) M’agrada jugar amb el meu gos i (c) Hoquei



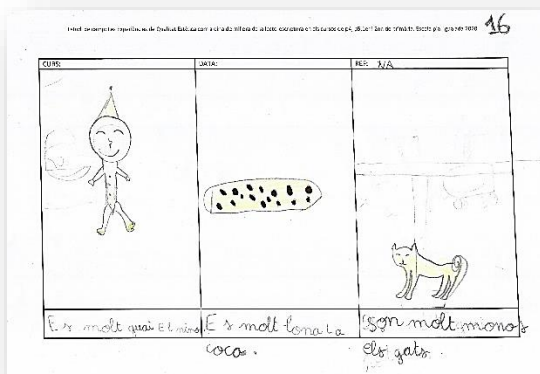
Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions referents a conceptes. Destaca el primer dibuix ja que hi apareix la línia de terra, però en general, va incloure diversos elements que acompanyen l’acció principal.

IL·LUSTRACIÓ 168: FUTBOL, M’AGRADA JUGAR AMB EL MEU GOS I HOQUEI.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda (ll. Lligada)	Si amb ajuda (ll. Pal)	Si amb ajuda (ll. Lligada)	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda (ll. Lligada)	Si amb ajuda (ll. Lligada)	Si amb ajuda (ll. Lligada)

Es pot veure com escriu paraules senzilles en lletra lligada i la frase la fa amb lletra de pal en el cas de les EQE. Tot i això les frases tenen sentit ple i les llegeix amb ajuda. En el cas de les Estàndard les escriu amb lletra lligada però costen entendre (a) i no tenen sentit ni s’entén la lletra en els altres dos casos. Inici de l’etapa esquemàtica.

NA16 (a) És molt guai el nino (b) És molt bona la coca i (c) Són molt monos els gats



Aquesta alumna va fer tres dibuixos senzills i sense massa detalls de conceptes. En els tres casos, no va acompanyar la il·lustració principal de complements.

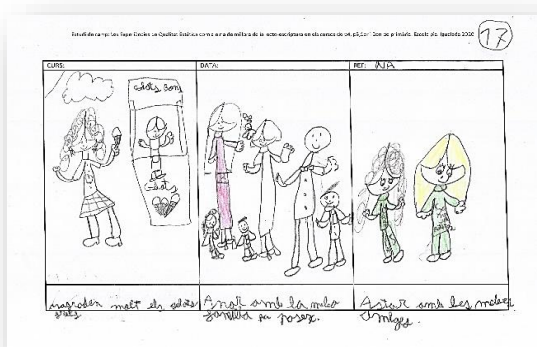
IL·LUSTRACIÓ 169: ÉS MOLT GUAI EL NINO, ÉS MOLT BONA LA COCA I SÓN MOLT MONOS ELS GATS.



EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es mostra que, tant en les EQE com en les Estàndard van escriure sense massa errors ortogràfics les frases i les va llegir correctament. Etapa esquemàtica.

NA17 (a) M'agraden molt els gelats freds (b) Anar amb la meva família a passeig i (c) Estar amb les meves amigues.



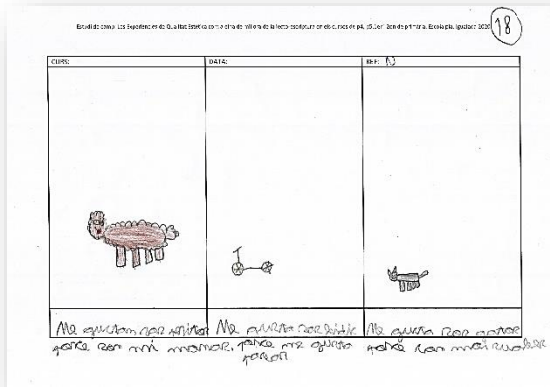
Aquesta alumna va dibuixar 3 il·lustracions de conceptes plenes de detalls. En els dos primers casos hi ha elements com el cartell de la gelateria (a), l'ocell (b), mentre que el tercer no el va complementar amb res més.

IL·LUSTRACIÓ 170: M'AGRADA MOLT ELS GELATS FREDS, ANAR AMB LA MEVA FAMÍLIA A PASSEIG I ESTAR AMB LES MEVES AMIGUES.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest cas, pel que fa a les EQE va fer les frases demanades i les va llegir, però en el cas de les Estàndard va escriure tota una descripció molt precisa de les imatges proposades, tal com es va anotar en el DC. En ambdós casos les llegeix correctament. Etapa esquemàtica.

N18 (a) Me gusta los perritos porque son muy monos (b) Me gusta salir porque me gusta pasear i (c) Me gusta los gatos porque son muy adorables



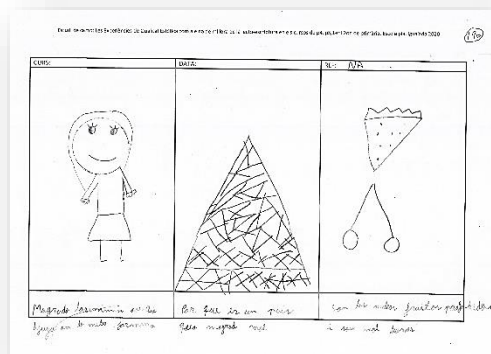
Aquest alumne va fer tres il·lustracions molt senzilles relacionades amb conceptes. En els tres casos no va fer més dibuixos que complementessin el dibuix.

IL·LUSTRACIÓ 171: ME GUSTAN LOS PERRITOS PORQUE SON MUY MONOS, ME GUSTA SALIR PORQUE ME GUSTA PASEAR I ME GUSTA LOS GATOS PORQUE SON MUY ADORABLES.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si (castellà)	Si (castellà)	Si (castellà)	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Tal com es va anotar al DC (03/12), en el cas de les EQE es va negar ha escriure-les amb català i ho va fer en castellà. I en el cas de les Estàndard les va fer en català sense problemes. En els dos casos les va llegir correctament. Inici etapa esquemàtica.

NA19 (a) M'agraden les nines perquè hi jugo amb la meva germana (b) Perquè és un país que m'agrada molt i (c) Són les meves fruites preferides i són molt bones



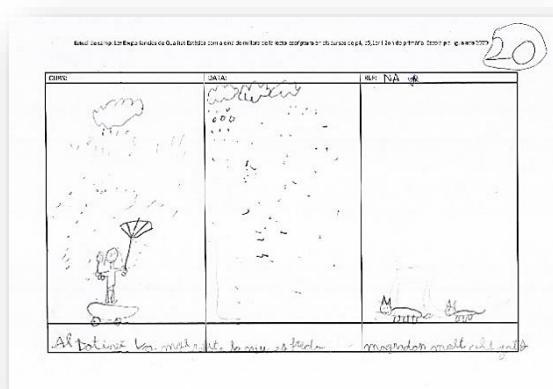
Aquesta alumna va fer tres dibuixos senzills referits a conceptes. En els tres casos no va fer cap complement que reforçés la idea principal.

IL·LUSTRACIÓ 172: M'AGRADEN LES NINES PERQUÈ HI JUGO AMB LA MEVA GERMANA, PERQUÈ ÉS UN PAÍS QUE M'AGRADA MOLT I SÓN LES MEVES FRUITES PREFERIDES I SÓN MOLT BONES.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquesta alumna tant en el cas de les EQE, com en el de les Estàndard va escriure i llegir les frases que se li demanaven, però en tots els casos, tal com es va anotar en el DC, el temps que va emprar va excedir en molt a la resta de companys. Etapa esquemàtica.

NA20<sup>8</sup> (a) El patinet va molt ràpid (b) La neu és freda i (c) M'agraden molt els gats



Aquesta és una alumna amb Pla Individual. Si s'observen els dibuixos que va realitzar, el primer (a) té molts detalls que complementa la idea i el segon (b) i el tercer (c) tot i que són il·lustracions que es reconeixen correctament, no tenen complements de l'entorn de la idea principal.

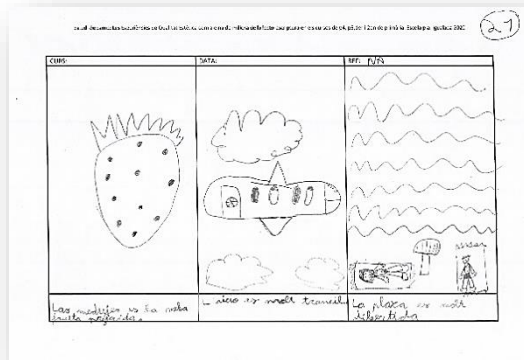
IL·LUSTRACIÓ 173: EL PATINET VA MOLT RÀPID, LA NEU ÉS FREDA I M'AGRADEN MOLT ELS GATS.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquesta alumna va escriure frases senzilles tant en les EQE com en les Estàndard i les va llegir sense ajuda. Per tot això, tot i el Pla Individual, es pot confirmar que es troba a l'etapa esquemàtica.

<sup>8</sup> Alumne amb Pla Individual

NA21 (a) Les maduixes és la meva fruita preferida (b) L'avió és molt tranquil i (c) La platja és molt divertida



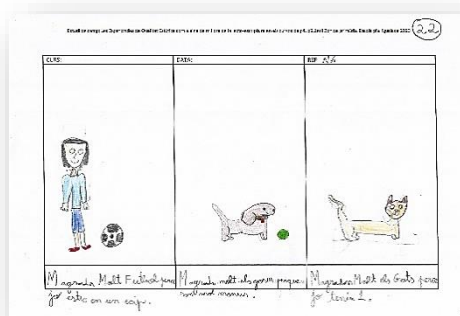
Aquesta alumna va fer tres dibuixos relacionats amb conceptes. El primer (a) és el menys detallat i el que no té elements que el complementen, mentre que el segon (b) i el tercer (c) estan plens de detalls que envolten l'entorn del mateix.

IL·LUSTRACIÓ 174: LES MADUIXES ÉS LA MEVA FRUITA PREFERIDA, L'AVIÓ ÉS MOLT TRANQUIL I LA PLATJA ÉS MOLT DIVERTIDA.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Es pot expressar que, tant en les EQE com en les Estàndard, escriu correctament les frases que se li demanen i les llegeix sense problemes. A més a més, cal destacar que en el DC es va anotar la rapidesa en que ho va fer. Per tot això es pot dir que es troba a l'etapa esquemàtica.

NA22 (a) M'agrada molt futbol perquè jo estic en un equip (b) M'agrada molt els gossos perquè són molt monos i (c) M'agraden molt els gats perquè jo en tinc un



Aquesta alumna va realitzar tres il·lustracions sobre conceptes. En el primer (a) i segon (b) cas va incloure algun element que complementava la imatge principal, mentre que en el tercer (c) no ho va fer.

IL·LUSTRACIÓ 175: M'AGRADA MOLT FUTBOL PERQUÈ JO ESTIC EN UN EQUIP, M'AGRADA MOLT ELS GOSSOS PERQUÈ SÓN MOLT MONOS I M'AGRADEN MOLTS ELS GATS PERQUÈ JO EN TINC UN.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Tant en el cas de les EQE com en el de les Estàndard escriu les frase demanades, però en les primeres són molt més complexes que en les segones. Pel que fa a la lectura, en ambdós casos les llegeix correctament. Etapa esquemàtica.

N23 (a) És saludable (b) (c) Em diverteixo

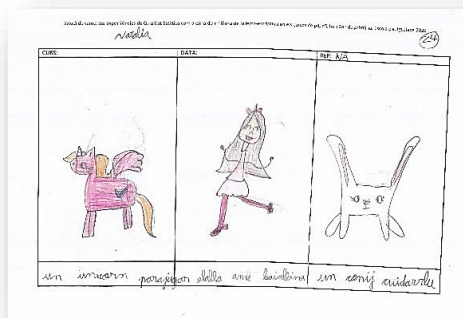


Aquest alumne va fer tres dibuixos molt senzills relacionats amb conceptes. En el primer cas (a) no es reconeix el dibuix i la frase tampoc ajuda a entendre'l. En el segon cas (b) tot i que la il·lustració s'entén, el text de sota ni tan sols l'alumne ho sabia i en el tercer cas (c) tant el dibuix com el text es complementen i tenen sentit.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquest alumne, en les EQE i en les Estàndard no va escriure frases completes i, per tant, li costa llegir-les. Etapa esquemàtica.

NA24 (a) Un unicorn per jugar (b) Balla amb ballarina (c) Un conill cuidar-lo

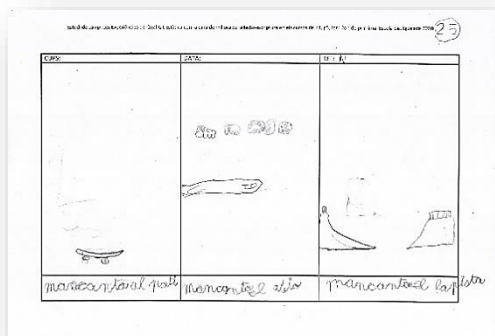


Aquesta alumna ve fer 3 il·lustracions referents a conceptes. En els tres casos només va dibuixar la idea principal, que és correctament reconeixible, però cap dels complements per poder-la reforçar.

EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Aquesta alumna, en les EQE va escriure les frases per ella sola i les va llegir, però en el cas de les Estàndard va necessitar ajuda ja que no sabia que escriure referent a les imatges mostrades, però un cop escrites les va llegir. Inici de la fase pre-esquemàtica.

N25 (a) M'encanta el patí (b) M'encanta l'avió (c) M'encanta la pista



Aquest alumne va realitzar tres dibuixos senzills, però correctament reconeixibles, referents a conceptes i només en el segon cas (b) va complementar la idea principal amb algun complement.

IL·LUSTRACIÓ 178: M'ENCANTA EL PATI, M'ENCANTA L'AVIÓ I M'ENCANTA LA PISTA.

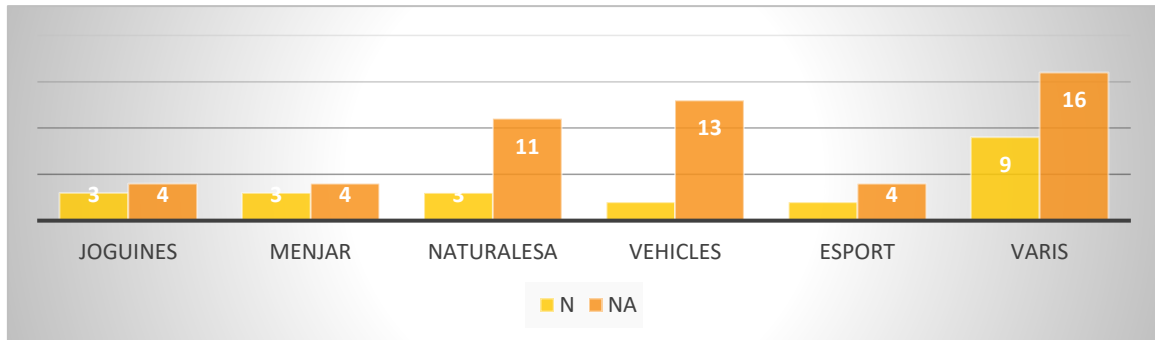
EQE						Estàndard					
LECTURA			ESCRITURA			LECTURA			ESCRITURA		
Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si amb ajuda	Si amb ajuda	Si amb ajuda

Aquest infant en el cas de les EQE va escriure ell sol les frases i les va llegir, però en el cas de les Estàndard li va costar una mica més i va demanar ajuda, tot i que les va llegir correctament. Inici de l'etapa esquemàtica.

#### 4.2.8.1 Anàlisi de les categories i codis segons el gènere

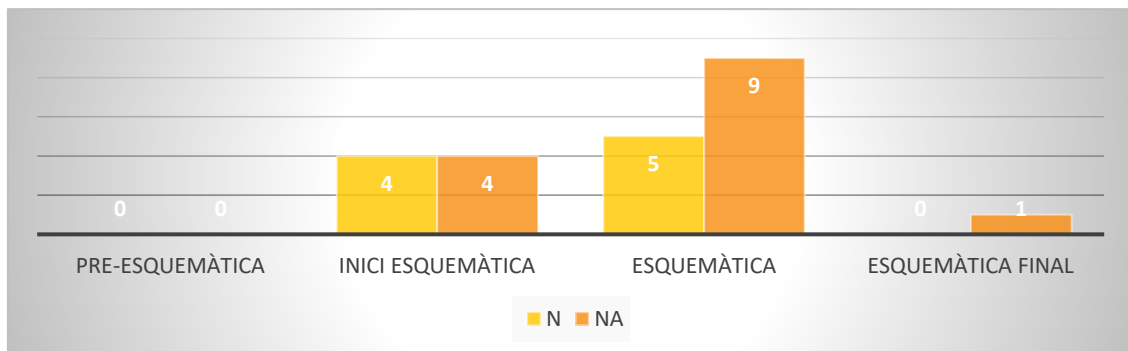
La mostra d'aquest grup/classe correspon a un total de 25 infants, dels quals 11 són nens i 14 nenes. Pel que fa a l'anàlisi de la utilització de les categories EQE podem veure en el següent nombre total de 45 codis: *patinet, gos, gat, avió, passeig, futbol, divertit, platja, bici, ballar, pizza, mandonguilles, jugar, ipad, dibuixar, banquetes, Luisi Manson, Pikachu, lego, París, hotel, pastís, cantar, tenis, nines, parc d'atraccions, cantar, tren, pistes, hoquei, nino, coca, gelats, amigues, nina, cireres, pizza, país, neu, maduixes, saludable, unicorn, conill, pati, pista*. D'aquests, el codi més emprat amb vuit repeticions és el *patinet*, seguit pel codi *gos* amb sis i *gat* amb cinc. Després amb quatre repeticions tenim *avió, pizza i ballar* amb tres, *futbol, divertit, platja i bici* amb dos. Aquests codis s'han agrupat en 6 categories 1) joguines, 2) menjar, 3) natura, 4) vehicles i 5) Esport i 6) varis. Hi ha una coincidència entre gèneres, en establir la categoria més emprada que és la de varis, malgrat que la puntuació difereix.

Segons l'anàlisi de les categories per gènere obtenim que per les nenes la primera categoria més emprada és la de varis amb un (16%), vehicles (13%), natura (11%), esport, joguines i menjar (4%). En canvi, pels nens, la categoria més emprada és la de varis però amb un 9%, joguines, menjar i natura (3%), vehicles i esport (2%). Vegeu gràfic 15.



GRÀFIC 15: ANÀLISI PER CATEGORIES EQE I GÈNERE. 2ON-B. ELABORACIÓ PRÒPIA

Si l'anàlisi es realitza per etapes d'aprenentatge es pot veure polaritzada, bàsicament, entre l'inici de l'etapa esquemàtica (on els nens i les nenes es troben en igual proporció) o l'etapa esquemàtica. Només destacar que en aquest cas, no hi ha cap alumne a la pre-esquemàtica i en canvi una que es troba al final de l'esquemàtica, tal com es pot veure en el gràfic 16.



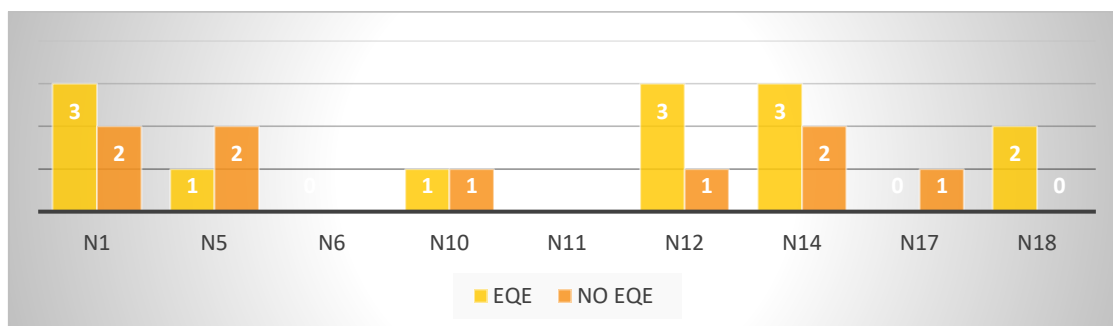
GRÀFIC 16: ANÀLISI EN FUNCIÓ DE L'ETAPA D'APRENENTATGE (LOWENFELD, 1947) I GÈNERE A 2ON-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

### 4.3 Zon nivell d'Anàlisi. Lectoescriptura.

#### 4.3.1 P4-A. Anàlisi amb el codi (EQE) *Mussol*.

En el grup de P4 (A i B) es va voler observar si els infants podien identificar algunes lletres en relació amb el codi EQE *Mussol* ja que l'havien treballant molt a les classes i aquesta categoria la tenien com a referència a l'aula en tot moment. Es volia saber fins a quin punt podíem identificar els sis codis de cada infant amb el codi mussol. A continuació, es presenten els resultats segons el gènere.

En el gràfic 17, on es representen els nens, es va poder identificar els següents 4 casos: Cas 1) Identificació correcta dels codis corresponents a les tres EQE en quatre infants (n1, n12, n14 i n18) amb la EQE *Mussol*. Especialment interessant és el cas n18 perquè només va poder identificar codis EQE. Això va resultar en 4/9 nens, per tant, podem expressar que els codis de les EQE van ajudar a trobar millor resultats en aquest cas. Cas 2) El cas n10 només va identificar una de les lletres dels codis (EQE i Estàndard). Cas 3) En canvi, a l'altre extrem, dos alumnes (n5 i n17) van identificar, com a mínim el doble de lletres en els codis Estàndard. Cas 4) Finalment, dir que hi ha dos alumnes (n6 i n11), que no van poder identificar cap de les lletres dels sis codis amb el codi EQE *Mussol*. Això s'explica, en part, el fet que ambdós es troben a la fase del gargot o gargot controlat tal com s'ha observat a l' anàlisi dels dibuixos anteriorment explicat.

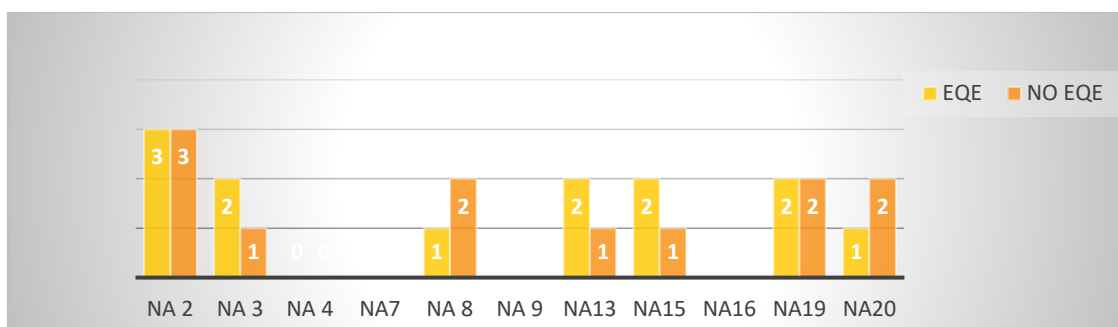


GRÀFIC 17: IDENTIFICACIÓ DE LLETRES DEL CODI I EL CODI EQE MUSSOL. ELABORACIÓ PRÒPIA PRÒPIA

En el cas de les nenes, es presenten els 4 casos a destacar (gràfic 18): Cas 1) Millora amb les EQE. Tres nenes (na3, na13 i na15) que han pogut identificar més lletres corresponents als codis de les EQE. Cas 2) dos casos (na2 i na19) que reconeixen les mateixes lletres tant en les EQE com en les Estàndard. Cas 3) Dos casos (na8 i na20) hi ha domini dels codis Estàndard. Cas 4) correspon al cas de tres nenes que no identifiquen cap lletra (na4, na7 i na16). Aquestes alumnes



es troben a l'etapa del gargot i, tot i que van identificar alguna lletra durant la segona intervenció, cap d'elles formaven part de el codi "Mussol".

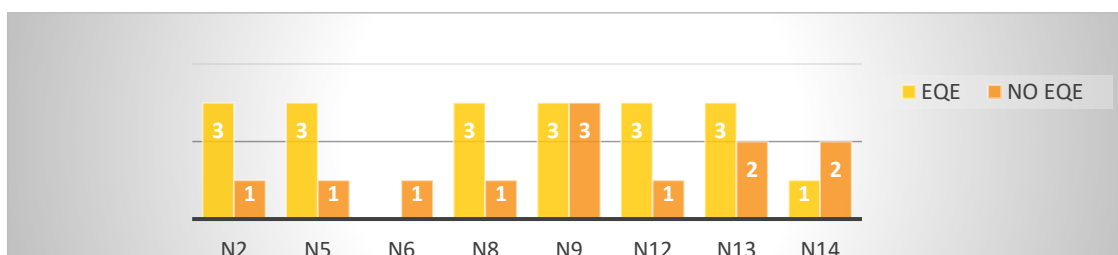


GRÀFIC 18: COMPARATIVA CODIS I CODI EQE MUSSOL. P4A. ELABORACIÓ PRÒPIA

#### 4.3.2 P4-B. Anàlisi amb el codi (EQE) Mussol.

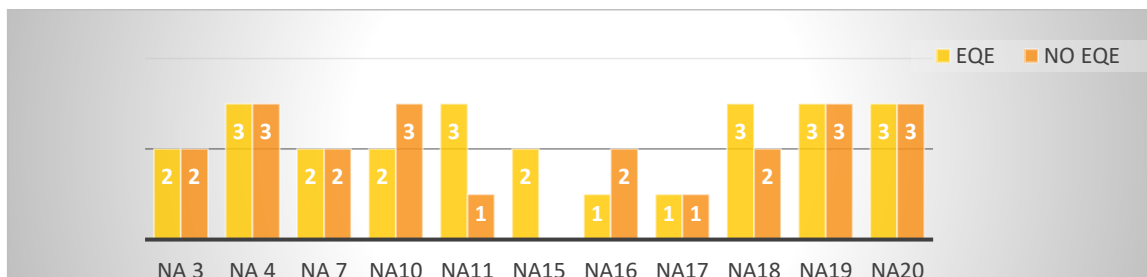
Quan es va fer la primera intervenció, ja es va destacar al diari de camp (DC), les grans diferències que hi havia entre les dues classes (la A i la B) i es va comentar al professorat. Aquest va manifestar que n'era conscient i que, en circumstàncies normals, haurien refet els grups. Però com que es venia d'un curs convuls, degut a la pandèmia, es va decidir, com a línia d'escola, mantenir els grups.

En el gràfic 19 es poden observar els quatre casos segons el gènere masculí: Cas 1) cinc nens (n2, n5, n8, n12 i n13) identifiquen més lletres en els codis EQE. A més a més, tots ells, a excepció del n13, identifiquen totes les lletres dels codis. Cas 2) El cas n6 només identifica una lletra en les Estàndard (aquí hem de dir que és un infant que es troba la fase del gargot). Cas 3) L'alumne (n9) que reconeix totes les lletres dels sis codis. Cas 4) Finalment, n14, reconeix una lletra més en les Estàndard que en les EQE.



GRÀFIC 19: COMPARATIVA NENS P4B CODIS I CATEGORIES IDENTIFICACIÓ DE LLETRES. ELABORACIÓ PRÒPIA

El gràfic 20 mostra el cas del gènere femení. En general, podem esmentar que les nenes han pogut identificar, globalment, més lletres en els codis que en els cas dels nens.



GRÀFIC 20: COMPARATIVA NENES P4B CODIS I CATEGORIES IDENTIFICACIÓ DE LLETRES. ELABORACIÓ PRÒPIA

Es poden veure els següents quatre casos obtinguts en el gènere femení: Cas 1) de les onze nenes, més de la meitat (55%) identifiquen les mateixes lletres tant en el cas dels codis EQE com els Estàndard. En concret (na4, na19 i na20) identifiquen totes les lletres dels sis codis. Cas 2) En el cas de na3 i na7 en reconeixen dues lletres i na17, en distingeix una tant d'EQE com Estàndard. Cas 3) En aquest cas, (na11, na15 i na18) anomenen més lletres en el cas dels codis EQE. Cas 4) Finalment, cal destacar que l'alumna na16, identifica una lletra més en els codis Estàndard.

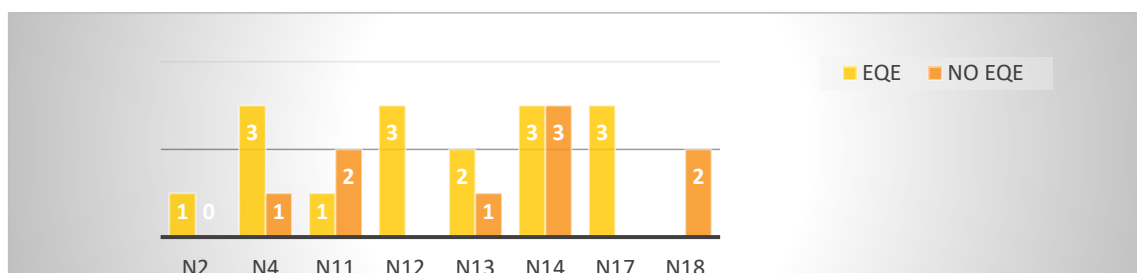
#### 4.3.3 Resultats casos Globals P-4.

Un cop arribat en aquest punt es proposa mostrar la comparativa amb dues classes de P-4 segons els quatre casos principals: Casos codis més elevats EQE que Estàndard: P4-A: Aquest cas és, sens dubte, el cas amb major nombre d'infants. Tenim un total de set alumnes: quatre nens i tres nenes. Un dels nens mostra aquesta casuística com a la única expressió possible. En el cas de P4-B un total de vuit, cinc nens i tres nenes (una d'elles com a cas únic d'expressió possible). Així tenim un total de **quinze casos** on s'han emprat majoritàriament els codis d'EQE per identificar amb la categoria EQE de mussol. A més hi ha dos casos en ambdós grups de P-4 que s'ofereix com a única forma d'expressió. Casos codis iguals EQE i Estàndard: Casos on els codis no presenten diferències es troben a P4-A tres alumnes (un nen dues nenes) i a P4-B set (un nen, sis nenes). Així representa un total de **deu casos**. Casos codis més elevats Estàndard que EQE: Corresponent a quatre casos de P4-A quatre (dos nens, dues nenes) i tres de P4-B (un nen, dues

nenes), un total de **set casos**. Destacar que un sol cas, és la única representació possible. Casos que no han puntuat cap: **cinc** casos a P4-A (dos nens, tres nenes) i cap a P5-A.

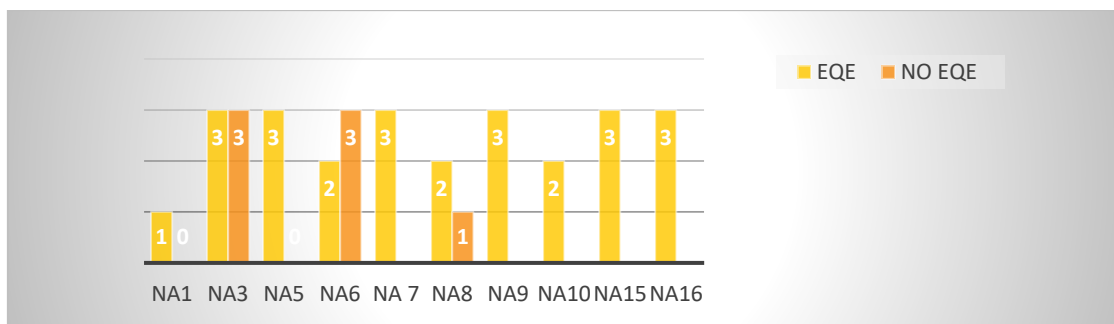
#### 4.3.4 P5-A. Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard.

En el grup de P5-A es realitza la comparativa entre les paraules escrites per a cada un dels sis codis (tres EQE i tres Estàndard) per poder observar si hi havia diferències (qualitatives) entre ambdós. En aquest cas, continuem presentant l'anàlisi segons la distinció del gènere que ja hem iniciat en el grup de P-4. Així doncs, es pot veure en el gràfic 21 els següents casos: Cas 1) cinc nens (n2, n4, n12, n13 i n17) poden escriure més codis EQE. De fet, en 3 dels 5 casos, els codis són EQE són correctes. Cas 2) Hi ha un alumne, n14, que escriu els sis codis correctament i Cas 3) Per últim, dos nens, el n11 i el n18, que escriuen més lletres dels codis Estàndard.



GRÀFIC 21: ESCRIPTURA DE CODIS NENS P5-A. ELABORACIÓ PRÒPIA

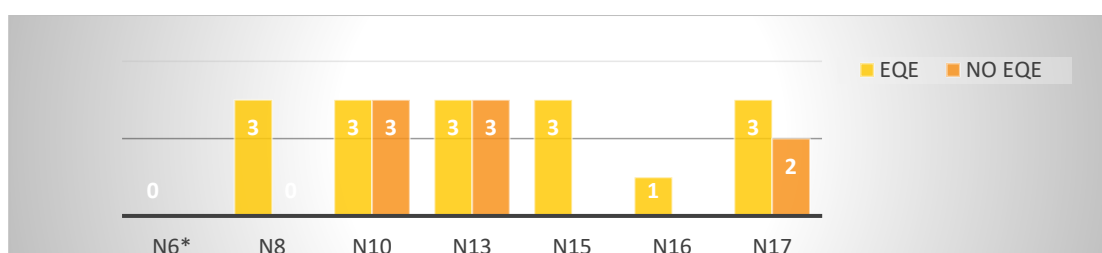
Pel que fa al gènere femení, gràfic 22, trobem els següents casos: Cas 1) en un primer cop d'ull es pot veure que ja és força diferent respecte dels nens ja que elles, majoritàriament (60%), han pogut escriure totes les paraules dels codis EQE. Cas 2) En el cas na3) ha escrit els sis codis correctament. Cas 3) També destaca la na1 va escriure una paraula (de les tres possibles) en les EQE i cap en els codis de les Estàndard fet que coincideix amb l'anàlisi de l'etapa d'aprenentatge ja que es troba a la pre-esquemàtica. Cas 4) També cal subratllar la na6, que va escriure els tres codis Estàndard i dos codis de les EQE. En aquest cas, podem notificar que el grup femení se n'ha beneficiat dels codis EQE.



GRÀFIC 22: ESCRIPTURA DE CODIS NENES P5-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.

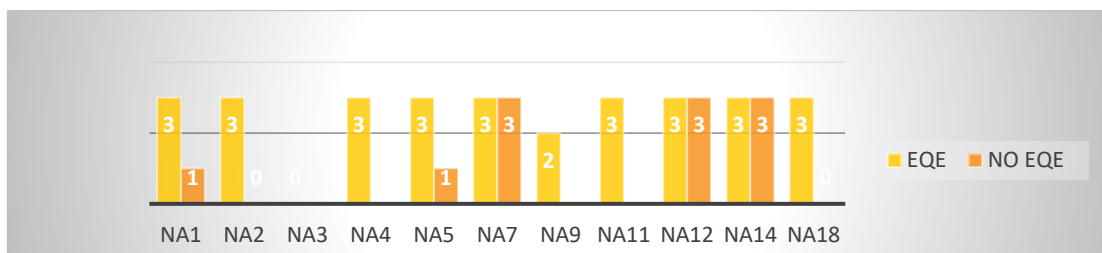
#### 4.3.5 P5-B. Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard.

El gràfic 23 mostra els següents resultats segons el gènere masculí: Cas 1) Tots els infants (n8, n10, n13, n15, n16 i n17) van escriure els codis de les EQE amb sentit. Cas 2) El n6, és un alumne amb un Pla Individual i que, per tant, no es va avaluar a la segona intervenció. Cas 3) En el cas n8 i el n15 han escrit les tres codis EQE però cap de les Estàndard. Cas 4) El cas, N17 sí que ha escrit els tres codis EQE i dos dels Estàndard. Cas 5) Dos casos: n10 i n13 han escrit els sis codis. Cas 6) Cal destacar el n16 va escriure només una EQE però això es degut a què es troba a l'inici de l'etapa pre-esquemàtica. De tota manera, en aquest cas li ha poder servir per iniciar l'escriptura.



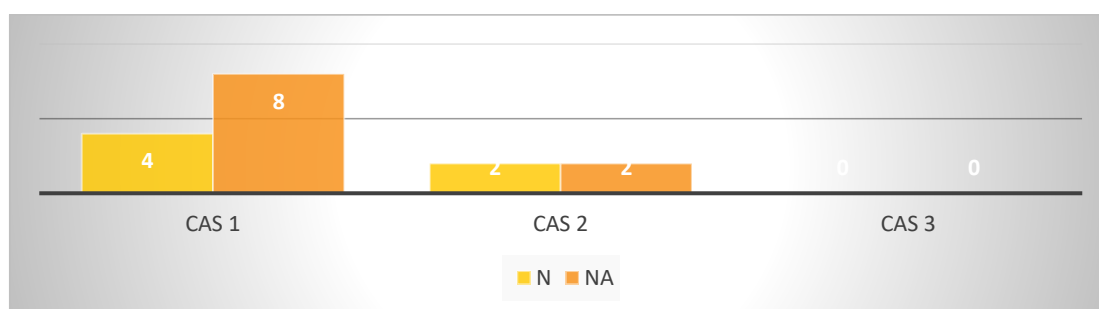
GRÀFIC 23: ESCRIPTURA DE PARAULES AMB SENTIT. NENS P5-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Pel que fa al gènere femení, gràfic 24, mostra els següents casos: Cas 1) tres nenes (na7, na12 i na14) van escriure els sis codis, Cas 2) destacar que en quatre infants (na2, na4, na9, na11 i na18) van escriure només els codis EQE. Cas 3) A la situació de na1 i na5 van escriure els tres codis EQE i només una de les Estàndard respectivament. Cas 4) Finalment, el cas de na3 ja que en el moment de la segona intervenció no es trobava a l'escola perquè estava en quarantena degut a la Covid-19.



GRÀFIC 24: ESCRITURA DE PARAULES AMB SENTIT. NENES P5-B- ELABORACIÓ PRÒPIA.

Si s'analitza les dades per categories, es pot observar en el gràfic 25 que majoritàriament la classe està classificada a la primera d'elles, on destaquen les nenes, que doblen el nombre de nens. En aquest cas només dos nens i dues nenes van fer l'escriptura de les EQE i de les Estàndard igual, i cap dels alumnes d'aquesta classe han escrit millor les paraules de les Estàndard que les de les EQE.



GRÀFIC 25: COMPARATIVA PER CATEGORIES P5-B. ELABORACIÓ PRÒPIA

En general, a les dues classes de P-5 es pot dir, que predominen de les noies. En segon lloc, els dos grups són força homogenis i, tot i que en cada grup, en destaca algú, la gran majoria es troba en un moment maduratiu similar i, per últim, el resultat de les intervencions han estat millors en el cas de les EQE que en el cas de les Estàndard.

#### 4.3.6 Resultats casos Globals P-5.

Els Casos amb els codis més elevats EQE que Estàndard: tretze casos: cinc nens, vuit nenes. Dels quals deu casos ho presenten com a cas únic. A P5-B: onze casos (quatre nens i set nenes, dels quals vuit com a cas únic). Això representa un total **quaranta i quatre casos**. Casos codis, iguals EQE i Estàndard: dos casos a P4-A (nen i nena) i cinc casos a P5-B (dos nens i tres

nenes). Un total de **set casos**. Casos codis, més elevats Estàndard que EQE: dos casos a P4-A (dos nens, un d'ell com a cas únic) i zero a P5-B. Això representa un total de **dos casos**. Casos que no han puntuat cap: Cap cas a P5-A i **dos casos** a P5-B (un nen i una nena).

#### 4.3.7 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 1er-A.

Si es fa la anàlisi segons l'etapa d'aprenentatge que es troba el grup, es pot observar que majoritàriament les nenes estan a la fase esquemàtica, mentre que els nens, es troben entre la fase pre-esquemàtica o al final d'aquesta. Per tant, hi ha força diferència entre els gèneres. Això també pot ser degut al fet de que dos de cada tres alumnes d'aquesta classe són nenes. A més a més s'han classificat els resultats per casos per poder presentar si els codis EQE han obtingut millor resultat que els Estàndard. Els 8 casos d'anàlisi són els següents: Cas 1. Diferència entre escriure frase EQE i paraula Estàndard amb lletra lligada. **Tres** nenes (na1, na15 i na16) Cas 2. Diferència entre escriure frases EQE i paraula Estàndard amb lletra de pal. **Dos** nens (n2 i 7). Cas 3. Millora del traç de l'escriptura en les EQE respecte a les Estàndard. **Dues** nenes (na5 i na13). Cas 4. Canvi cap a la lletra lligada entre intervencions. **Dues** nenes (na24 i na25). Cas 5. Frase EQE i paraula Estàndard. **Dues** Nenes (na9 i na20). Cas 6. Frase o paraula amb lletra lligada tant en EQE com Estàndard. **Sis casos**: 5 nenes 1 nen (na6, na14, na3, na17, na23 i n11). Cas 7. Frase o paraula amb lletra de pal en les EQE i les Estàndard. **Tres** nens (n17, n19 i n21). Cas 8. Alumnes amb Plans Individuals o que han necessitat algun tipus d'ajut. **Dos** nens (n12 i n22) i 1 nena (na8).

Aquests casos, a la vegada, s'han agrupat en dos grans blocs. El primer bloc és on les EQE marquen clarament la diferència en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, i en aquest en foment part els casos (1,2,3,5,8) en el segon, és el que entre les EQE i les Estàndard no s'hi ha detectat cap diferència en aquest procés, per tant no hi ha influït (casos 6 i 7). En aquests casos s'hi ha pogut classificar 23 dels 25 alumnes que té el grup classe ja que els 2 que no hi són ha estat com a conseqüència de que a la segona intervenció no estaven a l'escola degut a que es trobaven confinats per a la Covid-19.

En el cas 1, situem a 3 nenes que són les que han pogut escriure frases amb lletra lligada (respectant ortografia natural) en els codis EQE. Els codis Estàndard van escriure paraules. En el cas 2, són només nens, els que fan aquesta diferència (de frase en les EQE i de paraules en les Estàndard) però en aquest cas, els dos nens ho fan amb lletra de pal. En el cas 3 trobem a dues les nenes que, clarament, van millorar el traç, s'esforçaven més en les EQE que no pas en les altres. En el Cas 4, són dues nenes les que van fer el canvi a lletra lligada entre la primera intervenció,

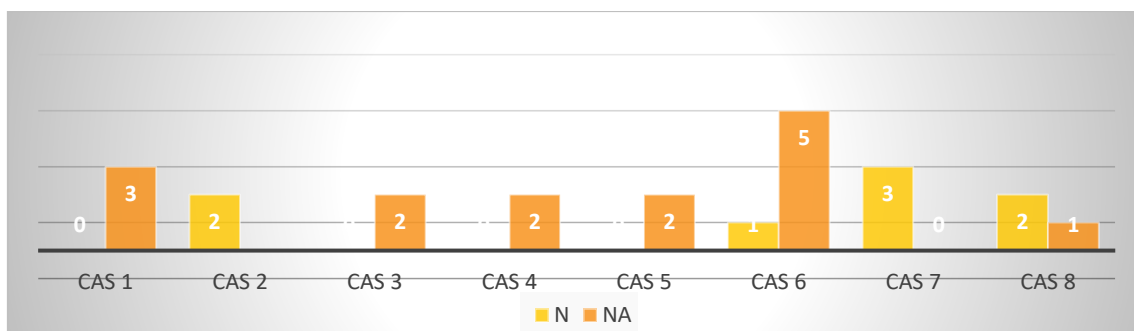
on es va demanar el dibuix i la paraula o frase que l'etiquetés, i la segona intervenció, on es va demanar escriure frases en ambdós moments (EQE i Estàndard). És important destacar que van ser elles qui van decidir escriure amb lletra lligada, ja que durant el primer trimestre d'aquest curs tenen plena llibertat en aquest aspecte. Cas 5, també són dues nenes. A la primera part, escriuen una o dues frases amb lletra lligada i a la resta escriuen paraules. Cal destacar en aquest cas, que una de les nenes (na20) a més a més va fer el canvi cap a lletra lligada entre les intervencions. És a dir, aquestes dues nenes, si la segona intervenció s'hagués produït més tard en el temps, segurament formarien part del Cas 1.

Pel que fa al Cas 6 està originat per cinc nenes i un nen que han escrit i llegit pràcticament sense diferències entre les EQE i Estàndard amb lletra lligada. Aquest fet pot indicar que, probablement, els dibuixos que van realitzar ells no eren gaire significatius. Tot i que dins aquesta categoria, hi ha petites diferències entre ells ja que, per exemple na6 i na14, van escriure frases amb ple sentit per a cadascun dels codis, mentre que els altres quatre infants (na3, na18, na23 i n11) van escriure amb lletra lligada, però només *paraules* en tots els 6 dibuixos. És especialment destacable l'alumne na14, ja que en el DC, ja es va anotar que el seu nivell de lectoescriptura està molt per sobre de la resta de la classe.

A la següent Cas 7, es pot observar que s'hi troben tres nens que han escrit i llegit les paraules de la mateixa manera. Cal destacar, en aquest cas, dues anotacions que es van fer en el DC. En primer lloc, l'alumne n17, li va costar força entendre les instruccions de la segona intervenció perquè no tenia la seva atenció. Un cop va estar concentrat, va realitzar-la sense més problemes. També el cas del n21 que va preguntar quin tipus de lletra havia d'utilitzar, i quan se li va donar la llibertat, va decidir la de pal. Probablement això va ser degut a què, encara, no es sent còmode escrivint amb lletra lligada fet que no és destacable perquè, d'una banda, es trobava encara en el primer trimestre i, per a l'altra, cal recordar que el curs passat, des del mes de març, es va estar confinat, i no es pot saber l'ajut que va tenir des de casa seva per tal de poder anar assimilant conceptes com el canvi de grafies cap a la lletra lligada.

Per últim, el Cas 8, on s'hi troben un nena i dos nens. D'aquest destaca, en primer lloc que l'alumne (n20) és un alumne amb PI. Això implica que l'equip de Psicopedagogia de l'escola li fa un seguiment fent de suport a l'aula a la tutora. Tot i això, va necessitar ajut per escriure les paraules amb lletra de pal de la part de les EQE. En canvi, en les Estàndard les va escriure tot sol. Això pot ser degut també a la inseguretat de no saber quina era la tasca a realitzar, sobretot a la primera part de la intervenció, però un cop realitzada la segona li va resultar més senzilla. En el cas del n12, va necessitar ajut amb algunes de les lletres que volia escriure amb lletra de pal, concretament, en les Estàndard, però com que va experimentar dificultats a la lectura d'aquestes

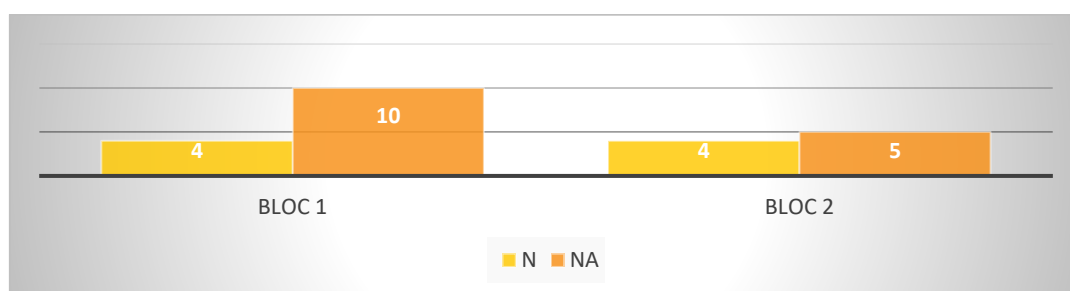
paraules es va decidir que formés part d'aquest Cas. Per últim, l'alumna na8, que també pot escriure, amb ajut, les paraules EQE, tot i que amb certes dificultats, les pot llegir però no pot escriure les paraules de les Estàndard si no és amb molt ajut i, en aquest cas, tampoc les pot llegir.



GRÀFIC 26: ANÀLISI PER CASOS I GÈNERE. 1ER -A. ELABORACIÓ PRÒPIA

Tal com es pot veure en el gràfic 26, les nenes es troben soles en les casos 1, 3, 4 i 5. Això pot ser degut al fet que el 65% de la classe són noies. Pel que fa als nens, només es troben en els casos (2 i 7) i, per últim, el cas 6 és clarament encapçalat pels nens (amb més d'un 80%) i al cas 8 els nens van per davant de tot, i que no de forma massa clara. Si analitzem per blocs, tal com es pot veure en el següent gràfic 27, es pot observar que el primer d'ells, les EQE, ha sigut clarament favorable a l'aprenentatge estan prou motivats per augmentar l'esforç tant a l'escriptura com a la lectura de les paraules (o frases) que ells i elles van redactar.

També assenyalar que, com s'ha comentat, les nenes d'aquest grup-classe destaquen en els dos blocs, probablement per a l'elevat percentatge de nenes que hi ha en aquest grup. Es pot raonar que les nenes, en aquest grup en particular, han estat més receptives a l'aprenentatge mitjançant les EQE ja que ja destaquen en aquest sentit a les dues intervencions que s'han realitzat.



GRÀFIC 27: COMPARATIVA EQE VS ESTÀNDARD PER BLOCS. 1ER-A. ELABORACIÓ PRÒPIA.



#### 4.3.8 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 1er-B.

El conjunt de casos que s'han pogut analitzar en el grup de 1er B són els següents: Cas 1. Diferència entre escriure frase EQE i paraula Estàndard amb lletra lligada. **Zero casos**. Cas 2. Diferència entre escriure frases EQE i paraula Estàndard amb lletra de pal. **Quatre nens** (n1, n2, n10 i n17) i **sis nenes** (na5, na6, na7, na9, na14 i na15). Cas 3. Millora del traç de l'escriptura en les EQE respecte a les Estàndard. **Zero casos**. Cas 4. Canvi cap a la lletra lligada entre intervencions. **Dos nens** (n4 i n13) i **dues nenes** (na3 i na24). Cas 5. Frase EQE i paraula Estàndard. **Zero casos**. Cas 6. Frase o paraula amb lletra lligada tant en EQE com Estàndard. **Zero casos**. Cas 7. Frase o paraula amb lletra de pal en les EQE i les Estàndard. **Tres nens** (n11, n16 i n18) i **cinc nenes** (na8, na12, na19, na22 i na23). Finalment, Cas 8. Alumnes amb Plans Individuals o que han necessitat algun tipus d'ajut. Un total **de dos casos**. **Un nen** (n20) i **una nena** (na25).

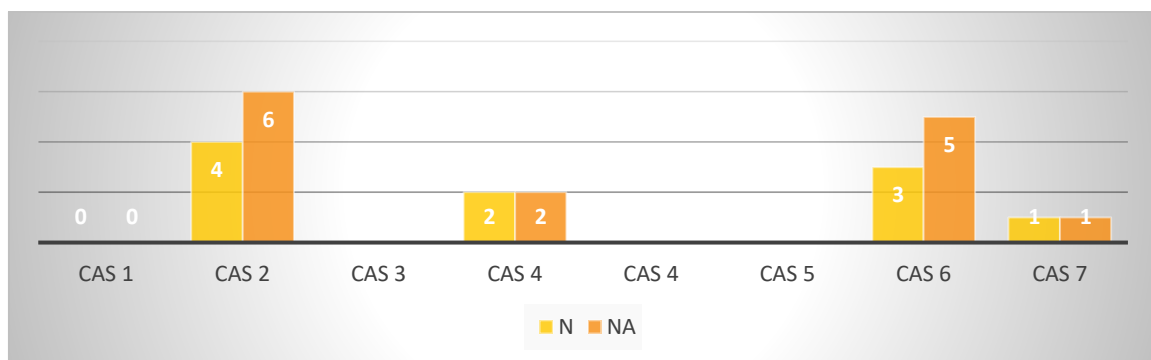
Com es pot observar hi ha diversos casos, en concret quatre, amb zero alumnes (1, 3, 5 i 6) del total de vuit. En el Cas 1, cap dels infants va escriure una frase, en el cas de les EQE amb lletra lligada, ni cap paraula, en el cas de les Estàndard. En el cas 2, 10 nens i nenes (4 nens i 6 nenes), van escriure amb totes les lletres, les paraules EQE, mentre que en el cas de les Estàndard es van deixar grafies per transcriure. A més a més, cal destacar, tal com es va anotar en el DC (09/11), que 3 alumnes, n10, na5 i na10, van demanar ajut per escriure alguna lletra en algun dels dos blocs, però l'alumne (n2), només va demanar per a la part de les Estàndard. També es destaca la nena (na6) ja que a la primera intervenció va escriure paraules amb lletra lligada i a la segona ho ha amb lletra de pal.

En el Cas 4 s'hi troben 4 alumnes (2 nen i 2 nenes), que van fer el canvi a lletra lligada durant el període que va haver entre les intervencions. Probablement aquests alumnes si s'hagués fet la segona intervenció a partir del segon trimestre, estarien en el cas 1, ja que, tal com consta en el DC (11/11), van preguntar quin tipus de lletra havia d'utilitzar i en poder escollir lliurement, es van decantar cap a la lligada. Es destaca especialment la nena (na24), ja que només va escriure en les EQE en lletra lligada mentre que les Estàndard ho va fer amb lletra de pal. El nen (n13) a la primera intervenció va escriure les paraules en lletra lligada, però a la segona només va escriure la primera EQE i després va canviar a lletra de pal.

En el cas 7 s'hi troben 8 alumnes (3 nens i 5 nenes). En aquest cas es destaca que van escriure i llegir al mateix nivell tant a la part de les EQE com a la part de les Estàndard. Això pot ser degut a que no van trobar prou significatius els seus propis dibuixos, és a dir, que no els va motivar més que els tres dibuixos Estàndards. De tots aquestes alumnes cal destacar, per una

banda el n18, que no va esperar cap explicació de com s'havia de desenvolupar la intervenció i ho va escriure i llegir sense que se li demanés, probablement perquè es va seguir l'ordre de llista, i aquest nen va ser un dels últims. Com les dues intervencions es van realitzar dins l'aula, probablement va estar atent a l'explicació que es va fer a algun dels seus companys/es. Per altra banda, la nena (na22), que va girar alguna lletra i, cosa que cal tenir en compte per possibles avaluacions posteriors.

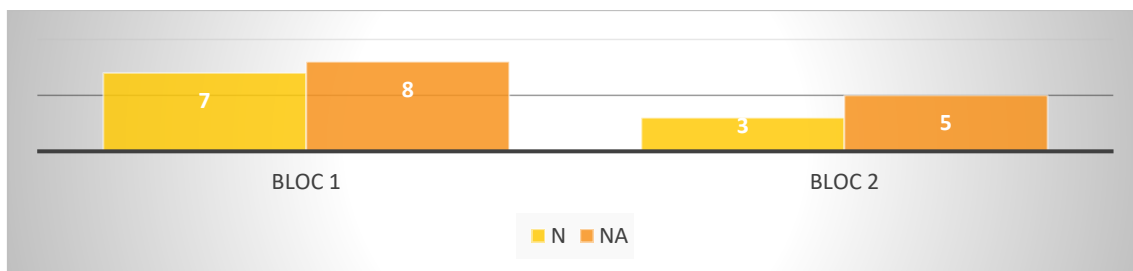
Per últim el cas 8, hi ha dos alumnes, un nen i una nena. Els dos tenen un Pla Individual, i el seguiment de l'equip psicopedagògic de l'escola. En el cas del primer, del nen (n20), destaca que tot i que li va costar molt llegir les paraules, l'escriptura de les Estàndard les va fer tot sol sense ajut. En el segon cas, la nena (na25), no va llegir i les paraules, les va copiar dels/les companys/es que l'ajudaven en el cas de les EQE i en les Estàndard va rebre l'ajut de la recercadora d'aquesta tesi.



GRÀFIC 28: ANÀLISI PER CASOS I GÈNERE. 1ER-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Així doncs, dels quatre casos dels quals tenim representació (dels vuit possibles) en aquest grup-classe, al cas 4 i el 8 hi ha similitud entre el nombre de nens i nenes. En canvi, en els casos 2 i 7 les nenes puntuen per sobre. Una de les possibles causes és el nombre de nenes (10) que de nens (6), fet que provoca que elles puguin aportar més variabilitat.

En el següent gràfic 29 es pot veure que la classe es divideix en els dos blocs però en proporcions diferents. Gairebé 2 de cada 3 alumnes (65%) es troben en el primer bloc, és a dir, a la part que han realitzat tant l'escriptura com la lectura molt millor a la part de les EQE que a la part de les Estàndard. També destaca que les nenes són les que puntuen més alt (8) tot i que seguides molt d'aprop pels nens (7) tal com s'ha pogut anar veient en tota la classificació dels casos anteriorment. En el cas del segon bloc, tot i que hi ha menys diferència entre gèneres, les nenes puntuen més alt (5) que els nens (3).

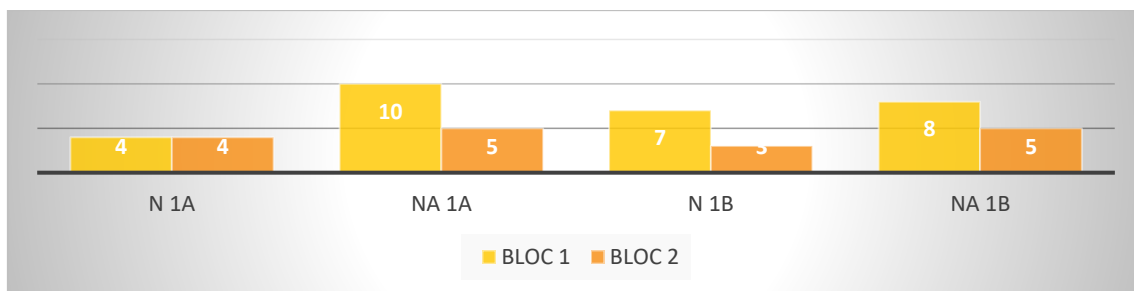


GRÀFIC 29: COMPARATIVA EQE VS ESTÀNDARD 1ER-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Certament, en aquest grup-classe, el treballar mitjançant les EQE ha suposat una millora. A més cal destacar que és un grup que, majoritàriament es troba dins l'etapa d'aprenentatge pre-esquemàtica, és a dir, que es troba en un moment de maduració anterior respecte a la resta de companys del mateix nivell. Això podria ser degut al diversos factors. Un d'ells podria ser que el curs passat els infants van estar confinats i l'estimulació que van rebre des de casa podria ser inferior. Un altre motiu és que, majoritàriament, són infants de final d'any, per a la qual cosa la maduració seria diferent si a l'altre grup no hi haver tants alumnes amb aquesta casuística.

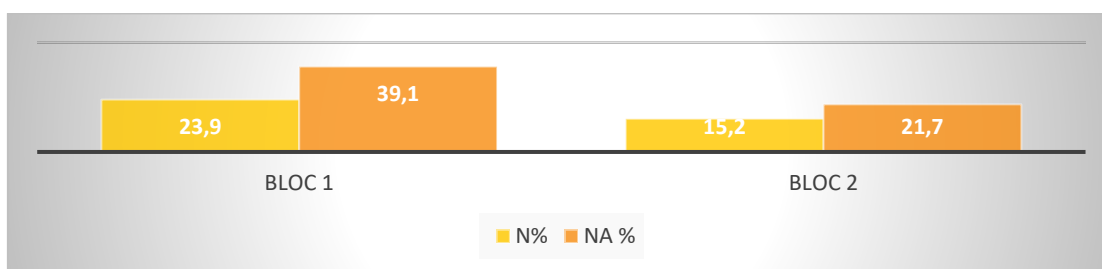
#### 4.3.9 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 1er A i B.

Tal com ja s'ha comentat anteriorment, els dos grups de 1er d'aquesta escola es troben en etapes d'aprenentatges diferents. Això implica que els ritmes difereixen i que cal respectar-los. Tot i això es pot veure que entre les nenes de 1er A com a tota la classe de 1er B l'aprenentatge amb EQE és molt més favorable a l'hora d'avançar i continuar aprenent. Cal destacar que això passa tant amb els nens i les nenes que es troben més avançats pel que fa a la seva maduració, a l'etapa esquemàtica, de 1erA majoritàriament, com en alumnes que estan encara a la fase pre-esquemàtica. Això és destacable ja que el camp d'aplicació de les EQE en qualsevol d'aquest punts maduratius és molt ampli i dona molt marge als centres o als mestres per poder treballar i aprofundir en aquesta línia.



GRÀFIC 30: COMPARATIVA PER BLOCS 1ER-A VS 1ER-B. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Si comparem els dos cursos junts, es pot veure, de nou, que les nenes puntuen més alt en el bloc de les EQE. En el cas de 1er A, aquestes doblen als nens i en el cas de 1er B també són superiors, ja que gairebé dos de cada tres nenes les EQE milloren el seu aprenentatge. A més a més, cal destacar que hi ha una notable diferència entre els blocs ja que les Estàndard tenen com a màxim, en el cas de les nenes, una puntuació de cinc punts en ambdues classes i, en el cas dels nens, a 1er A estan a quatre punts i 1er B només han obtingut tres punts.



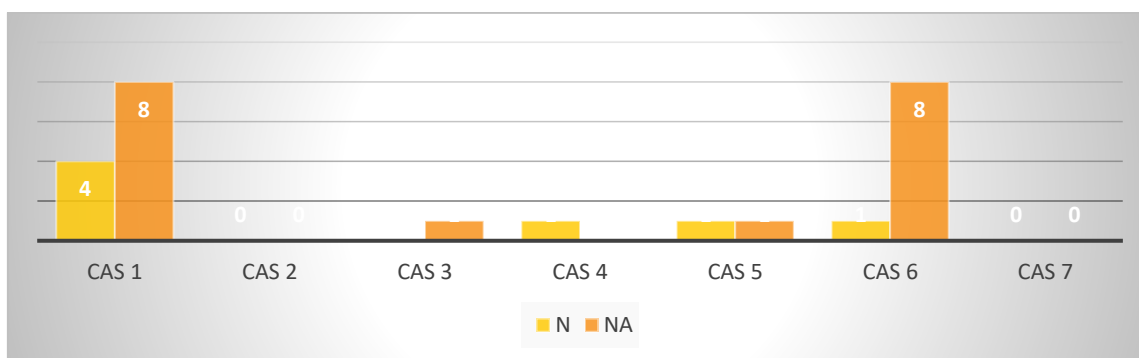
GRÀFIC 31: ANÀLISI PER BLOCS DE 1ER. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Un altre factor a destacar és que més del 60% dels alumnes d'aquest curs han obtingut millors resultats treballant i aprenent a través de les EQE que fent-ho a través de l'aprenentatge Estàndard, és a dir, gairebé el 40% de les nenes i el 24% dels nens han après més significativament amb les EQE que amb les Estàndard ja que en aquest últim cas, les nenes superen per molt poc (20%) als nens (15%). Fet que val la pena destacar, sobretot en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ja que es tracta d'un dels coneixements més essencials que aprendran aquests alumnes.

#### 4.3.10 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 2on A.

Pel que fa a aquest grup-classe, a la segona intervenció, es va demanar que els alumnes escriguessin i llegissin tres frases en el cas de les EQE i tres més en el cas de les Estàndard, aquestes últimes referents als tres dibuixos Estàndards (codis) que se'ls hi presentaven. Seguint amb l'anàlisi de les EQE es va classificar els resultats en les següents 7 casos (recordem que pel que fa als dos grups de 1er en van sortir 8 casos). En total són 25 infants. Cas 1: Diferència entre escriure frase EQE i paraules en Estàndard amb lletra lligada. Un total de **dotze infants: quatre nens** (n3, n4, n9 i n22) i **vuit nenes** (na10, na12, na13, na16, na17, na18, na19 i na20). Cas 2: Diferència entre escriure frases en les EQE i paraules en les Estàndard amb lletra de pal. **Zero** alumnes. Cas 3: Millora del traç de l'escriptura en les EQE respecte a les Estàndard. **Una nena** (na6). Cas 4: Frases amb més sentit en les EQE que en les Estàndard. **Un nen** (n5). Cas 5: Frase amb més sentit en les Estàndard que en les EQE. **Total dos infants**: un nen (n15) i una nena (na14) Cas 6: No hi ha canvis entre EQE i Estàndard: total **nou infants**. Un nen (n21) i vuit nenes (na1, na2, na7, na8, na11, na23, na24 i na25). Cas 7: Alumnes amb Plans Individuals o que han necessitat ajuda. **Zero** alumnes.

Aquests alumnes es classifiquen en 2 blocs: Bloc 1 (Cas 1, Cas 2, Cas 3 i Cas 4), Bloc 2 (Cas 5, Cas 6 i Cas 7). En aquests casos s'ha pogut classificar els 25 alumnes que té el grup-classe i cal destacar que en el moment de les dues intervencions, no hi havia cap alumne confinat. També cal apuntar que d'aquests 25 alumnes, n'hi ha un que és un, que és un alumne que l'equip psicopedagògic de l'escola ha diagnosticat amb necessitats especials i requereix un Pla Individual. De manera que en un primer estudi d'aquestes dades per casos es pot observar en el gràfic 32:

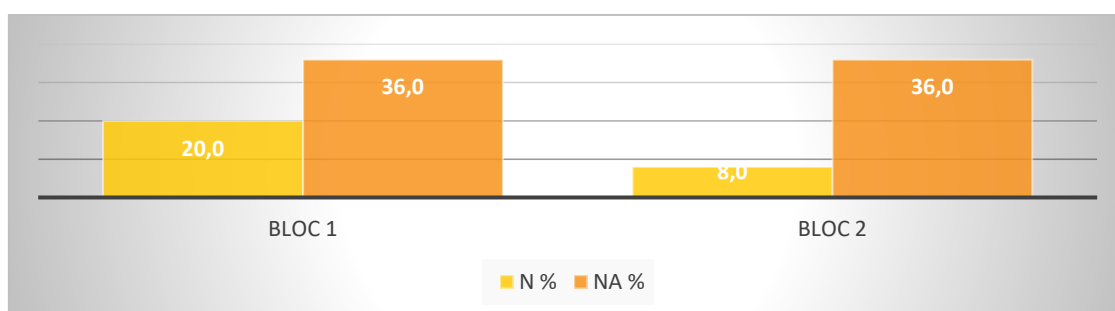


GRÀFIC 32: ANÀLISI PER CASOS I GÈNERE. 2ON-A. ELABORACIÓ PRÒPIA

En Cas 1 és aquell a on les frases EQE tenen més sentit i són més complexes que en les Estàndard i es pot veure que és on es troba el percentatge més importants dels alumnes d'aquesta classe, és a dir, gairebé el 50% de la classe està classificat en aquest cas. D'aquests les nenes gairebé

representen el 75%. El Cas 2, on l'alumne utilitza la lletra de pal, no hi ha cap infant. A la resta de casos, que es troben dins el bloc 1, cas 3 i Cas 4, es destaca que en el primer Cas es fa referència a la millora del traç en les EQE s'hi troba una nena mentre que en el Cas 4, que fa referència a que les frases redactades tenen més sentit en les EQE que amb les Estàndard, s'hi ha classificat un nen. En el Cas 6 on es troba el segon nombre més alt en alumnes, es troba dins del segon bloc i correspon a què tant les EQE com Estàndard s'ha escrit i llegit de manera molt semblant. En aquesta s'hi troba un 36% de la classe, de la qual gairebé el 90% són nenes. Dins aquest mateix bloc, també cal destacar que al Cas 5, fa on les frases redactades tenen més sentit en les Estàndard que en les EQE, s'han classificat un nen i una nena. Per últim, tot i que hi ha un alumne amb PI que es podria haver classificat a priori en el Cas 7, no ha estat així ja que els resultats obtinguts per aquest mostraven una clara millora en l'apartat de les EQE respecte les Estàndard i per això es va posar dins del Cas 1.

A continuació es fa l'anàlisi tot comparant les EQE amb les Estàndard, tal com es pot veure en el gràfic 33, es pot observar que més de la meitat de la classe, obté millor resultat en l'apartat de les EQE (55%) i que d'aquest, les nenes puntuen per sobre dels nens. I a la part de les Estàndard (45%) aproximadament, les nenes representen més del 80%.



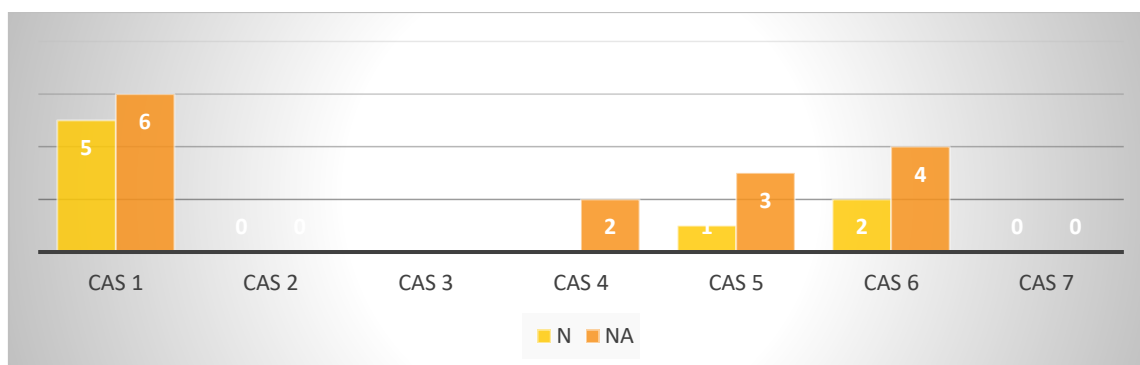
GRÀFIC 33: COMPARATIVA EQE VS ESTÀNDAR 2ON-A (%). ELABORACIÓ PRÒPIA.

#### 4.3.11 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard: 2on B.

En general és una classe on 6 de cada 10 infants són nenes. Els casos es presenten de la següent forma en aquest grup-classe: Cas 1. Diferència entre escriure frases en les EQE i paraules en les Estàndard amb *lletra lligada*: Un total d'onze alumnes: cinc nens (n2,n9,n14, n18 i n25) i sis nenes (na5, na6, na8, na20, na22, na24). Cas 2. Diferència entre escriure frases en les EQE i paraules en les Estàndard amb *lletra de pal*: Zero alumnes. Cas 3. Millora del traç de l'escriptura en les EQE respecte les Estàndard. **Zero** alumnes. Cas 4. Frases amb més sentit en les EQE que en les Estàndard: **dues nenes** (na12 i na13). Cas 5. Frase amb més sentit en les Estàndard que en les EQE: Un total de **quatre**: un nen (n23) tres nenes (na1, na15 i na17). Cas 6. No hi ha canvis entre EQE i

Estàndard: Un total de **sis alumnes**: dos nens (n3 i n7) i quatre nenes (na10, na16, na19 i na21).

Cas 7. Alumnes amb Plans Individuals, o que han necessitat ajuda: **Zero** alumnes.



GRÀFIC 34: ANÀLISI PER CASOS I GÈNERE. 2ON-B. ELABORACIÓ PRÒPIA

Com es pot observar en el gràfic 34 el grup classe es troba situat en el Cas 1. És a dir, d'un total de 11 alumnes dels 23 avaluats, gairebé un 50%, es troben en el Cas 1 del bloc 1, cosa que demostra que la lectoescriptura de frases en les EQE va superar la de les Estàndard. En aquest cas, els nens i les nenes es troben molt igualats quant al nombre de participants per gènere. Dins d'aquest bloc, també en forma part el Cas 4, on es troben dues nenes que han fet frases amb més sentit en el cas de les EQE que en el cas de les Estàndard. En el segon bloc, en el qual en formen part els casos 5 i 6, hi ha un total de 10 alumnes (un 43% del total dels nens i nenes avaluats): 3 nenes i 1 nen formen part del Cas 5, on les frases de la part de les Estàndard tenen més sentit que les EQE, mentre la resta, 6 alumnes (2 nens i 4 nenes) es troben en el Cas 6 on van escriure llegir de forma similar tant en les EQE com en les Estàndard.

#### 4.3.12 Anàlisi comparativa codis EQE i Estàndard segons els Blocs.

Si es compara les dues classes, en el primer grup classe, els alumnes es troben molt polaritzats entre el bloc 1 i el bloc 2, mentre que en el segon cas, majoritàriament es troben dins el primer bloc. Aquest fet té sentit si es relaciona amb l'etapa d'aprenentatge que es troba el grup, ja que en el cas de 2on-A hi ha alumnes que encara es troben a la fase pre-esquemàtica o a l'inici de l'esquemàtica, un total de 7 alumnes, és a dir, gairebé el 30% de la classe. Al contrari, a 2on-B ja no n'hi ha cap alumne classificat a l'etapa pre-esquemàtica (tot i tenir un nen diagnosticat amb PI) i el percentatge més important (el 60%) es troba ja plenament a l'etapa esquemàtica i només

un 34% a l'inici de la mateixa. A més a més, destaca una alumna que ja està classificada al final de l'etapa esquemàtica.



## CAPÍTOL V. INTERPRETACIÓ



IL·LUSTRACIÓ 179: COLLAGE DE LES CATEGORIES EQE DE P4-A. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

*"Pero si se sigue el método pragmatista, no cabe considerar estas palabras como que cierran la investigación. Habrá que obtener de cada una su valor efectivo, someterla a la corriente de nuestra experiencia. Entonces aparece menos como una solución que, como un programa para un trabajo ulterior, y en particular como una indicación de los modos en que las realidades existentes pueden cambiarse"*

(James, W. 1907:50).

## 5.1 Introducció.

En aquest capítol es presenta, a través dels casos i blocs, com ha esdevingut la interpretació de les dades obtingudes en el capítol anterior pel que fa al focus de l'aprenentatge multimodal de la lectoescriptura. Per fer-ho, es realitzaran dos grans grups, per una banda Educació Infantil (EI), amb P-4 i P-5 i, per a l'altra, el primer cicle (CI) d'Educació Primària (1er i 2on). Dintre de cada grup, es comentaran els resultats dels diferents codis agrupats per categories i, finalment, per blocs que es van establir en el capítol de l'anàlisi. Per realitzar aquesta discussió també s'ha tingut en compte tant el Diari de Camp (DC) realitzat durant les intervencions del novembre i desembre del 2020 a l'escola com també l'enquesta prèvia que es va passar al professorat per tal de poder conèixer el projecte educatiu de l'escola en lectoescriptura i, d'aquesta manera, poder adaptar al màxim les proves i els/les autors/es més rellevants per tal de poder establir una triangulació en aquesta interpretació. A continuació es proposen els tres nivells següents:

En *primer lloc* es presenta la interpretació de resultats d'Educació Infantil. En aquest apartat s'explica cada Cas on s'han classificat els alumnes durant aquest estudi i per cada cas, es fa una reflexió segons el curs. Per acabar aquest apartat, es realitza una comparativa entre els grup-classe implicats en aquesta etapa, és a dir, les dues classes de P-4 i les dues de P-5. El resultat d'aquesta interpretació són quatre casos.

En *segon lloc*, es detallarà la discussió dels resultats del primer cicle d'Educació Primària segons els diferents Casos i Blocs obtinguts, per exemple, un total de quatre Blocs i set casos. Finalment aquesta segona part es tanca l'apartat d'Educació Primària fent una comparativa entre els cursos de 1er i 2on.

Finalment, *en tercer lloc*, i s'aporta la discussió sobre tres elements importants: 1) El centre educatiu com a promotor de codis EQE, 2) Categoria Varis i 3) Comparativa global dels resultats. Aquest tercer apartat conclou amb la interpretació dels resultats en funció dels *factors externs i interns* definits en el marc teòric del procés educatiu, tenint en compte l'estudi de cas realitzat sobre el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura a través de les EQE en infants d'entre quatre i set anys, és a dir des de P-4 d'Educació Infantil fins a 2on del Cicle Inicial d'Educació Primària. També es fa una reflexió en torn a les seves futures repercussions.

## 5.2 Educació Infantil.

Es presenta la discussió segons les dues etapes educatives perquè els casos són diferents, tant pel que fa al nombre, com per les seves definicions. A l'hora perquè l'alumnat es troba en dos moments diferents a l'aprenentatge de la lectoescriptura, i així s'ha pogut constatar en el moment de preparar les intervencions, recollir les dades i, ara, interpretar-les. Com acabem de comentar a la introducció d'aquest capítol, els casos per poder fer la interpretació en són quatre: Cas 1) Millores resultants amb les EQE, Cas 2) No hi ha diferències entre EQE i Estàndard, Cas 3) Millores a l'aprenentatge mitjançant les Estàndard i finalment i finalment, Cas 4) Alumnes amb PI. En aquí, recordem tenim un total de 75 alumnes.

### 5.2.1 Cas 1. Millores resultants amb les EQE.

En aquest cas (56,76%) s'han classificat, per una banda, tots els alumnes de P-4 que han pogut identificar més lletres amb la codi-paraula "Mussol" entre l'etiqueta de cadascun dels seus dibuixos (EQE) i en els dibuixos Estàndard. Per a l'altra banda, aquells alumnes de P-5 que han pogut escriure de forma més entenedora paraules que etiquetessin els seus dibuixos EQE que els Estàndard. Si mirem les dades de forma global, es pot veure *que gairebé el 60%* dels alumnes d'aquesta etapa millora l'aprenentatge de la lectoescriptura amb les EQE. Si focalitzem una mica més i es miren les dades segons el gènere, 6 nenes de cada 10 alumnes tenen una evolució superior, és a dir 24 nenes d'un total de 42 infants (16 a P4 i 26 a P5) es troben en aquest cas, millora l'aprenentatge de la lectoescriptura amb les EQE.

De forma més concreta, curs per curs, P4-A és la classe on hi ha menys diferència entre tots els casos. És a dir, en el cas 1, aquesta classe ha obtingut els resultats més baixos de tota l'etapa. Dels trenta-nou alumnes de P4, només set infants de P4-A (quatre nens i tres nenes, amb una equivalència del gairebé 18%) es troben en aquest cas. En canvi, pel que fa a P4-B els resultats són superiors i es troben al 23.03%. És a dir, amb les EQE han presentat un millor aprenentatge en el procés de la lectoescriptura (dels nou alumnes que s'hi troben classificats, cinc nens i quatre nenes es troben dins d'aquest cas).

Aquesta diferència en els resultats entre el grup P4-A i el P4-B, també recolzat, pel fet que el primer grup classe es troba en una etapa madurativa inferior i això també es reflecteix en els nostres resultats. Aquest fet implica, a més de tenir clar que el procés d'aprenentatge seran a dos moments maduratiu diferents.

*“(...) cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la capacidad para desarrollarse” (Dewey, 1916:46).*

D'aquesta manera, Espinosa (2015:92) confirma, citant a Molina (2008) que els resultats dels estudis en Neuroeducació obliguen a supeditar l'aprenentatge de la lectoescriptura al nivell maduratiu de cada alumne de manera que aquest és converteix en una premissa prèvia a l'hora de començar aquest procés. L'autora també fa una analogia amb el llenguatge oral de manera que, a mesura que l'infant va madurant, parla cada vegada millor a més de tenir en compte que cada ritme és diferent perquè, entre altres factors, els entorns de cadascun d'ells també són diferents.

#### 5.2.1.1 Codi EQE de l'escola: Mussol.

Dins d'aquest cas, es considera important recordar que el codi EQE de l'escola, la paraula “Mussol” pertany al projecte transversal de l'escola a P-4 per recolzar l'aprenentatge de la lectoescriptura. A la nostra recerca, hem pogut constatar que cap dels infants avaluats a la segona intervenció han emprat cap dibuix que pogués tenir algun tipus de relació amb el codi EQE “Mussol”, com podria ser el cas de sinònims o animals semblants, és a dir, un ocell, és clar, o el mateix mussol.

D'aquest fet se'n poden formular dues explicacions: La primera és que per a l'alumnat, aquest codi no representa una EQE malgrat que sí que ho representa per a l'escola fent-ho servir com a projecte transversal al llarg d'uns quants mesos. Les possibles implicacions directes o indirectes podem pensar que, malgrat haver seguit la metodologia del projectes, haver escollit entre tothom un tema u objecte d'estudi, en aquest cas el Mussol, en realitat, la significació per a l'alumnat no es troba al nivell d'altres categories EQE com poden ser: *mama, papa, familia, formes, pilota, nina, globus, animals i vehicles*. Dewey (1916: 37) informa que si les coses no tenen sentit, és a dir, no les entenen, això fa que el actui de forma cega, inconscient, per tant no hi ha aprenentatge. Si als primers cursos ja es genera aquesta desconexió entre els interessos dels infants i el propi procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, podria tenir conseqüències no gaire positives ja que aquest es considera fonamental pel desenvolupament de l'alumnat, i no es presenta amb quelcom que sigui significatiu, l'infant tindrà, possiblement, més dificultats per entendre les raons i la importància d'aquest dificultant l'aprenentatge de les lletres i les seves representacions gràfiques.

També, dins d'una segona explicació podria posar de manifest que caldria anar més en compte amb els projectes transversals ja que si tot l'aprenentatge es basa en aquest, cal que realment siguin importants pels alumnes. Aquest tipus de projectes són actualment molt populars en les escoles, en general, ja que s'ha postulat com una eina d'aprenentatge potent. Tot i això, d'aquest se'n deriven dues consideracions molt importants. Per a què un projecte sigui realment transversal, cal que el professorat sigui realment especialista en les àrees implicades per tal de que pugui ser una guia real.

*(...) el maestro debe estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno" (Dewey, 1916:160).*

La segona consideració, és que perquè sigui realment transversal cal que els alumnes hi participin, sense cap condicionant a la seva elecció. Normalment aquests procediments es duen a terme donant a escollir als infants entre un nombre reduït d'opcions, i això implica directament que és difícil que dintre d'aquestes hi hagi EQE que els representi a tots ells/elles. Dewey (1916: 167-168) afirmava que l'educador/a està exposat a concebre la matèria d'estudi, en aquest cas els projectes transversals, des del seu punt de vista o des del punt de vista de l'educació "tradicional" quan, el que hauria de fer es tenir en compte les capacitats i necessitats dels alumnes i estudiar-ne l'entorn per tal de poder establir un vincle entre l'aprenentatge i l'alumne.

*"La misma proposición tiene también validez para el curso de la acción predominantemente práctica, es decir, aquella que consiste abiertamente en actividad. Es posible ser eficaz a la acción y, sin embargo, no tener una experiencia consciente. La actividad es demasiado automática para proporcionarnos un sentido de lo que es y adonde se dirigió. Llega a un fin, pero no a un término o consumación a la conciencia" (Dewey, 1934:45).*

A més a més, l'infant sempre ha de ser el punt de partida, per tant, cal observar i escoltar les idees d'aquests per poder planificar projectes en funció de les conclusions obtingudes d'aquesta anàlisi (Gibson i Ewing, 2020:38). És a dir, segons Mackenzie (2011:324) citant a Hargreaves (1994) i Helsby (1999) el professorat no només ha d'oferir un pla d'estudis, sinó que el desenvolupin, el refinin, el transformin, el prioritzin i el transformin. Per tant, esdevé imprescindible que aquests esdevinguin autèntics especialistes per tal de poder dur-ho a terme (Dewey, 1916).

Una possible proposta podria ser que aquest tipus de projectes poguessin ser escollits en funció de les categories de les EQE de l'alumnat, que en aquest curs, recordem que en tenim vuit. Així, el projecte transversal podria, fàcilment, pivotar sobre els interessos de l'alumnat i, d'aquesta manera, serien més significatius i esdevindrien, probablement, EQE. Segons Holm (2010:431) els infants porten ja unes habilitats prèvies a l'escola degudes a les seves experiències.

Aquestes tenen relació directa amb la creació de significats i aquest fet té implicació en el procés de lectoescriptura. Segons Gibson i Ewing (2020:15) *“Too often learning in schools is very different from learning that occurs in children’s everyday worlds”*.

Malgrat això, podem constatar la importància del codi EQE Mussol de l’escola en el moment de poder passar les proves realitzades en aquest curs ja que les hem contrarestat amb el codi “Mussol” perquè era, precisament, el projecte des d’on es pivota a l’escola, l’aprenentatge de les lletres. Pels resultats d’aquest estudi, ha estat positiu tenir una referència a on fonamentar aquest anomenament, ja que, per una banda, ha permès relacionar les proves amb el projecte educatiu de l’escola i, per a l’altre ha fet que els infants estiguessin més tranquils perquè era una paraula i una imatge que es troba com a estímul dins de l’aula i, per tant, és quelcom habitual i molt familiar. D’aquesta manera, seguint a Chávez (2020:42-45) citant a Santamaria (2016) manifesta que per iniciar els alumnes en el procés d’aprenentatge de la lectoescriptura cal utilitzar eines com el dibuix per tal d’anar introduint conceptes i que aquest esdevinguin significatius i, per tant, sigui un aprenentatge real.

*“Art experiences enable all students to take part regardless of their initial linguistic abilities. Students’ social skills, including active listening and ability to work collaboratively, are also enhanced.”* Gibson i Ewing (2020:15).

#### 5.2.1.2 Consideracions P-5.

Pel que fa a l’aprenentatge del procés de la lectoescriptura a través de les EQE, en concret, al grup de P5-A és on tenim els resultats més alts (representant el 77.78% del total dels divuit alumnes d’aquesta classe) d’evolució positiva a través de les EQE. D’aquest percentatge, segons el gènere, les nenes representen el 65% del total, fet que es repetirà amb la resta de cursos. A P5-B dels 17 alumnes avaluats, el 75% evolucionen positivament en el procés d’aprenentatge de la lectoescriptura amb les EQE i d’aquests, les nenes representen el doble dels nens. Cal destacar que és una classe on elles són majoria (11 nenes i 7 nens) però deixant de banda aquest fet és destacable que hagin tingut un aprenentatge tant positiu. Pel que fa a la mitjana del Cas 1 de les dues classes d’aquest grup, aquesta està al 76.47%. És a dir, 26 alumnes han obtingut millors resultats en el procés d’aprenentatge de la lectoescriptura a través de les EQE.

En aquest curs es destaca que la tutora semblava, a priori, que era un referent molt potent per a l’alumnat però no s’ha observat així en les EQE ja que els dibuixos que han realitzat, només en un cas, han manifestat que per a aquest infant una de les EQE era la pròpia mestra de la classe. Això porta a afirmar que la importància del professorat per aquests infants, tot i que és notable,

no esdevé EQE i per tant, la seva significativitat, pel que fa al cas que ens ocupa és mínima. En aquest curs els codis més repetits han sigut la *natura* i *esports*. En aquestes edats, el dibuix esdevé una eina fonamental per poder transmetre tot allò que els preocupa i, a l'hora, els interessa ja que la comunicació oral i escrita s'està desenvolupant. Tal com enuncia Adoniou (2012:266-267) està demostrat que el dibuix està directament influenciat pel context social i no deixa de ser un reflex del moment en que es troba l'alumne i cal acollir-lo com una eina més en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura.

*"(...) el dibujo del niño constituye una imagen didáctica o un esquema, ya que presenta los siguientes rasgos: una abstracción de lo esencial, una concentración de información sin variar su esencia, una lógica gestáltica a la organización de los elementos de la imagen y una actitud de normatividad para facilitar la percepción del lenguaje icónico."* (Martínez i Ávila, 2021:136)

Per tant, una de les raons per les quals els mestres no esdevenen en aquest estudi una EQE, podria ser tal com afirma Adoniou (2012:277), que si el dibuix és una estratègia, una eina de recolzament en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i aquest primer serveix als alumnes com a una via més de comunicació tot reflectint experiències prèvies, es converteix en imprescindible que el professorat entengui el seu paper com a fonamental i que sobretot estableixi, dins l'aula, vies de comunicació amb l'alumne més enllà de l'expressió oral.

*"El dibujo es una estrategia de apoyo a las aulas de escritura. Los paralelismos entre los procesos de escritura y dibujo hacen que los dibujos sean Fuentes potenciales de mediación a las clases de lengua (...) Descubrió los dibujos como Construcciones sociales con fines comunicativas que son producto de las practicas intencionales de los niños. Esta descripción requiere un cambio de mentalidad para muchos profesionales del aula"* (Adoniou, 2012:277).

#### 5.2.1.3 Comparativa entres els dos cursos: P-4 i P-5.

Si comparem els quatre grup-classe que pertanyen en aquesta etapa d'infantil estudiada en aquesta recerca podem observar alguns elements: En primer lloc, en general, es pot expressar que els dos grups de P-5 són grups força homogenis pel que fa a l'etapa madurativa i això fa que els resultats siguin notablement semblants en aquest primer cas. Si es vol fer una comparativa entre P4-B i P-5 els resultats són molt similars ja que el gruix important dels grups-classe es troben classificats en aquest cas, és a dir, els infants d'aquests cursos han relacionat els seus dibuixos com a quelcom significatiu per a ells/elles i això ha fet que es trobin més motivats tant per a la part d'identificació de lletres en el cas de P4-B com a l'escriptura i la corresponent lectura de les paraules de les etiquetes dels seus dibuixos. En aquesta línia, Yang i Noel (2006:146) manifesten que els infants dibuixen el que saben per tant és un reflex directe del seu estat maduratiu, i a més

a més, el fet de dibuixar es vincula directament amb el pensar, parlar, llegir i escriure, és a dir, en diferents formes de comunicació.

*“Children come to school with diverse learning experiences and sociocultural backgrounds, which are reflected in their differing modes of representations, such as drawing and emergent writing (...). As a result, children’s drawing is closely linked to thinking, talking, reading, and writing” (Yang i Noel 2006:146).*

També Haas (1983:5) afegeix aquesta connotació *“The proposed initial relationship between language and writing is similar to the relationship between language and drawing”*. Així mateix, Gibson i Ewing (2020: 160) afirmen que el dibuix té valor creatiu, expressiu i educatiu. És a dir, el dibuix infantil contribueix a l’aprenentatge multimodal (Holm, 2010:431) de la lectoescriptura ja que ajuda als infants a poder articular les idees i entendre el seu entorn de manera que el llenguatge verbal encara no els hi pot oferir per a l’edat que tenen encara no està prou desenvolupat. Tal com manifesta Holm (2010:432) és un fet destacable ja que, independentment de l’etapa d’aprenentatge que es troben els alumnes ja que el dibuix no en deixa de ser un reflex, el fet de què aquest mostri la manera en què escull intencionadament, fa que sigui significatiu i si aquest es suma al procés d’aprenentatge de la lectoescriptura, comptarà que aquest coneixement sigui motivador per superar les possibles dificultats que es trobin. Tal com informa Luque i Lucas (2020) ja que perquè un alumne aprengui cal que s’impliqui tot el cos (i el cervell) i es imprescindible que es generi emocions en aquest i això no és possible si no és significatiu pels infants i, a l’hora, perquè sigui significatiu tal com afirmava Dewey (1916) cal que formi part dels seus interessos i arribi a una conclusió.

*“A la Neurociencia el aprendizaje es el proceso mediante el cual el ser humano obtienen emociones, conductas, habilidades, valores y conocimientos (Maureira, 2010). Según Falco (2016), “el proceso de aprendizaje implica todo el cuerpo y el cerebro” (p.45). Por lo tanto, este posee la capacidad de aprender y al mismo tiempo de enseñar al individuo; la enseñanza es una experiencia cotidiana que el hombre adquiere todos los días, aprende a la calle, escuela y la familia” (Luque i Lucas, 2020:6).*

Steffani i Selvester (2009) afirmen que està demostrat que infants en edat pre-escolar entenen que el dibuix i l’escriptura són elements diferents i, afegeix, que els primers (els dibuixos) són un dels precursors del llenguatge escrit. És a dir, a mesura que l’alumne avança en el seu procés maduratiu també ho fa el seu dibuix, primer en forma de gargot incontrolat, de manera que, en mica en mica, es pot anar introduint el procés d’aprenentatge de la lectoescriptura ja que es va perfeccionant el traç i aquest és perfectament conscient de la diferència entre ambdós.

*“Young children’s development of emergent literacy skills begins early in life(...) Their reading and writing ability develops as their visual and motor skills develop. Since young learners are still*



*developing fine motor skills, letter writing, and identification represent demanding and complex tasks” (Steffani i Selvester, 2009:125).*

Haas (1983:29), per a la seva banda enuncia que aquesta diferenciació entre el llenguatge escrit i el dibuix és un procés gradual que es produeix en els primers intents de representar l'experiència. També cal tenir en compte que, tal com manifestava Dewey (1934:17), l'art és una font d'emocions, normalment positives, i gairebé úniques per cadascú. Així doncs, Martin (2019:4) citant a Horstman et al. (2008) postula que a més a més sempre cal tenir en compte que a la interpretació dels seus propis dibuixos els grans experts són ells/elles mateixos. Per tant, si el dibuix és un precursor de la lectoescriptura i, segons Dewey (1916) amb les EQE es genera aprenentatge significatiu, una de les vies per aconseguir-ho es a través dels elements del dibuix, fets o accions rellevants pels infants. A més a més, obtenir allò que els motiva (EQE) a través dels dibuixos s'aconsegueix, per una banda, conèixer d'una forma genèrica els interessos d'aquests alumnes, i per tant es podria adaptar l'aprenentatge de la lectoescriptura a aquests de manera que esdevingui més significatiu, que generi emocions i, per tant, sigui real i, per a l'altra banda, potenciar el dibuix com una eina més per ajudar a la comunicació entre els infants dins del procés de la lectoescriptura.

*“Yet drawing is a type of communication that can be considered a form of visual communication (Gentle, 1981; Hall, 2007; Hawkins, 2002; Read, 1943). There is research that would support teachers inserting drawing into their curriculum equal to oral or other written forms of communication” (Steffani i Selvester, 2009:126).*

#### 5.2.2 Cas 2. No hi ha diferències entre les EQE i les Estàndard.

En aquest punt s'han classificat tots els alumnes, tant de -P4 com de P-5, que han obtingut el mateix resultat, entre les EQE i les Estàndard, tant en el cas de la identificació de les lletres (escriptura) com en l'etiquetatge dels dibuixos (en el cas concret del curs de P-5, escriptura de les paraules). En aquest Cas 2, representen un 29,73% i corresponen a 22 del total d'alumnat d'Educació Infantil, és a dir, vint-i-dos alumnes d'aquesta etapa d'infantil (15 a P4 i 7 a P5). Si s'observa per gènere, les nenes representen més del 63% en aquest cas.

Pel que fa al grup de P4-A trobem nou alumnes, dels quals més d'un 60% són nenes. Un cop més, aquest és el grup que presenta resultats més diferents respecte als altres tres grups que conforma l'etapa d'Educació infantil ja que els infants d'aquest grup classe representen el 45% (9 alumnes de 20) del total de l'alumnat que es troben en aquesta classe. Els infants de P4-B representen un 31.6% del total d'aquest cas i d'aquest, és a dir sis alumnes de les quals cinc són

nenes. És a dir, cinc nenes i un nen van realitzar les proves amb el mateix nivell d'aprenentatge de la lectoescriptura tant a la part de les EQE com a la part de les Estàndard.

Per una altra banda, a P5-A hi ha tres alumnes dels 18 de la classe, el que equival al 16,7% i, d'aquest percentatge els nens representa la meitat que les nenes. És a dir, tot i que aquests tres infants van obtenir els mateixos resultats, en termes de percentatge, a diferència del curs anterior, és molt inferior. I per últim, P5-B on hi ha quatre alumnes dels 16 avaluats classificats, dos nens i dues nenes, que representen el 25% del total. Es pot observar que en el curs P-4, els percentatges d'infants que es troben classificats en aquest cas són de gairebé el doble que el segon grup, és a dir, el curs de P-5. Però en qualsevol cas, són nens i nenes que van realitzar les proves en el mateix nivell tant a la part de les EQE com a la part de les Estàndard. Això pot ser degut, tal com s'ha comentat anteriorment, per diversos factors com el fet que P4-A està en un nivell maduratiu inferior que P4-B i potser això va fer que el que dibuixessin no representés realment EQE per a ells/elles. Tal com afirmava Dewey (1916:93-100), una EQE és aquella que fa que l'alumne creixi i es desenvolupi amb plenitud i satisfacció. Però no només això sinó que aquesta EQE ha de seguir una sèrie de criteris per tal de que sigui una Experiència de Qualitat Estètica real i, per tant, a través de la qual l'infant evolucioni. Aquests criteris són, per una banda conèixer molt bé l'entorn (Dewey, 1916:21-31), l'ambient en que viu aquest alumne ja que totes les seves experiències prèvies provindran del medi ambient en el qual conviu. Un altre, segons Dewey (1916:112-123) són els interessos de l'alumne, ja que a través d'ells es pot adaptar el coneixement per tal de que la motivació es mantingui i sigui realment significativa. I per últim, cal que una experiència arribi a una conclusió perquè esdevingui EQE. És a dir, el fet de que aquests alumnes, de forma global obtinguessin resultats equivalents tant a la EQE com en les Estàndard no suposa un element negatiu per aquesta recerca, ja que aquests resultats impliquen que el procés d'aprenentatge d'aquest infants continua evolucionant, tot i que no ho realitza a través de les EQE a la seva totalitat.

#### 5.2.2.1 Consideracions curs P-4.

En primer lloc dir, que igual que va succeir amb el Cas 1, en aquest Cas 2, es continua mantenint una diferència entre els dos grups de P-4. S'evidencia que el nivell maduratiu de P4-A es manifesta directament que el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura amb diferents ritmes. Segons Espinosa (2015:183) citant a autors com Harste (1989) i Edelsky i Smith (1989) s'ha demostrat que la lectura és un procés de representació de la realitat i com ha tal cal estar atents a la realitat (entorn) de cada alumne per tal de que aquest procés sigui significatiu per a l'infant perquè si ho és, en cursos com el P4-A. Mackencie (2011:323) manifesta que quan un alumne

dibuixa (i ho explica) pot establir el lligam amb la seva llar (el seu entorn més immediat) oferint una motivació en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura:

*“In other words, a nonverbal approach facilitates a different route into the participant's lifeworld in terms of feelings, thoughts, and moods”* (Sondergaard i Reventlow (2019) citant a Cox, 2005; Jolley, 2010; Koppitz, 1968).

Els dibuixos doncs, es converteixen no només en un camí per conèixer i entendre els interessos de l'alumnat, sinó en un bon precursor de la lectoescriptura en diferents moments madurats, ja que ambdós, el dibuix i l'escriptura, comparteixen les mateixes habilitats psicomotrius (dependent de capacitats cognitives similars, són arts expressives, són de desenvolupament i tenen un propòsit (Mackenzie 2011:323 citant a Jalongo, 2007). És a dir, segons Adoniou (2012:267) el dibuix cal que tingui el prestigi i la consideració social que es mereix en el moment que la seva investigació suggereix que és útil en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura ja que dibuixar i escriure són sistemes semiòtics comparables.

*“El reconocimiento del propósito y la comunicación social en los dibujos de los niños es fundamental para la hipótesis subyacente de esta investigación que sugiere que los alumnos poseen habilidades para trabajar con el sistema semiótico visual (el dibujo), que pueden aportar a la tarea de desarrollar habilidades a la escritura”* (Adoniou, 2012:267).

#### 5.2.2.2 Consideracions pel curs de P-5.

El 20.59% del curs de P-5 es troba en aquest Cas 2. Aquest fet implica, per una banda, que el seu aprenentatge té una evolució positiva i, per a l'altra, que al ser dues classes amb un nivell de maduració força homogeni (ja que un gruix important es troba a l'etapa pre-esquemàtica), els diferents codis que han sortit amb l'anàlisi, i per tant, les categories EQE són representatives per aquests alumnes. Aquest fet que, a priori, se'n pot concloure que per preparar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, els dibuixos amb les seves etiquetes esdevindrien una bona guia. Cal tenir en compte que aquestes categories EQE probablement aniran canviant perquè l'infant també anirà desenvolupant-se però el que sembla més clar és que, segons Davidson (2008:36), els interessos dels infants podrien tenir un contingut similar o diferent però, en qualsevol cas, el dibuix ho podria reflectir i ajudaria al procés d'aprenentatge de la lectoescriptura de manera més significativa i emotiva.

#### 5.2.2.3 Comparativa entre els cursos P-4 i P-5.

Dels vint-i-dos alumnes classificats en aquest cas, nou infants (40,9%) provenen del P-4, concretament de P4-A, mentre que el gairebé 60% restant es reparteixen en les altres tres classes. Aquest fet és degut, molt probablement, a què els grups de P4-B i P-5 es troben en un percentatge dels infants, a l'etapa pre-esquemàtica, i això fa que els resultats mostrats en el capítol d'anàlisi sobre la fase madurativa que es troben amb els resultats obtinguts a través dels seus dibuixos pel que fa a l'aprenentatge de la lectoescriptura siguin totalment compatibles. Tot i això aquests 22 dels 74 alumnes avaluats no van presentar millores en el procés a través de les EQE, però tot i això, els resultats són perfectament equiparables amb la part de les Estàndard fet que indica que el procés d'aprenentatge evoluciona positivament.

### 5.2.3 Cas 3. Millora de l'aprenentatge amb Estàndard.

Són un total de nou alumnes (quatre nens i quatre nenes i un nen P-5) que en representen 12.16% del total en aquesta etapa. De forma més concreta, de P4-A en tenim quatre (dos nens i dues nenes) representant un 50% del total dels infants d'aquest Cas. Igualment passa amb P4-B, és a dir, també hi ha classificat un 50% que equival a quatre infants (dos nens i dues nenes). És a dir, aquest cas és l'únic dels tres casos en què els dos grups de P-4 obtenen els mateixos resultats. Pel que fa a P5-A només hi ha un alumne que es troba en aquest grup, concretament un nen, que representa poc més del 1.4% del total dels 74 infants d'aquesta etapa, mentre que a P5-B no hi ha cap alumne. En el curs de P-4 s'ha pogut comprovar aquest Cas mitjançant la identificació de més nombre de lletres corresponents a la categoria EQE de l'escola "Mussol" amb els dibuixos Estàndards.

#### 5.2.3.1 Consideracions del curs P-4.

És un fet remarcable que en el Cas 3 hi hagi coincidència entre els dos grups P4-A i P4-B ja que, com hem pogut comprovar anteriorment, en els altres dos casos precedents (Cas 1 i Cas 2) aquestes grups presentaven grans diferències com a conseqüència del diferent ritme a l'etapa madurativa. Una de les possibles raons per les quals es dona aquest Cas 3, pot ser que els dibuixos Estàndard poguessin en sí mateixos representar (alguna) EQE per aquests infants. En aquest sentit, Dewey (1916: 143-144) afirmava que quan una Experiència esdevé Estètica i per tant significativa, això fa que s'entengui el que es realitza. Per tant, aquests alumnes van respondre davant del seu propi dibuix per ensinistrament ja que no el van trobar significatiu per sentir-se més motivat a l'hora de identificar les lletres amb la paraula "mussol". És a dir, l'estímul, que és orgànic, és el que fa que un infant es decanti per una opció o per una altre però a més a més cal tenir en compte que només quan es té una intenció conscient es perquè es vol obtenir un resultat

i, aquest és el que motivarà a l'alumne a créixer i desenvolupar-se (Dewey, 1916:37-40). Aquestes afirmacions impliquen que per a aquests vuit alumnes del curs de P-4 l'estímul no va esdevenir en els seus propis dibuixos sinó en els de la part de les Estàndard.

Per una altra banda, un altre motiu que podria destacar-se és el procés seguit en aquesta intervenció. El recull de les dades Estàndard es va realitzar després de les EQE i, per tant, el fet de conèixer el mecanisme de la intervenció va facilitar que es sentissin més segurs a l'hora de realitzar-la. Finalment, una darrera raó podria ser que en el període entre les intervencions els interessos principals d'aquests infants haurien canviat per influència de l'entorn o de la pròpia comunitat educativa ja que les EQE evolucionen a mesura que els infants creixen i es desenvolupen (Dewey 1916: 161-164). En qualsevol cas, semblaria clar que el dibuix és una excel·lent tècnica que permet als infants està dins la seva zona de confort ja que és un recurs per a ells conegut, que permet reflectir sentiments o interessos sense utilitzar el llenguatge oral o escrit (Martorell, 2020).

#### 5.2.3.2 Consideracions del curs de P-5.

En aquest curs només es va identificar un alumne fet que correspon a poc més de l'1,4%. Al ser dues classes (P5-A i P5-B) amb un nivell maduratiu semblant i on el gruix més important es troba a l'etapa pre-esquemàtica. És important considerar aquesta alumna ja que el fet de que obtingués millors resultats en els dibuixos Estàndards pot implicar que, en certa mesura, els dibuixos eren més significatius que els seus propis o que hagués canviat de parer en les seves eleccions (Dewey, 1916: 44-45). Una altra opció és la possibilitat que aquest alumne en concret no respongui de la mateixa manera als impulsos que el resta del seu grup classe. Per tant, segons l'autor, en aquest cas és necessari que aquest sigui dirigit o guiat. És a dir, caldria centrar els seus interessos i impulsos i introduir cert ordre en els seus actes per aconseguir el control.

#### 5.2.4 Cas 4. Alumnes amb Programació Individual (PI).

En aquest cas hi ha un alumne classificat, concretament un nen a P5-B tot representant un 1,35% del total. Seguint les indicacions d'una de les tutores (EI5B), i tal com consta en el DC (10/10/21), a la primera intervenció va fer el dibuix com tots els infants, però a la segona, tot seguint criteris inclusius, només es va parlar amb ell sobre els dibuixos realitzats.

#### 5.2.4.1 Consideracions generals P-4 i P-5.

En aquesta etapa es considera rellevant remarcar certs elements significatius i alguns circumstancials del moment de pandèmia. En primer lloc, hi ha el fet que són alumnes que surten d'un confinament domiciliari llarg ja que des del març del 2020 no van poder anar a classe i no van poder realitzar els aprenentatges que els corresponia, tot i el gran suport de l'escola i de les famílies durant aquest període. És a dir, el mètode d'aprenentatge de l'escola determina que durant el curs de P-3 l'objectiu principal és reconèixer el propi nom i el d'alguns companys/es, al curs de P-4 la introducció en escriptura i el so de totes les grafies i ja al darrer curs d'infant, a P-5 l'elaboració de paraules amb lletra de pal. Cal tenir en compte doncs, que per una banda l'alumnat actual de P-4 no van poder acabar d'assumir els conceptes del curs anterior i els actuals alumnes del curs de P-5 no van introduir totes les grafies amb els corresponents sons segons el que van poder argumentar les tutores amb els enquestes (DC 11/11/20). Una segona consideració són els diferents nivells evolutius en que es troba el grup de P-4. Aquest és un fet en que l'escola n'és perfectament conscient, però tal com consta en el DC (09/11/20), aquest curs s'ha prioritzat la continuïtat del grup classe perquè es ve de la situació del confinament anteriorment esmentada.

*"A començament de P-3 s'intenta equilibrar els grups tant per gèneres com per infants que han anat a la llar o no. Però en aquest P-4 ens ha sortit desequilibrat i en som conscients però venim d'on venim i, com a escola, s'ha prioritzat la continuïtat del grup tot i que ens vàrem plantejar avançar aquest canvi que, a priori, es fa a primer"* EIC4 (2021).

Això implica directament que l'alumnat no va poder treballar el seu propi desenvolupament natural com ho haurien volgut, i aquest fet, segons Rich (2002) té com a conseqüència que el procés que podria esdevenir amb el dibuix i el gargot no fou tant representatiu, cosa que va treure significat al procés d'aprenentatge de la lectoescriptura (Espinosa, 2015:231). El desenvolupament de l'infant és gradual i, per tant, implica la capacitat d'anar utilitzant diverses estratègies durant l'aprenentatge ja que no es pot considerar que llegir o escriure és l'objectiu final sinó que es tracta sobretot d'aprendre a aprendre a través de les EQE (Dewey, 1916:145-149). Per això cal introduir aquest coneixement, segons Dewey (1916: 169-178) en etapes primerenques, a ser possible, en forma de joc i sempre relacionat amb els seus interessos i el seu entorn. Si el dibuix és un reflex tant de l'entorn de l'infant com de les seves experiències prèvies, es podria concloure que l'aprenentatge de la lectoescriptura seria més significatiu si es realitza mitjançant els dibuixos que compleixen aquests requisits. A més a més, tot i que el dibuix es va relegant durant el procés d'aprenentatge aquest és una eina que permet obtenir informació dels aspectes d'interès de l'alumne (Saritama i Àlvarez, 2020 citant a Maeso, 2008). En tercer lloc, cal destacar que el dibuix podria ser un element poc treballat per tots aquells alumnes que no el consideren en si mateix

significatius per a ells/elles. Sondergaard i Reventlow (2019:3) afirmen que el dibuix pot ser el pas cap al món de les experiències i les emocions dels alumnes.

*“El dibujo infantil viene siendo un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio - afectivo del individuo, acerca de su mundo exterior e interior” (Leal, 2010:136).*

És a dir, per aquests infants, el fet de fer un dibuix no va esdevenir una EQE per ella mateixa, motiu pel qual van tenir la mateixa motivació pel que fa a la identificació de lletres al curs de P-4 com a la lectoescriptura de les paraules al curs de P-5 que amb les dibuixos Estàndards. Així doncs, segons (Dewey, 1916:47) el dibuix passa a ser un element clau ja que sinó hi ha interès, en aquest cas pel dibuix, no hi haurà una EQE encara que aquesta sigui molt pràctica en termes genèrics. L'experiència és emocional i no hi ha emocions separades, sinó que estan unides a un objectiu en moviment (Dewey, 1916:49) però si aquest no troba relació amb els coneixements previs, no esdevindrà una EQE i per tant no ajudarà a créixer i evolucionar quan s'arribi a un equilibri (Dewey, 1916:16). D'aquesta manera és imprescindible que l'alumnat pugui experimentar diferents formes d'expressió de l'art com ens recorden (Aguado et al., 2016:18):

*“Lo esencial es comprender que el arte, durante los primeros años permite a los niños y niñas expresar su propia identidad a los demás; sus ideas, sentimientos y emociones, empleando su imaginación en todo su esplendor, y por medio de cualquier disciplina”.*

D'aquí rau la importància de considerar el dibuix com un autèntic precursor de la lectoescriptura a més de ser autènticament inclusiu (Literat, 2013) fet que implica que cap alumne es queda fora d'aquest procés. Mackenzie i Veresov (2013) afirmen que els diferents estudis demostren que el dibuix i l'escriptura estan íntimament lligats en el moment en que ambdós necessiten habilitats psicomotrius i cognitives per dur-los a terme, de la mateixa manera que els infants treballen textos amb suport visual (dibuixos) augmenta la seva capacitat de poder interpretar i crear textos multimodals.

*“Drawing, together with language, writing and arithmetic, is an external material of cultural development. It is a legitimate form of text construction in its own right as well as a mode of expression that can provide a scaffold to children as they learn the conventions of written speech” (Mackenzie i Veresov, 2013:22).*

### 5.3 Educació Primària.

En aquest apartat s'interpretaran els resultats obtinguts pels dos cursos que formen part d'aquest cicle, és a dir, primer i segon d'Educació Primària. Per poder agrupar els diferents casos, es presentaran quatre blocs que ens ajudaran a enriquir la interpretació dels resultats: El primer, *Bloc 1*, correspon a la millora de l'aprenentatge amb les EQE i en aquest hi trobem els següents casos segons els cursos: 1er Curs (Casos: 1- 5) i pel curs de 2on (Casos: 1- 4). El *Bloc 2* es defineix com el que l'aprenentatge de la lectoescriptura està al mateix nivell tant de les EQE com Estàndard (Casos 6 i 7 tant per 1er com 2on curs). En el tercer bloc, *Bloc 3*, alumnat amb millors resultats en les Estàndard (Cas 5 de 2on). Per últim el *Bloc 4*, que és el que fa referència a aquells alumnes amb necessitats (Cas 8 tant per 1er com 2on curs).

#### 5.3.1 Bloc 1. Millores resultants amb les EQE.

En aquest primer bloc hi ha 52 d'un total de 95 alumnes avaluats a la segona intervenció representant el 54,74%. D'aquests 52 es troben distribuïts entre els quatre grups que conformen aquesta etapa de la següent forma: 1) 11 alumnes de 1er-A (per gènere, les nenes suposen el 82% del total). 2) 1er-B, 14 alumnes (sis de cada deu alumnes són nenes). 3) 2on-A són 14 alumnes (nou són nenes) i 4) 2on-B dels 13 infants (el 62% són nenes).

##### 5.3.1.1 Cas 1. Frase EQE i paraula Estàndard (lletra lligada).

En aquest cas, els dibuixos EQE segons els seus interessos van fer servir una frase lletra lligada, que és el que se'ls hi demanava i, en canvi, en les Estàndard només una paraula amb lletra lligada. En aquest primer Cas tenim 3 alumnes de primer A (i les tres són nenes) i en canvi no hi ha cap infant de 1er-B. Destaca sobretot el curs de 2on en general ja que el nombre de nens classificats correspon a gairebé el 85.19% del total d'aquest Bloc 1. A més a més, els resultats de les dues classes de 2on són pràcticament iguals (tot i que 2on-A està una mica per sobre del 2on-B ja que, respectivament, són 12 i 11 alumnes).

##### 5.3.1.2 Cas 2. Frase EQE i paraula Estàndard (lletra de pal).

En aquest també s'observa una millora perquè en les EQE és on arriben a escriure una frase enlloc de només una sola paraula. En aquí es pot veure que hi ha una gran diferència entre els dos cursos de 1er i 2on ja que l'alumnat només es troben representats al curs de 1er. Això, en part, és degut a que la lletra de pal és anterior a la lletra lligada i durant el primer trimestre de primer es deixa



alumnat que triïn el tipus de lletra amb la què es volen expressar, és a dir, es deixa escollir quin tipus de lletra volen fer servir. A més a més, cal destacar que aquest alumnat de primer curs no van poder fer la transició habitual de P-5 ja que es trobaven al bell mig del confinament domiciliari. El total d' infants en aquest Cas 2 són 12 (tots de 1er) i 10 dels quals (4 nens i 6 nenes) es troben en un grup de primer, en concret al 1er-B, coincidint amb el comentat al capítol d'anàlisi ja que es tracta d'una classe que majoritàriament es troba a l'etapa pre-esquemàtica.

#### 5.3.1.3 Cas 3. Millora del traç a les EQE (lletra lligada).

En aquest Cas hi trobem tres alumnes (dues nenes a 1er-A i una a 2on-A), per tant, disposem de representació tant de primer com de segon curs però només amb les nenes. És el cas que menys alumnat hi ha en aquest primer bloc. Malgrat això aquest Cas 3 implica que els infants es van esforçar més per millorar el traç i ho van fer amb les EQE, és a dir, amb quelcom que per elles era significatiu. La motivació doncs va jugar un paper important ja que en les Estàndard, tot i escriure la frase o les paraules corresponents, no van incidir de manera més específica a la millora del traç.

#### 5.3.1.4 Cas 4. Canvi entre les Intervencions (lletra lligada).

En aquest Cas 4 l'alumnat van optar per fer un canvi entre la lletra de pal cap lletra lligada al llarg de les dues intervencions. En aquí hi ha un total de 9 alumnes representant els dos cursos: sis alumnes a 1er (2 nens i 4 nenes) i tres a 2on (1 nen i 2 nenes). En aquest cas es va classificar tot l'alumnat que, durant la primera intervenció, van utilitzar lletra de pal i, a la segona, van utilitzar la lletra lligada en concret de les EQE fet que podria significar que ja es començaven a trobar més segurs i motivats per fer la transició cap al canvi de lletra.

#### 5.3.1.5 Cas 5. EQE (alguna frase amb lletra lligada) i Estàndard amb paraula (lletra lligada).

En aquest Cas 5 trobem només dues nenes i es troben en el curs de 1er, en concret al grup de 1er-A. És a dir, aquestes nenes van poder escriure una frase als EQE perquè com que per elles eren significatius van poder elaborar una frase, una petita història al voltant dels dibuixos realitzats mentre que en el cas de les Estàndard simplement van escriure una paraula que descrivís el que veien als dibuixos Estàndards.

##### 5.3.1.5.1 Consideracions a 1er Curs.

Arribats en aquesta primera part del bloc 1 es volen subratllar alguns dels fets més destacables en el 1er curs segons els dos grups. Així doncs, pel que fa al grup de 1er-A les nenes, a la seva majoria, es troben a l'etapa esquemàtica mentre que els nens estan repartits també en altres etapes de forma semblant. En canvi, a 1er-B els l'alumnat, en general, es troben a l'etapa pre-esquemàtica. Aquest fet, indubtablement, condiona els ritmes d'aprenentatge del procés de la lectoescriptura i, tal com s'ha indicat, el professorat ho ha manifestat en l'enquesta en diverses vegades, ja que el fet de treballar en diferents nivells d'aprenentatge els hi dificulta, al seu parer, la tasca. El dibuix pot esdevenir una eina molt rellevant tant per donar veu a l'alumnat a l'hora de manifestar les seves EQE i, per a l'altre com element clau per determinar el moment en que es troba cada alumne en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura (Tay-Lim i Lim, 2013).

Una de les principals avantatges que té la EQE és que cada alumne pot evolucionar de forma equivalent als altres si aquest aprenentatge està adaptat als seus interessos (Dewey, 1916), fet que demostra aquest estudi que, tot i que es tracta d'alumnat amb diferents nivells de maduració i ritmes d'aprenentatge, el fet de que cadascun hagi pogut treballar l'aprenentatge de la lectoescriptura en funció de les seves EQE, ha fet que el nombre d'infants en aquest Bloc siguin molt similars per ambdós cursos.

A més a més, cal sumar la importància de fer-ho a través dels seus propis dibuixos ja que aquest és un fet que també posa de manifest dues coses, en primer lloc que aquest i segons Holm (2010: 431), existeix un pont, un vincle, entre la impressió (el dibuix) i l'escriptura. I, en segon lloc, els dibuixos es converteixen en una bona eina de comunicació que està estretament lligada al procés de lectoescriptura i, el fet de donar més eines a l'alumnat, fa que aquest es puguin desenvolupar i créixer amb plenitud (Dewey, 1916) i fer-ho a través de l'art fa que es relacionin els sentits, les necessitats i els impulsos d'una manera que, sinó es fes d'aquesta manera, esdevé força complex poder representar-ho i constatar-ho d'alguna de les possibles modalitats.

*“El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaura conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente. La intervención de la conciencia añade regulación, poder de selección y predisposición. Así, se produce infinitas variaciones en el arte” (Dewey, 1934:29).*

#### 5.3.1.5.2 Consideracions a 2on Curs.

Pel que fa a aquest curs, 48 dels 95 alumnes corresponen en aquest 2on curs dins d'aquest Bloc 1. És a dir, poc més de la meitat han millorat en el seu procés d'aprenentatge gràcies a emprar les EQE dels seus dibuixos. Segons Osorio (2020:24-26) citant la Teoría de Asimilación de Ausubel

(1976) manifesta que l'aprenentatge d'un alumne s'associa cognitivament relacionant amb la informació que ja té amb la nova que adquireix realitzant així noves connexions.

Per tant, cap infant "comença de zero" ja que té experiències prèvies amb les que connectar quan té nous aprenentatges. Això té més possibilitats de succeir quan aquest aprenentatge esdevé o és mitjançant el treball amb les EQE, és a dir, Gamella (2019: 174-175) enuncia que aprendre és associar, però no només a la memòria de treball (que representa uns temps curts de temps i que com que s'adapta ràpidament en allò nou implica que incorpora l'aprenentatge ràpidament) sinó que a més, perquè aquest sigui realment perdurable i transformador, cal que es generi un *hàbit* (que s'establirà mitjançant la repetició). Per tant, aprendre és una transformació neuronal, ja que multipliquen els enllaços entre neurones fent possible una diversitat més àmplia de connexions. "*Aprender es construcción y reconstrucción de las redes neuronales y este proceso no es lineal ni uniforme, es una elaboración multifocal*" (Gamella, 2019:175).

D'aquesta manera, el resultat d'aquest Bloc 1 en el curs de 2on de Primària, és que gairebé sis de cada deu alumnes han considerat significatiu en el seu procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, fer-ho a través de quelcom motivador per a ells/elles com són els seus propis dibuixos.

#### 5.3.1.5.3 Comparativa entre els cursos: 1er i 2on.

Per finalitzar aquest Bloc, cal destacar un parell de factors. El primer fa referència que en els dos cursos els percentatges d'alumnat dins d'aquest Bloc 1 de Millora de l'aprenentatge de la lectoescriptura es situa en el 54.75% de mitjana entre 1er i 2on, és a dir, és a dir, gairebé sis de cada deu alumnes han tingut un aprenentatge més significatiu del procés de lectoescriptura a través de les EQE. En segon lloc, si s'observen les dades per a l'etapa de maduració que es troba l'alumnat es pot observar que la classe de 1er-A i els dos grups de de 2on es troben, de forma majoritària a la fase esquemàtica mentre que 1er-B encara està a la pre-esquemàtica. Aquest fet es veu reflectit en el Cas 1 (escriure millor les EQE amb lletra lligada) d'aquesta classe, no hi ha cap alumne classificat en aquest Cas. En canvi, una gran majoria dels infants (10/14) estan classificats en aquest bloc) han escrit millor les EQE amb lletra de pal. Si es compara amb l'altra classe d'aquest grup, 1er-A, en el Cas 2 ( escriure millor les EQE amb lletra de pal) només hi trobem dos infants.

En tercer lloc, destacar que només una alumna del total d'aquest Bloc 1, és a dir, dels 95 alumnes a emprat una EQE que l'ha retolat com: "aprendre". Això pot tenir moltes implicacions, entre altres, podem dir que el tipus d'activitat (Intervenció realitzada) amb EQE li ha suposat fer

una meta-reflexió. Per tant, tot i que l'alumnat és capaç de desenvolupar-se a la lectoescriptura de forma adequada per a l'edat que tenen, no sempre ho consideren suficientment motivador i això podria repercutir indirectament en el seu desenvolupament. Dewey (1916: 46-50) manifesta que l'objectiu últim de l'educació hauria de ser "aprendre a aprendre", és a dir, entendre que si quelcom es significatiu per un alumne i té una conclusió final implicarà directament que aquest evolucioni però també que entengui que aquest procés, aquest camí que ha seguit per créixer amb satisfacció també hauria d'esdevenir una EQE. La neurociència ho explica dient que aquesta satisfacció és degut a l'alliberament d'una hormona anomenada dopamina (Codina, 2016) que fa que el cervell estableixi noves connexions i, per tant, el propi procés de qualsevol aprenentatge, i la lectoescriptura n'és un, hauria de ser també el màxim de significatiu per a l'alumnat per tal de que aquest esdevingui EQE, és a dir, que sigui un aprenentatge real.

Per últim destacar que el fet de que les EQE s'hagin convertit en multimodals ja que s'ha combinat en aquest estudi la lectura, l'escriptura i el dibuix (a més del llenguatge oral tot i que aquest no s'ha avaluat) és una demostració més que aquest últim es podria convertir en una eina molt important en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. Holm (2010:449) respon que per entendre als infants cal fer-ho dels seus interessos i aquest, en els estudis d'aquesta autora, es poden dividir en l'interès pels fets, l'interès pels esdeveniments i l'interès estètic. A més a més, determina que aquest interès pot ser més complex del que l'alumne pot arribar a dibuixar. Per tant, cal explorar molt bé aquest interessos, aquestes motivacions per tal de poder adaptar a cada alumne el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura per tal de que esdevingui proper a una EQE. És a dir, Sodergaard i Reventlow (2019:3) citant a Nielsen (2012) afirmen que els alumnes dibuixen sobre el que senten, experimenten o coneixen de manera que estan relacionats amb els seus interessos i, a l'hora, aquests últims depenen directament del seu entorn.

### 5.3.2 Bloc 2. No hi ha diferència entre les EQE i les Estàndard.

En aquest segon Bloc hi ha 32 alumnes d'un total de 95 (d'aquests el 69% són nenes) i en representen al 33,68%. En aquest bloc es troben tots els infants que van realitzar la lectura i l'escriptura al mateix nivell tant pel que fa a les EQE com Estàndard. Hi ha dos casos (Cas 6 i Cas 7) en aquest segon bloc que passarem a comentar de manera més específica.

#### 5.3.2.1 Cas 6. No hi ha diferència entre EQE i Estàndard (frase o paraula amb lletra lligada).

Aquest és el segon Cas amb més alumnat després del Cas 1 per aquesta etapa de Primària. En aquí s'hi troben tots aquells infants que van escriure amb lletra lligada i no van mostrar diferències entre l'EQE com Estàndard, representant un total de 29 alumnes dels quals sis (cinc nenes i un nen) són de 1er-A, vuit (3 nens i 5 nenes) són de 1er- B i quinze (9 a 2on-A i 6 a 2on-B) corresponen al curs de 2on (dotze nenes i tres nens). Hi ha diverses explicacions per aquestes resultats: 1) són alumnat que es troben en una etapa de maduració superior que la resta de companys i això implica que són excel·lents independentment de la tipologia multimodal. 2) Podria donar-se la situació que les Estàndard no haurien representat cap tipus de dificultat i, a més, que fossin força significatives, almenys al mateix nivell que les EQE.

#### 5.3.2.2 Cas 7. No hi ha diferència entre EQE i Estàndard (frase o paraula amb lletra de pal).

En aquest Cas només afecta al curs de 1er, ja que no tenim cap alumne de segon. En total són 3 alumnes (tres nens) que es troben tots fent primer de primària, concretament 1er-A. De la mateixa forma que el Cas 6 anterior, aquest infants van realitzar proves molt semblants tant a la part de les EQE com Estàndard tot i que la diferència principal és el tipus de lletra, ja que el fet d'escriure amb lletra de pal podria indicar varies coses: En primer lloc que es troben en una etapa de maduració inferior a l'alumnat del Cas 6. El fet que la totalitat d'alumnat d'aquest Cas es trobin en un grup, el 1er-A (tres nens), coincideix que es troba l'etapa pre-esquemàtica. I, en segon lloc, que els dibuixos que van realitzar no van esdevenir EQE per a ells/elles, almenys pel fet que van mostrar el mateix interès (EQE o Estàndard).

##### 5.3.2.2.1 Consideracions a 1er Curs.

En aquest curs, i seguint el projecte educatiu, segons els buidatge de l'enquesta de les mestres, de l'escola en que s'ha realitzat l'estudi de cas, es tenen en compte varies consideracions: 1) La primera és que l'alumnat pot escollir amb quina lletra es vol expressar al llarg del primer trimestre (moment de les intervencions) i, per tant, tots els aprenentatges es fan amb aquestes dues tipologies. 2) Es respecta l'ortografia *natural* ja que es prioritza l'escriptura "tal com sona", és a dir, tal com afirmen Espinosa (2015:185-186) la ortografia no és important ja que si es corregeix, en aquest moment, a l'alumnat es pot provocar l'objectiu contrari al desitjat. Es tracta d'escriure i que aquesta producció sigui la més extensa possible, sense cap tipus de restricció, per

tal de no cohibir el propi procés d'aprenentatge. A més a més, segons aquesta autora, si es bloqueja aquesta escriptura amb les correccions d'errors també es veurà afectada la *lectura* ja que entre ambdós hi ha un vincle essencial que implica que per llegir bé cal intentar escriure. Tot observant les dades d'aquest curs, de mitjana l'alumnat classificat en aquest Bloc són el 18% dels 95 alumnes avaluats. És a dir, aquests infants tenen una progressió positiva en el seu procés d'aprenentatge tant EQE com en Estàndard fet que indica que, per a ells/elles, que el propi procés d'aprenentatge podria ser en sí mateix una EQE de manera que per això els resultats en les dues parts d'aquest estudi són molt semblants.

#### 5.3.2.2.2 Consideracions a 2on curs.

En aquest curs, s'ha tingut en compte, a l'hora d'avaluar, la correcció de les normes ortogràfiques en el moment de la realització de la part escrita de la segona intervenció. Tot i això cal afegir que si l'alumnat preguntaven sobre alguna paraula en concret se'ls hi facilitava la forma correcta tant a la part EQE com en Estàndard (DC 01/12) ja que, seguint les indicacions del professorat, les normes ortogràfiques es comencen a introduir de mica en mica durant aquest curs i es va considerar necessari, ja que la intervenció es va fer durant el primer trimestre, que si així ho sol·licitaven l'alumnat se'ls hi aclariria qualsevol dubte en aquest respecte. A més a més, en les respostes de l'enquesta del professorat, totes les tutores van contestar afirmativament quan se'ls va preguntar:

*“Crec que sí, que s'ha de respectar fins a cicle inicial perquè ja diuen que la lectoescriptura és un procés que dura fins als 8 anys en què cada nen/a té el seu procés d'aprenentatge i ens hem d'adaptar al ritme que tingui cada nen i nena” (CI2B).*

#### 5.3.3 Bloc 3. Millora de l'aprenentatge amb Estàndard.

Aquest bloc fa referència a l'alumnat que han mostrat millors resultats tant a la lectura i l'escriptura pel que fa a la part específica d'Estàndard. Només hi trobem el Cas 5. A més a més, fa referència només al 2on curs de Primària i hi s'hi troben classificats 6 alumnes, representant el 6,32%.

##### 5.3.3.1 Cas 5. Frases amb més sentit a les Estàndard que en les EQE.

En aquí tenim sis alumnes (2 nens i 4 nenes) van mostrar major nivell de motivació i significació en els tres dibuixos Estàndards que en els que van elaborar ells/elles mateixos. Això podria explicar el fet que les EQE realitzades no ho van ser tant com per oferir major valoració o que podrien haver estat en procés de transició i no ser les EQE definitives i autèntiques, potser haurien necessitat més temps per acabar de reflexionar al respecte de manera molt més aprofundida. És a dir, la plasticitat, que és la capacitat d'aprendre de l'experiència, cal tenir-la en compte a l'hora de guiar als alumnes en qualsevol procés d'aprenentatge com la lectoescriptura. En qualsevol cas, aquests 6 alumnes sobre els 95 infants que hi ha en total en els 4 cursos avaluats, les EQE que ells van realitzar no els hi va semblar suficientment destacables per motivar-los per fer una frase amb més sentit en aquesta part.

#### 5.3.4 Bloc 4. Alumnes amb Programació Individual (PI).

En aquest bloc hi estan classificats tots aquells alumnes, un total de 5 (tres nens i dues nenes), representant el 5,26%, tots ells i elles de primer curs d'Educació Primària que, en el moment de la segona intervenció, van necessitar alguna ajuda per tal de poder llegir o escriure el que se'ls hi demanava tant en les EQE com en les Estàndard. A la primera intervenció, doncs, es va anotar que hi havia tres alumnes (un nen a 1er-A i un nen i una nena a 1er-B). Al finalitzar la segona intervenció es van classificar, a més dels tres anomenats, dos alumnes més (1 nen i 1 nena de 1er-A) que van presentar dificultats notables sobretot a la part *d'escriptura*. L'escola on s'ha realitzat aquesta intervenció té personal de l'equip psicopedagògic alliberat per tal d'anar fent suport a totes les aules on es va fer aquestes proves posant especial èmfasis a la classe de 1er-A.

El fet de que els alumnes amb alguna necessitat estiguin situats en aquesta classe fa que esdevingui imprescindible l'aprenentatge a través de les EQE i el dibuix. És a dir, per una banda, si el que s'intenta es que tot l'alumnat es desenvolupi i creixi en plena satisfacció (Dewey, 1916) cal conèixer molt bé els infants i el seu entorn per tal de poder adaptar el coneixement a cadascun. Si es fa, tot i les possibles dificultats que es puguin presentar, la diferència entre l'alumnat no hi seria tant present. Per a l'altra, si amb el dibuix s'ajuda a millorar la comunicació i és una eina de recolzament dins l'aula (Adoniou, 2012:277) caldria potenciar-ho com a eina amb tot l'alumnat, i en concret, especialment amb aquells/les que necessiten major recolzament i suport. Brown et al. (2020:7) afirmen que els dibuixos són el vehicle d'entrada per que tots els alumnes puguin comunicar tota la seva complexitat que, d'una altra manera, podria ser realment difícil conèixer. A la mateixa línia, s'adapta el propi procés d'aprenentatge de la lectoescriptura al món actual

(entorn) ja que les imatges, en general, tenen un pes específic molt important en com l'alumnat reben les diferents informacions del seu medi ambient (Jackson, 2012) i sobre sí mateixos:

*"(...) el dibujo infantil se configura como medio de comunicación que posee una riqueza invaluable al ofrecer información significativa de sí mismos, de los otros y del entorno."* (Moragon i Martínez (2016:2) citant a Chacón i Sánchez, 2013).

#### 5.3.4.1 Comparativa entre Educació Infantil i Primària: Bloc 1 i Bloc 2.

Entre el Bloc 1 i Bloc 2 corresponen 148 alumnes del total de 169. És a dir, el 88.1% de l'alumnat avaluat a la segona intervenció ha obtingut resultats positius en el seu procés d'aprenentatge de la lectoescriptura amb el recolzament dels dibuixos tant en els que van realitzar ells mateixos durant la primera intervenció com en els dibuixos que se'ls hi va presentar com a Estàndards a la segona. Autors com Mackenzie i Veresov (2013) ja afirmen que, partint que l'alumnat en aquestes edats tenen habilitats limitades a la construcció de textos, utilitzar el dibuix com a suport fa que aquest infants aprenguin a crear textos multimodals. També tenint en compte que l'escriptura és una de les habilitats més importants que imparteix l'escola, el dibuix es podria convertir en un bon vehicle de transició i que els acompanyés durant tot el procés de maduració en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura.

*"Writing is one of the most important skills that schooling provides for children. However, due to the complexity of the process, many children face challenges when learning to write (Dockrell 2009) (...) Transition to write language becomes a step forward, supplied by the necessary developmental tools (sign systems) and psychological conditions. We also argue that by allowing the two language modes of drawing and writing to work together, children are able to create more complex texts from a younger age."* (Mackenzie i Veresov, 2013:28).

Sembla que un bon element per realitzar l'aprenentatge de la lectoescriptura és partir dels interessos de cada infant i aquesta podria ser una de les claus principals perquè aquest arribés a tots els infants (Dewey, 1916: 112-116). En aquestes mateixes línies, si es vol que aquest aprenentatge, en aquest cas de la lectoescriptura, es dugui a terme de forma més eficaç i eficient, tot tenint en compte les multimodalitats per aconseguir que s'assolís, de millor forma, que emprant el mono-modal o bi-modal. Així doncs, caldria tenir en compte el dibuix ja que aquest es considera un pont semiòtic entre la imatge i l'escriptura (Holm, 2010:431) i a l'hora, són multimodals ja que s'utilitzen per donar forma i representar les seves imatges mentals i signes sobre el paper (Deguara i Nutbrown, 2018).

Adaptar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura a cada infant implica que els centres i el professorat han d'anar creant materials més individualitzats, a més de tenir en compte



els factors interns, els externs com l'entorn o la comunitat educativa a la que es troba (Dewey, 1916: 21-31). Per poder dur-ho a terme i conèixer els interessos de cada infant, tal com s'ha pogut veure en el capítol d'anàlisi, es pot utilitzar el dibuix com a eina visual de recollida de dades (Chen, 2018) de manera que aquests es poden agrupar tots els codis en aquelles categories fet que facilitaria la tasca complexa del professorat.

*"(...) Crec que tota activitat haurà de partir de l'interès i motivació dels infants i això és un fet fonamental perquè els alumnes tinguin un bon procés a la lectoescriptura" CI2B.*

És a dir, en aquest estudi hi ha un total de 95 alumnes (55%) que han trobat important aprendre mitjançant la multimodalitat que ofereixen els seus dibuixos EQE fet que ha repercutit directament a la millora en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. I aquí rau la seva importància, i el fet de llegir i escriure que es realitza a través de les EQE aquest esdevindrà significatiu i això farà que els infants creixin i es desenvolupin al llarg de la seva vida amb plenitud i satisfacció (Dewey, 1916: 93-100).

A més a més el fet d'utilitzar dibuixos com a base per tal que els infants comuniquin els seus interessos és una eina força atractiva ja que, per una banda, s'aconsegueix donar una altra eina a l'alumnat per tal de que la seva comunicació amb el seu entorn sigui millor i més rica, tal com manifesta Rich (2001:1) citant a Vygostsky (1978) ja que postula que si el llenguatge escrit de l'alumnat es desenvolupa utilitzant els dibuixos com a pont els servirà tant per estimular-los en aquest procés com per anar creant marques neurològiques que farà que el seu sistema nerviós central porti al llenguatge al nivell de pensar per si mateix, Rich (2002) citant a Vigotski (1930:115-116):

*"Only one thing is certain - that write a language of children develops in this fashion, shifting from drawings of things to drawings of words. The entire secret of teaching writes a language is to prepare and organize this natural transition appropriately...Make believe play, drawing and writing can be viewed as different moments in an essentially unified program of development of write a language..."*

Per a l'altra banda, es reforça la comunicació en sí mateixa, essencial per una bona educació tal com postula pronunciant que la comunicació, sigui des del lloc que sigui, es educativa en si mateixa perquè acaba modificant l'acció tant individual com col·lectiva:

*"No solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica" Dewey (1916:16).*

També important de mostrar és el Bloc 2 ja que els 54 alumnes (32.14%) són infants que han obtingut la mateixa puntuació tant en les EQE com Estàndard fet que indica que el seu aprenentatge del procés de la lectoescriptura evoluciona positivament però no vol dir que l'aprenentatge segueixi estrictament a les EQE. La clau aquí és la dificultat de crear-les, ja que no és igual de fàcil per tots els infants. Per poder crear-les per a cada alumne és necessari conèixer tant al propi alumne com el seu entorn, els factors interns i els externs i, només a partir d'aquest coneixement es podrà adaptar l'aprenentatge. A més a més és important tenir en compte que els dos tipus de factors són orgànics, és a dir, evolucionen i canvien.

En aquest Bloc 2 la distribució d'alumnes torna a ser pràcticament la mateixa, cosa que referma l'opció que, tot i que són alumnes que independentment del mètode, l'aprenentatge evoluciona de forma positiva malgrat això, no es pot assegurar que en el futur continuï essent. És a dir, per aprendre cal que, a l'etapa a la qual es troba l'alumnat tinguin els seus aprenentatges guiats cap als seus propis interessos per tal de poder crear l'hàbit adient i aconseguir la plasticitat necessària per tal que el seu cervell es disposi en continua evolució i, per tant, creixin. La Neuroeducació (Bueno i Forés, 2018:22) afirmen que si es vol obtenir el màxim rendiment de cada alumne cal, per una banda respectar els ritmes d'aprenentatge i, per altra, poder entendre com funciona aquest a l'hora de generar les connexions que fa que l'infant es vagi desenvolupant de forma correcta.

*“En esta segunda etapa se favorezca las conexiones de media distancia, entre la corteza cerebral y algunas zonas internas del cerebro, cómo las denominadas amígdalas, que generan las emociones, y el hipocampo, que es el centro gestor de la memoria” (Bueno i Forés, 2018:22).*

És a dir, si l'escola és l'espai social on es construeixen les relacions i es formen els hàbits de pensament i acció (Thomas, 2012:334), sembla evident que donar competències als alumnes per tal de que siguin competents i desenvolupin el pensament científic (Dewey, 1916) hauria de ser l'objectiu principal que aquesta es fixés pels seus alumnes. Per tant, en els primers anys centrar el coneixement en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, introduït en forma de joc, i basat ens els interessos dels alumnes, s'aconseguiria que aquest coneixement fos satisfactori i real i, a més a més, com que seria basat en l'interès de l'infant, seria inevitablement transversal i científic ja que implicaria els primer passos a la investigació de l'àrea escollida (Dewey, 1916)

*Cabe decir, sin embargo, que cada cerebro va madurando a un ritmo ligeramente diferente a los demás, lo que implica que la edad de aprender estas destrezas sea un poco variable. Esto implica que, si queremos sacar el máximo provecho al desarrollo del cerebro, se deben respetar los ritmos individuales, para evitar el aburrimiento a las personas que madura más rápidamente y generar estrés a las que madura con más lentitud.” (Ibid, 2018:22).*

A més a més, al tenir en compte el ritme d'aprenentatge de cada infant, es respecte l'evolució madurativa i, a l'hora, permet que aquest vagi variant el seu interès, o no, però en qualsevol cas, el que és segur, es que el nen assimilaria el coneixement de forma real i satisfactòria i, per tant, evolucionaria amb plenitud (Dewey, 1916). En qualsevol cas, l'escola i, per tant, el professorat, hauria de conèixer aquesta evolució per tal de poder adaptar l'aprenentatge, ja que només si és així, l'infant mantindrà l'esperit curiós per tal de que pugui assentar les bases perquè al llarg de la vida vagi aprenent i evolucionant (Dewey, 1916).

EDUCACIÓ INFANTIL					EDUCACIÓ PRIMÀRIA (CI)									
P4			P5		1er					2on				
Nº Alumnes	%	CAS	Nº alumnes	%	BLOC	Nº alumnes	%	CAS		BLOC	Nº alumnes	%	CAS	
16	41.03%	1 Millora EQE	26	76.47%	1 Millor EQE	25	53.19%	1 Diferència entre frase (EQE) i paraula Estàndard. Lletre lligada	1	1	27	56.25%	1 Diferència entre frase (EQE) i paraula Estàndard. Lletre lligada	
15	38.56%	2 No hi ha diferència	7	20.59%				12					2 Diferència entre frase EQE i paraula (Estàndard). Lletre Pal	2 Diferència entre frase EQE i paraula (Estàndard). Lletre Pal
8	21.41%	3 Millora Estàndard	1	2.94%				2					3 Millora del traç EQE. Lletre lligada	3 Millora del traç EQE. Lletre lligada
								6					4 Canvis cap a lletre lligada entre intervencions. Comença a escriure a les EQE.	4 Canvis cap a lletre lligada entre intervencions. Comença a escriure a les EQE.
								2					5 EQE alguna amb frase i lletre lligada i la resta amb paraula lligada.	6 No hi ha diferència entre EQE i Estàndard. Frase o paraula lletre lligada.
					2 No hi ha diferència	17	36.17%	6 No hi ha diferència entre EQE i Estàndard. Frase o paraula lletre lligada.	2	15	31.25%	6 No hi ha diferència entre EQE i Estàndard. Frase o paraula lletre lligada.		
								3				7 No hi ha canvi entre EQE i Estàndard. Frase o paraula amb lletre de Pal	7 No hi ha canvi entre EQE i Estàndard. Frase o paraula amb lletre de Pal	

	3 Millor amb estàndard	0	0%		3 Millor amb estàndard	3	6	6	12.5%	5 Frase amb més sentit Estàndard que EQE
	4 Necessiten ajuda	5	10.64%	8 Necessiten ajuda	4 Necessiten ajuda	4	0	0	0%	8 Necessiten ajuda

TAULA 12: NOMBRE DE CASOS I BLOCS SEGONS INFANTIL I PRIMÀRIA. ELABORACIÓ PRÒPIA (2020).

Per tant, si el que es persegueix és que l'alumnat aprengui i evolucioni, segons Dewey (1916: 44) cal establir unes bones bases perquè aquest moviment constant ens condueixi al creixement continu de l'alumnat:

*“Porque cuando las escuelas se apartan de las condiciones educativas y eficaces del medio extraescolar. Necesariamente sustituyen un espíritu social por un espíritu libresco y pseudointelectual. Los niños van indudablemente a la escuela para aprender, pero aún no se ha demostrado que el aprender se realice más adecuadamente cuando se hace de él un asunto separado conscientemente. Cuando se trata de este modo, tiende a eliminar el sentido social que procede a participar en una actividad de responsabilidad y valor comunes, y el esfuerzo consagrado a un aprender intelectual aislado contradice su propio fin. Podemos lograr una actividad motora y una excitación sensorial manteniendo a un individuo aisladamente, pero no conseguiremos de ese modo que comprenda el sentido que tiene las cosas a la vida de que es una parte. Podemos asegurar una habilidad técnica especializada en álgebra, latín o botánica, pero no el tipo de inteligencia que dirige la habilidad para fines útiles” (...).*

#### 5.4 El centre educatiu com a promotor de codis EQE.

L'escola és el lloc on s'educa però en sí mateixa no educa (Dewey, 1916). L'autor manifesta que tots els membres d'una comunitat i els infants també, s'eduquen a través del medi (Dewey 1916:28). És en aquí on rau un dels matisos del concepte d'escola de Dewey ja que si aquest medi ambient no es regula i simplifica deixarà de ser educatiu (Dewey, 1916). La transmissió de coneixement que realitza l'escola tal com la coneixem, on el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura és un dels seus pilars, és un coneixement artificial i buit que es transmeten per un intercanvi accidental (Dewey, 1916). Per tant, l'escola li és imprescindible que adapti el coneixement al medi ambient del qual forma part. Per fer-ho cal que tingui en compte segons Dewey (1916:29) tres elements: 1) cal oferir un *ambient simplificat* escollint només les característiques més notables i després establir-ne un ordre progressiu, 2) *eliminar*, dins aquesta simplificació, *els trets negatius* per tal de que aquests no influeixin en els hàbits mentals i 3) és missió de l'escola *contrarestar* els diversos elements de l'ambient que podrien portar l'alumne a no sortir mai del grup al que pertany.

En aquesta línia, sembla evident que els codis que l'alumnat, objecte d'aquest estudi, han creat a través dels seus dibuixos serien totalment diferents a altres infants d'una altra escola. I per això es converteix en imprescindible que el centre educatiu conegui, per una banda, el seu propi entorn com també al seu alumnat, i per a l'altra banda els interessos i motivacions que tenen aquest ja que només així es podran crear Experiències de Qualitat Estètica que els faran evolucionar i créixer amb satisfacció (Dewey, 1916).

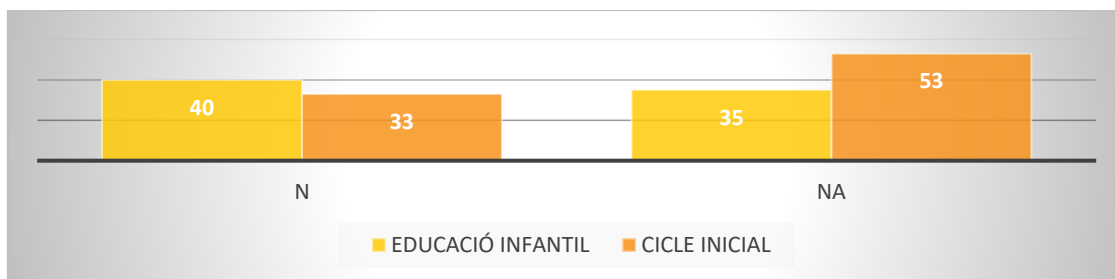
A l'estudi de cas d'aquesta tesi els 175 alumnes avaluats van generar a través de 525 dibuixos un total de 281 codis. D'aquesta totalitat de codis, aquells que es podrien identificar com a propis o generadors del mateix centre educatiu o de la seva activitat que es produeix en el seu interior, només en van resultar 15 dels 281 i, recordem que van ser els següents segons el grup-classe: (1 codi a P-4: *pati* (de l'escola); 0 codis a P-5; 6 codis a 1er: *dibuixar, llibre, estudiar, pintar, llapis i educació física*; 8 codis a 2on: *escola, aprendre, amics, mates, Neus, pintar, dibuixar i pati*. En aquest sentit, i segons els resultats d'aquest estudi, el centre estaria generant un nombre mínim de EQE. Aquesta no deixa de ser una dada important a tenir en compte d'aquest estudi, perquè, a vegades, el sistema educatiu, professorat.

Es per això que esdevé important entendre que per tal que els alumnes es desenvolupin i creixin amb satisfacció (Dewey, 1916) cal que s'adapti el procés d'aprenentatge al seus interessos tenint en compte que aquests estaran influenciats per a l'entorn, el medi ambient, en que es troben (Dewey, 1916: 28-30). Per poder-ho portar a terme cal que l'escola sigui una guia per aquest infants, que exerceixi un control (per tal de canalitzar-ho bé) i una direcció neutral per tal de que els seus interessos es trobin internament cohesionats amb la riquesa de coneixement que s'imparteix (Dewey, 1916:32-45). D'aquesta manera l'alumnat treballarà la plasticitat, que és la capacitat de relacionar l'experiència anterior amb el nou coneixement, per tal de modificar l'acció posterior, i d'aquesta manera, crear un hàbit, com pot ser el fet de millorar l'ajustament entre l'individu i el medi ambient (Dewey, 1916:46-52). És a dir, s'estarà ensenyant a *aprendre a aprendre*:

*“Al aprender un acto, en vez de considerarlo ya totalmente hecho, se aprende por necesidad a variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que aprender es un acto donde se desarrollan los métodos buenos para usarlos en otras direcciones. Aún más importante es el hecho que el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprender a aprender”* (Dewey, 1916:49).

## 5.5 Aportacions de la categoria *Varis*.

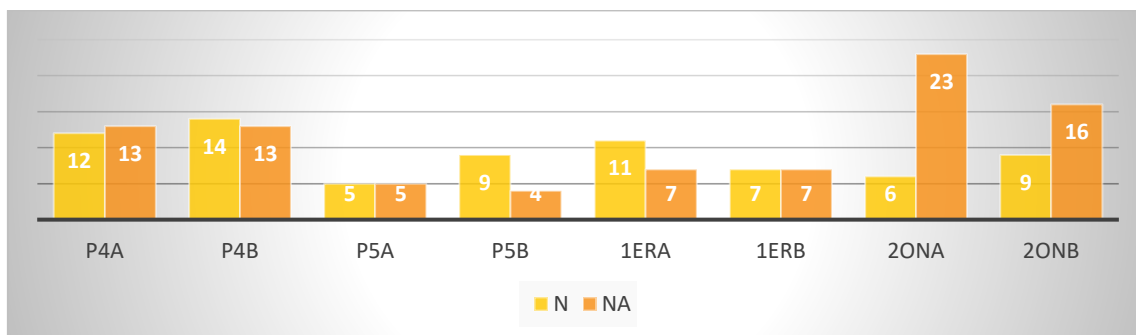
La categoria de *varis* s'ha utilitzat al llarg de tota aquest discussió per classificar tots aquells codis que no es repetien i, per tant, que no es podien classificar en cap de les categories.



GRÀFIC 35: CATEGORIA VARIS PER ETAPES. ELABORACIÓ PRÒPIA.

Tal com es pot observar al gràfic 35 en aquesta categoria hi ha classificats un total de 161 codis dels 281 del total generat pels alumnes participants en l'estudi de cas, és a dir, un 57.21% dels codis EQE d'aquest infants no es poden classificar en les altres categories anteriorment mencionades. Aquesta és una dada rellevant ja que a l'hora d'adaptar el coneixement a cada alumne en funció dels seus interessos augmenta la complexitat i també és un indicador de la variabilitat.

Es pot constatar que a l'etapa d'Educació Infantil ha produït el 40.57% del total dels codis i a Cicle Inicial han generat el 59.43%. És a dir, són percentatges molt semblants fet que indica que, probablement, aquesta és la categoria que caldria tenir més en compte a l'hora de crear EQE per tal de que el coneixement sigui significatiu per a l'alumne. També es pot observar que en Educació Infantil no hi ha tanta diferència si s'observa per gènere, però aquesta augmenta en el cas de Cicle Inicial. Aquesta és una dada molt rellevant ja que implica que, en el cas d'aquest estudi de cas, el nens a Infantil i les nenes a Primària són els principals generadors d'aquesta categoria i caldrà tenir-ho en compte a l'hora de poder adaptar el coneixement a aquest infants per tal de que aquest sigui significatiu i real.



GRÀFIC 36: CATEGORIA VARIS PER CURSOS. ELABORACIÓ PRÒPIA



Si s'analitza amb més detall per etapes (gràfic 36), es pot veure que, per una banda, a Educació Infantil la distribució d'aquesta categoria és molt diferent. Per una banda, els més petits són els que tenen més codis (52 dels 161) classificats en aquesta categoria i, en canvi, els alumnes de P5 en tenen menys (23 del total de 161). És a dir, a P5 n'hi ha menys de la meitat dels que es troben a P4. Si s'analitza per gènere es pot veure que a P4 i a P5-A els resultats en codis són molt semblants i en canvi a P5-B hi ha una gran diferència entre nens i nenes ja que aquests primers doblen el nombre de codis generats per les nenes. És una dada rellevant en el sentit que, a l'etapa, semblaria que com més gran es fa l'infant menys varietat de codis generaria i, aquest fet indubtablement caldria tenir-ho en compte en el moment de generar EQE en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura.

Per una altra banda, els alumnes de Cicle Inicial cal remarcar que a 1er els dos grups estan força equilibrats com a generadors de la categoria de *varis* ja que si s'observa 1er els resultats són força semblants (18 a 1er-A i 15 a 1er-B), tot i que destaca que a la primera classe hi ha més diferència per gèneres i són els nens els que generen 6 de cada 10 codis de la categoria. En el cas de 2on, tot i que si la comparació és entre les dues classes els resultats són semblants (29 a 2on-A i 25 a 2on-B) hi ha molta diferència si s'analitza per gènere. És a dir, en aquest cas les nenes generen gairebé el 80% dels codis d'aquesta categoria a 2on-A (23 dels 29 codis creats) i a 2on-B són creadores del 64% d'aquest codis (16 dels 25). És una dada rellevant ja que en els anteriors cursos eren els nens els que en generaven més i aquest últim curs aquesta tendència s'ha invertit.

En qualsevol cas, en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura d'aquest estudi de cas, el dibuix que es va utilitzar per conèixer l'etapa madurativa de l'alumne i per crear EQE es referma com a una eina de comunicació amb gran potencial entre els infants i els seus mestres per tal de què aquest últims coneguin quins són els seus interessos i, per tant, adaptar la lectoescriptura a aquests.

## 5.6 Comparativa Global dels resultats.

Seguint la línia iniciada en el marc teòric d'aquesta tesi, la discussió aportarà els elements de contrast amb aspectes que es van treballar, en concret, pel que fa als factors externs i interns de l'Educació.

### 5.6.1 Factors externs de l'Educació.

El *concepte d'educació* de l'escola que ha participat en aquest estudi, és obert en el sentit que creuen a la innovació contínua i en ser receptius a qualsevol nou projecte per valorar si és adaptable al seu centre. Aquest és un factor determinant quan un centre educatiu es capaç de tenir un model clar d'educació però entén que aquest és un ésser orgànic amb vida pròpia i capaç de transformar per a la millora contínua. Dewey (1916: 93-100) enuncia que el concepte d'educació s'ha de regir en què un bon fi contempla l'estat actual de l'alumne (l'experiència prèvia) i en formular-se un pla provisional de tractament i tenint-lo sempre present, per tal de modificar-lo quan les condicions així ho requereixin. A la mateixa línia, la Neuroeducació afirma (Ranz i Gimenez, 2018) que influeix a l'aprenentatge de l'alumne tant l'entorn com l'experiència prèvia i si durant el procés de maduració genera emocions implicaran noves connexions, que faran que l'educació sigui significativa. El *sistema educatiu català*, en el qual s'emmarca l'escola, tot i que permet l'autonomia de centres, encotilla excessivament els centres en general i el que ha format part de l'estudi de cas, no n'és l'excepció. És un centre que tot i que inverteix recursos humans extraordinaris dins l'aula, té les mateixes limitacions que altres en el sentit que els resultats acadèmics a les etapes estudiades no tenen indicadors el suficientment acurats com per detectar i reconduir el tipus d'aprenentatge als alumnes que no formen part del Bloc 2 en el cas d'Educació Primària o el Cas 2 en el d'Educació Infantil. És a dir, durant aquestes etapes es realitza un dels aprenentatges més fonamentals i transversals de tots, com és la lectoescriptura, ja que es considera imprescindible pel desenvolupament de qualsevol persona a la societat del segle XXI.

*“Algunas competencias que se deben promover desde la institución educativa son: las competencias básicas de la comunicación (escuchar, hablar, leer, escribir) (...) estas destrezas lingüísticas son imprescindibles para el proceso de formación integral del estudiante. Este proceso implica asumir la individualidad desde la colectividad, es decir, la representación del desarrollo humano se refleja a la interacción con los demás.”* (Ruiz, 2015:59).

Tot i això, no marca indicadors, ni proves prou objectives per tal de detectar quins alumnes no evolucionen tant favorablement (més enllà de l'ajut per part dels mestres i que aquests manifesten, en reiterades ocasions, la frustració al no poder atendre correctament els diferents nivells educatius dins de les aules).

*“Cada nen/a té un ritme d'aprenentatge diferent, i amb grups-classe nombrosos és difícil poder arribar a tots i donar-li una atenció molt personalitzada, però hem d'aprofitar els suports, encara que tot i així no sempre n'hi ha prou. No pots seguir un ritme mig per què llavors uns s'avorreixen i d'altres no hi arriben (...)”* CIIB.

Per tant, aquest 31.95% dels alumnes (22 alumnes d'EI i 32 de CI dels 169 avaluats a la segona intervenció) classificats en el bloc 2 (CI) o cas 2 (EI) són els que no han obtingut igual resultat tant amb els dibuixos EQE com en els Estàndards, fet que implica que el sistema no està proporcionant una evolució tant positiva, i un creixement real dels alumnes en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura deixant aquest, en gran part, a l'experiència dels professionals educatius sobrecarregats. Un dels elements vàlids per aquest estudi han estat la configuració de rúbriques. Aquestes han permès poder avaluar a la segona intervenció de manera (eficaç) marcant el moment d'aprenentatge de cada infant. Aquesta podria ser una eina vàlida, tot i que no única, per tenir marcadors eficients per tal de poder anar modificant el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura de cada alumne, de manera que si es coneix en temps real on es troba l'alumne, es pot adaptar el coneixement tot respectant el procés maduratiu de cadascun d'ells/elles.

*“La rúbrica es una herramienta que se puede aplicar a diferentes campos de los procesos educativos (...) permite que se pueda ir ajustando con la práctica hasta que se encuentre el valor de los objetivos de esta a los cuales se quiere que los alumnos lleguen” (Ruiz, 2015:74).*

Si aquest element es pogués combinar amb eines com els dibuixos, es podria verificar l'etapa de maduració en que es troba l'alumne ja que permetria tenir una altra via de comunicació que, per edat, el llenguatge escrit o oral no els hi ofereix (Holm 2010:431) i, a més a més, s'utilitzaria com a precursor de l'expressió escrita i, d'aquesta manera, s'aconseguiria anant perfilant l'objectiu final l'aprenentatge de la lectoescriptura a través de les EQE ja que els mateixos dibuixos permetrien conèixer el tipus d'interès que té l'alumne.

Pel que fa a la *comunitat educativa* de l'escola és una de les més grans de la ciutat on es troba. Té dues línies des de P0 fins a Batxillerat (incloent ensenyaments no reglats). Això implica que l'alumnat sigui heterogeni i, en conseqüència, les seves famílies. Tot i això, l'escola treballa amb una comunicació transversal i fluida amb tots els membres de la comunitat per tal de que els seus membres se'n sentin com una part molt important.

El *model d'escola* que utilitzen, per altra banda, és un marc estructurat, on els objectius de curs estan perfectament delimitats així com els d'etapa.

*“Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son solo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial” (Dewey, 1916:15).*

El professorat assumeix els objectius, així com coneix les pròpies limitacions que es troben en el seu dia a dia. Més concretament, treballen en un pla de lectura construït per tots els professionals

que intervenen de manera que, aquests se'l senten seu. També és un pla que és viu i que es va modificant cada vegada que el claustre, gràcies a l'experiència adquirida a l'aula, així ho considera previ debat. Aquest Pla de Lectura d'accedit per una banda, a través de l'enquesta passada al professorat i per altra banda fent preguntes als mestres durant les intervencions tal com es recull al (DC).

*"Crec que l'objectiu primer és que tinguin motivació per introduir-se en el món de les lletres, ja que si no hi ha motivació (a través del joc i d'activitats diferents) no hi haurà aprenentatge significatiu"* (EI4B).

És a dir, el marc extern en què es troba una escola per dur a terme la seva tasca està format per moltes capes i factors. Entre aquests podem trobar la dificultat de tot centre per mantenir l'interès dels infants en un projecte, així citem al reconegut "creador del treball per projectes" Kilpatrick (1918:15) quan ell mateix reconeix aquesta dificultat per mantenir l'interès en tot moment:

*"In connection with this 'maturing' goes a general increase in the 'interest span', the length of time during which a set will remain active, the time within which a child will - if allowed - work at any given project. What part of this increase is due to nature and physical maturing, what part to nurture, why the span is long for some activities and short for others, how we can increase the span in any given cases, are questions of the greatest moment for the educator".*

#### 5.6.2 Factors interns de l'Educació.

Les *Experiències de Qualitat Estètica* (EQE), segons Dewey (1916), són les que permeten a l'alumne créixer i desenvolupar-se plenament i amb satisfacció. Els alumnes d'aquest estudi que estan classificats en el cas 1 (EI) i en el bloc 1(CI) són els que en aquest estudi han millorat en el seu procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. És a dir, el 55.62% dels 169 infants avaluats han millorat en aquest àmbit. Les EQE es podrien convertir, doncs, en una eina de referència per a qualsevol tipus d'aprenentatge ja que el que ocupa aquest estudi de cas s'ha mostrat vàlida. El professorat de l'escola, en el seva enquesta, afirmen en més d'una ocasió que adaptar el coneixement als interessos dels infants el convertiria en més motivador i, per tant, més receptiu al procés de la lectoescriptura.

*"Partint de la meua experiència crec que el que no funciona de la lectoescriptura és que majoria de vegades les activitats no són fruit de les necessitats o interessos dels infants.*

En els cursos que ocupa aquest estudi, de P-4 d'Educació Infantil a 2on de Cicle Inicial, permet que aquest aprenentatge es pugui anar introduint a través del joc, fent probablement que l'últim curs sigui el de transició cap un tipus d'aprenentatge que sigui en forma de treball sense perdre

mai de vista que les EQE continuen sent el centre de tot aquest. També cal tenir en compte que adaptar els interessos dels alumnes dins la legislació vigent és una tasca important que, a més a més, variaria en cada any acadèmic, en primer lloc perquè pot ser que els alumnes vagin canviant d'interessos i, en segon lloc, perquè normalment, el professorat no treballa amb el mateix grup. En aquest estudi s'ha pogut observar que, en classes de mitjana de 20 o 25 alumnes, a mida que els alumnes promocionen de curs i, per tant es fan més grans, disminueixen els interessos. És a dir, en els cursos d'Educació Infantil s'han pogut agrupar en unes 10 famílies i, a Cicle Inicial s'han reduït en 5-6 famílies. En resum, per poder fer que l'aprenentatge sigui imprescindible un dels elements essencials és el professorat. Per aquest motiu cal que aquest siguin autèntics especialistes a l'àmbit per poder, així, detectar els interessos dels alumnes i, d'aquesta manera, adaptar-lo a cadascun d'ells/elles.

*“El problema de enseñar consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose a la dirección de lo que experto conoce ya. De aquí la necesidad de que el maestro conozca tanto la materia de estudio como las necesidades y capacidades características del alumno” (Dewey, 1916:161).*

La idea de les EQE la reforça la Neuroeducació en el sentit que, segons Bueno (2019), ha pogut demostrar que l'aprenentatge es converteix en significatiu i, per tant, real en el moment que es generen emocions, ja que si aquestes són positives es posen les bases per a que aquest aprenentatge es vagi desenvolupant al llarg de tota la vida. És a dir, les EQE fan que l'alumne es senti motivat i interpel·lat per a aquest aprenentatge en el moment que se li genera emocions i això només pot passar si és única per cada infant i es té en compte tant l'experiència prèvia d'aquest, com l'entorn a més dels seus interessos. Tot això, si té un objectiu final, es convertirà en EQE i ajudar a què l'alumne creixi i es desenvolupi millor (Dewey, 1916).

El *medi ambient*, és l'entorn que rodeja l'alumnat. Aquest no es pot canviar des de l'escola però sí que cal conèixer perquè determinarà l'experiència prèvia així com els seus interessos sobretot en etapes més primerenques de l'educació. Per tant, no es el mateix una escola que es troba situada en una gran ciutat que una entorn rural, com tampoc és el mateix dues escoles situades en barris socialment vulnerables. Cal doncs, en primera instància, conèixer millor l'entorn de l'escola, quins components i quines relacions hi ha per tal de poder incorporar aquest coneixement a l'alumne i al seu pla d'aprenentatge.

La Neuroeducació exposa que el cervell es desenvolupa gràcies als estímuls i reaccions que té amb l'entorn (Ranz i Gimenez, 2018). Per tant, conèixer l'entorn es torna imprescindible per a l'aprenentatge ja que aquest serà el primer qui definirà les experiències prèvies de l'alumne i, si no es tenen prou en compte, no es podrà adaptar el coneixement tal com voldríem, i aquest

no esdevindrà finalment una EQE. Com a conseqüència, no serà significatiu, per tant no serà real. D'aquí que Dewey (1916) veu la necessitat d'eliminar els elements superflus d'aquest entorn per tal de simplificar la percepció del mateix (deixant només les coses positives) i proposa adaptar les activitats d'aprenentatge, en els cursos que ocupa aquest estudi de cas, a aquest medi ambient simplificat, en forma de joc, ja que així s'establiran unes bones bases d'aprenentatge per part de l'alumnat tot buscant la plasticitat i la creació d'hàbits. Aquest és un element essencial segons Dewey (1916) en el procés d'aprenentatge, també el de la lectoescriptura ja que entén l'educació precisament com un procés.

És a dir, és l'aprendre a aprendre i l'escola és el lloc on cal adquirir aquest hàbits perquè l'infant creixi. Aquesta adaptabilitat que l'hàbit necessita per tal de poder aprendre depèn de la plasticitat ja que aquesta és la que permetrà canviar el primer si l'aprenentatge adquirit així ho requereix (Dewey, 1916). La Neuroeducació (Ramos Quítian, 2019:15-78) afirma que, durant l'evolució del cervell hi ha dues etapes sensibles per les que passa aquest afecten als alumnes de l'estudi de cas. Dels 2 als 5 anys és considerat primer període sensible i dels cinc als set anys hi ha una primera poda. En el primer cas, l'entorn és el principal condicionant i, en el segon, es realitzen les connexions més utilitzades. Per tant, la creació d'hàbits abans de la primera poda sembla essencial per establir una bona base d'aprenentatge. A més a més així s'aconsegueix la plasticitat cerebral necessària ja que aquesta és la que permet adaptar-se, aprendre de l'experiència i desenvolupar una metodologia i, per tant, generar un hàbit (Dewey, 1916).

En definitiva, l'hàbit s'hauria de convertir en sinònim de formació, tot i que no implica un estímul en si mateix sinó una connexió neuronal. En l'àmbit de la lectoescriptura, per tant, no es pot "pretendre" que un infant, només perquè se li adapti els textos a quelcom que li interessi, de seguida adoptarà l'hàbit de llegir ja que això no té perquè esdevenir finalment una EQE. És necessari, doncs, per crear aquest hàbit que es tingui en compte que per a cada alumne serà diferent i tindrà la connexió neuronal de forma diferent, perquè depèn directament de la seva experiència prèvia i de l'entorn del qual prové (Dewey, 1916). Tot i que l'escola, en general, la paraula hàbit, és un mot habitual, que es refereix a crear unes feines repetitives per tal de millorar en algun àmbit, aquest no és el significat que ni Dewey ni la Neuroeducació entén. Cal entendre que aquest concepte és únic per a cada infant des que aquest prové d'un entorn diferent del company i, a més a més, com que té interessos diferents també té experiències prèvies diferents i, per tant, les connexions neuronals que ha realitzat també esdevindran diferents. Entendre aquesta diferència esdevé clau per poder elaborar un

mètode individualitzat per cada alumne de manera que es pugui crear els plans adequats per tal que un/a alumne creixi i es desenvolupi en tot el seu potencial.

En aquest estudi, els hàbits com a concepte tradicional, han estat importants en el cas dels alumnes classificats en el 2on Cas (Educació Infantil) i el Bloc 2 (Cicle Inicial), doncs són aquells que han obtingut el mateix resultat en les EQE i les Estàndard, fet que indica que el sistema tradicional l'ha fet aprendre. La pregunta que es genera és si aquest hàbit els ajudarà a créixer i desenvolupar-se ja que no tenen que ser significatius per aquest infants, ni probablement estan adaptats al seu entorn ni a les seves experiències prèvies, i si tots aquest factors no es donen, no es realitzarà la connexió neuronal necessària i, per tant, no seria un aprenentatge real.

Una altra dificultat que hi ha per crear autèntiques EQE és la *percepció*, ja que aquesta fa referència a com cada alumne sent el coneixement. Per tant, és individual i difícil de preveure. En aquesta línia, per a què existeixi una EQE cal que connecti amb els coneixements passats, els qüestionari i/o modifiqui i que acabi amb un objectiu (Dewey, 1916). Si tot això passa i a més respon als interessos de l'alumne ajudarà que aquesta percepció sigui positiva i això implica que hi haurà una nova connexió neuronal i, per tant, esdevindrà coneixement. Dewey (1916:169-178) manifesta que un dels factors que pot fer que aquesta *percepció* sigui positiva és que s'introdueix primer en forma de joc (en els primer cursos), per en mica en mica anar introduint el treball fins que finalment, en els cursos superiors, esdevingui l'especialització.

En l'estudi de cas d'aquesta tesi, els alumnes del Bloc 3, un 8.87% del total a la segona intervenció no han tingut la *percepció* que els seus dibuixos eren EQE. Podria ser degut a diversos motius: 1) Per a aquests infants els dibuixos presentats com a Estàndards podrien ser EQE. 2) Tal vegada els seus interessos havien canviat entre les intervencions. 3) Potser no es va entendre correctament la idea del dibuix en aquest tipus d'infants o 4) que no es van tenir en compte el factor entorn en aquest. El que és més clar, i així ho avalen els resultats, és que a través de les EQE no es va poder arribar a tot l'alumnat i aquest gairebé 9% no ho va percebre com a motivador ni significat per a ells/elles.

Aquest estudi ha demostrat que, en més de la meitat dels casos, els alumnes que provenen de circumstàncies especials pel confinament durant el curs anterior, han pogut millorar en el seu aprenentatge de la lectoescriptura. A més a més, a través de les EQE s'ha aconseguit que aquest sigui significatiu i això implica que han començat a crear un hàbit. Aquí cal sumar l'alumnat que, en una mica més d'un 30%, també evoluciona bé en aquest procés tant en les EQE com en les Estàndard, fet que indica que el seu procés d'aprenentatge també

és positiu. I finalment, però no menys important, en un gairebé 9% dels alumnes no s'ha pogut convertir el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura en una EQE, fet que implica directament que no ha sigut significatiu.

En qualsevol cas no deixa de ser una fotografia bastant real del que succeeix al sistema educatiu actual; és a dir, si el coneixement no s'adapta a cada alumne no esdevé significatiu, fet que implica que, en realitat, sempre hi haurà un percentatge d'aquests infants que no es trobaran amb la millor situació per a l'aprenentatge i, en conseqüència, no es desenvoluparan ni creixeran en total plenitud. Són infants que podrien anar quedant-se més enrere del sistema educatiu, i representar una part del degoteig constant d'alumnes a qui això els afecta plenament. De forma genèrica sembla evident que el sistema educatiu analitzat es podria beneficiar d'una millora en l'obtenció d'aquests hàbits, entesos segons Dewey (1916) com aquella capacitat que té el cervell de ser plàstic, és a dir, de connectar els coneixements anteriors amb els nous per tal d'establir noves relacions. Entre els diferents factors podem anomenar, per una banda, el sistema no contribueix (suficientment) a l'adaptació del coneixement als interessos dels infants, almenys tant com es voldria. Tot i que aquests poden ser molt amplis, també es poden agrupar en diverses categories (tal com s'ha mostrat en l'estudi de cas d'aquesta tesi). És a dir, aconseguir adaptar els diferents aprenentatges a cada alumne implica una elevada especialització dels mestres i també de les eines per observar i conèixer els infants, ja que aquests van evolucionant al llarg dels anys i, per tant, els seus interessos també.

Per una altra banda, cal tenir en compte que aquest aprenentatge també cal adaptar-lo a l'entorn on els alumnes es troben ja que les experiències que puguin tenir, i els seus interessos, estaran molt condicionats per aquest entorn. És important doncs conèixer-l i portar-lo dins l'aula, de forma simplificada, per tal d'aconseguir que els aprenentatges basats en els interessos dels alumnes esdevinguin EQE i puguin, d'aquesta manera, desenvolupar-se i créixer en satisfacció i plenitud (Dewey, 1916).

Més concretament, en el cas del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura (tal com s'ha vist en l'estudi de cas d'aquesta tesi), sembla evident que existeixen eines, com és el cas del dibuix, que contribueixen a fomentar aquest aprenentatge (Yang i Noel, 2006:147). A més a més, amb l'estudi del dibuix, s'aconsegueix conèixer l'etapa madurativa en que es troba l'alumne i els seus interessos (Steffani i Selvester, 2009). Les conseqüències directes d'aquests fets haurien de ser l'adaptació dels continguts en funció tant del ritme d'aprenentatge de l'infant com de la inclinació natural que té cap a temes concrets.



Fer que el sistema s'adapti (al màxim) a l'alumnat hauria de ser un dels principals objectius de qualsevol procés escolar i, per tant, de l'aprenentatge significatiu. El seu contrari podria implicar que els infants no arribessin a adquirir els hàbits necessaris per a què es converteixin en adults lliures i crítics capaços afrontar els seus drets i els seus deures de forma plena i, d'aquesta manera, evolucionar de forma positiva al llarg de tota la seva vida.



## 6.1 Introducció.

En aquest darrer capítol de la tesi es vol presentar les conclusions extretes dels objectius derivats del problema de recerca. Es recorda que a la introducció d'aquest treball es va parlar de "temeritat controlada" per portar a terme una empresa d'aquest tipus. Conscientment es va perseguir perquè es creia fermament en allò que s'estava realitzant i perquè emprar el concepte d'EQE de Dewey és un autèntic "regal" per a qualsevol recercador/a temerari/ària o no. A continuació es passarà a comentar els objectius proposats en aquest estudi per concretar la seva consecució, i en el cas afirmatiu, la seva significativitat qualitativa i possible aportació, col·laboració o contribució a la comunitat científica.

Així doncs es detallen els tres objectius generals i els específics per concretar la seva resolució amb l'estudi presentat. A la vegada, les conclusions presentades són el resultat del procés de construcció dels diferents capítols de la Tesi, especialment, del capítol de l'anàlisi de resultats de l'estudi de cas realitzat a 175 infants d'entre 4 i 7 anys. Aquests van realitzar un total de 525 dibuixos a través dels quals es va analitzar tant el seu moment evolutiu i maduratiu (Lowenfeld, 1947) que es trobaven com també el seu propi procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i si tot això podria oferir algun tipus de llum o ajut als/les mestres d'aquests nivells educatius.

Durant el procediment de construcció del marc teòric es va determinar que, per tal que l'aprenentatge fos autèntic i real calia que fos significatiu i l'estudi de cas presentat ha demostrat que poder fer el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura a través de les Experiències de Qualitat Estètica que mostraven els dibuixos dels alumnes dona com a resultat que aquest coneixement esdevé real ja que està adaptat als interessos de cada alumne. Per tot això aquestes conclusions són el reflex d'aquest procés de descobriment de com es planteja dins el sistema educatiu actual l'aprenentatge significatiu, què signifiquen les Experiències de Qualitat Estètica i com es poden dur a terme i, finalment, de com el dibuix és una eina que hauria de tenir major presència dins l'escola tant com a precursor de la lectoescriptura com per reforçar la comunicació dels propis alumnes.

Aquesta Tesi es va plantejar sobre tres objectius generals següents:

## 6.2 Objectius.

### 6.2.1 Objectiu General 1

Reflexionar sobre la vinculació de la LEC amb els postulats bàsics de John Dewey, per tal que l'aprenentatge sigui més significatiu, motivador i real.

#### **Reflexionar sobre la vinculació de la LEC amb els postulats bàsics de John Dewey, per tal que l'aprenentatge sigui més significatiu, motivador i real.**

En aquesta recerca ha quedat palès la importància d'iniciar un tipus d'estudi com l'actual tenint en compte el marc Legislatiu. Tot i els avançaments de la LEC, hi ha elements que cal anar millorant i perfilant. Els factors interns i externs han obert diverses possibilitats per poder repensar algunes idees claus, juntament, amb el que Dewey ja apuntava en els seus escrits. Per exemple, el concepte d'EQE, àmpliament emprat en aquest treball, la importància de l'entorn (en el nostre cas obtenint codis que es vinculaven en l'entorn més estret dels infants, i no necessàriament, reflectint l'entorn de l'escola), etc. Un altre punt clau, és continuar promovent una millora a l'autonomia de centres, ja que això donaria més eines al professorat per proposar canvis profunds i sobretot, de més llarg recorregut que els actuals; el currículum que cal seguir per desenvolupar el procés d'aprenentatge, a vegades, dificulta que aquest es pugui adaptar a cada alumne en funció dels seus interessos i/o necessitats sobretot de manera significativa. En aquest sentit, aquest treball també ha mostrat que, malgrat la variabilitat en els interessos, també hi ha nexes comuns que caldria explorar més detingudament; pel que fa als ja escassos recursos humans dins l'aula dir que això dificulta que puguin actuar com *autèntics guies* ja que la sobrecàrrega que tenen els/les mestres no els permet anar creant aquestes EQE tant sovint com voldrien.

Un dels elements claus que s'ha plantejat ha estat *l'entorn* com a generador d' EQE. En aquest treball s'ha pogut veure que entre els codis més emprats es trobaven elements propis de la comarca on es troba situada l'escola, així com parts de les seves tradicions. En especial destacar el paper dels *Globus* en el cas d'Educació Infantil, i amb molta tradició familiar d'assistir a les activitats relacionades amb els globus aerostàtics, o els *patinets* en el cas de Cicle Inicial també per la tradició que hi ha a la ciutat amb la gran oferta que hi ha amb esports relacionats amb els patins.

### 6.2.2 Objectiu General 2

#### **Crear Experiències de Qualitat Estètica per millorar l'aprenentatge de la lectoescriptura.**

Pel que fa en aquest segon objectiu general, cal recordar que es trobava concretat, al seu torn en cinc objectius específics, per tant no deixava de ser un objectiu força ambiciós al qual s'intentarà donar resposta a continuació. De primer, es pot afirmar, que els resultats de l'estudi de cas d'aquesta recerca demostren que es van crear EQE mitjançant els dibuixos creats pels infants i que aquests van ser emprats per comparar-los en altres, estàndards, i veure si això significava una millora a l'aprenentatge de la lectoescriptura. En el cas que ens ocupa, gairebé el 90% dels infants, van obtenir millors resultats al llegir, escriure o identificar lletres amb els seus dibuixos que amb els estàndards.

*a) Analitzar fins a quin punt el centre escolar és generador d'Experiències de Qualitat Estètica dins de la seva tasca educativa.*

L'escola és la institució de l'aprenentatge per excel·lència. En aquesta arriben els infants als 3 anys per començar el seu propi procés d'aprenentatge. Actualment hi ha moltes escoles que treballen a través del treball per projectes perquè amb aquesta metodologia, l'aprenentatge dels alumnes és més significatiu. Els resultats de l'estudi de cas determinen que cal romandre atents amb aquesta metodologia d'aprenentatge ja que no és un automatisme en la consecució dels objectius proposats. Per a que els projectes transversals es converteixin en EQE i, per tant, generadors de coneixement i aprenentatge significatiu, cal que ens assegurem que està arribant a l'alumnat de la manera més real, significativa i motivadora possible.

El que per a un alumne és (o no significatiu o motivador) no es pot conèixer si no s'estableixen uns bons canals de comunicació i, a més a més, en el cas dels infants d'aquest estudi de cas, cal que es faci tenint en compte l'aprenentatge multimodal ja que són alumnes que, per la seva edat la comunicació oral i escrita encara no els hi ofereix totes les possibilitats comunicatives. Per tant, establir una nova línia, en aquest cas amb el dibuix, implica poder apropar-nos en aquest coneixement real. Els resultats de la recerca confirmen que només un 12% de mitjana de tots els cursos, hi ha hagut alumnes que han trobat més significatiu els dibuixos Estàndards. D'aquests més de la meitat són de 2on de primària. Això podria ser degut a que el nom de les dues classes és Pau Casals i, com a projecte transversal en el trimestre es va treballar aquesta figura i alguns instruments. El fet de que en els dibuixos Estàndards hi hagués una guitarra podria haver fet que aquests es convertissin en significatius per a ells.

Per altra banda, els codis relacionats amb elements propis del centre escolar ha estat escaç. Això ha estat, si més no, sorprenent. Hi ha hagut codis puntuals sobre temàtiques de l'escola, com

les figures geomètriques, o relacionats amb un company/a del curs, poques referències a la mestra o tutora del curs/grup, etc. Això és important de tenir en compte per futurs treballs.

***b) Assenyalar com la utilització de les EQE faciliten la consecució d'un aprenentatge significatiu.***

La Neuroeducació és la branca de la Neurociència que estudia com es produeix l'aprenentatge a nivell cerebral. I el que s'ha postulat és que perquè realment aquest sigui significatiu i, per tant real, és necessari que estigui basat en els interessos i les motivacions de cada alumne per tal de que es produeixin les connexions neuronals que facin que realment el coneixement quedi assolit. John Dewey d'aquest procés el va anomenar Experiències de Qualitat Estètica i a través de l'estudi de cas d'aquesta tesi s'ha pogut demostrar que, en un percentatge elevat, aprendre a través dels interessos és el camí per tal de que els infants estableixin unes bones bases per a la formació al llarg de la seva vida.

***c) Mostrar el grau d'heterogeneïtat que hi ha a l'aula generat per les EQE tant a Educació Infantil com a Primària.***

El grau d'heterogeneïtat que hi ha a les aules s'ha pogut veure representat per la categoria EQE anomenada *varis*, que a més a més, ha estat una de les categories que s'han anat repetint al llarg de tots els cursos i grups estudiats. Es recorda que la presència d'aquesta categoria ha estat la següent: P4-A (17,4-18,8%), P4-B (24,6-22,8%), P5-A (8,9/8,9%), P5-B (15,5-6,9%), 1er-A(14,5-9,2%), 1er-B (9,7-9,7%), 2on-A (6-23%) i 2on-B (9-16%). A més a més, en molts casos ha estat la categoria amb major nombre de codis assignats.

Tot això ens informa de la gran variabilitat respecte als interessos de l'alumnat com a font de riquesa per tal que el professorat pugui emprar-la. Malgrat això, també cal subratllar que aquesta variabilitat implica una heterogeneïtat dins de les aules i que multiplica exponencialment les possibles adaptacions curriculars seguint aquests interessos per tal d'aconseguir un aprenentatge satisfactori i real. En altres paraules, aquest estudi també ha contribuït en poder mostrar de manera força il·lustrativa les heterogeneïtats que hi ha a l'aula, assenyalant camins per tal que el professorat pugui seguir i aprofundir en el seu dia a dia.

***d) Analitzar les EQE des del punt de vista del gènere dels infants.***

Els rols de gènere que existeixen en la societat influeixen en major o menor mesura als infants. En aquest estudi s'ha pogut constatar que l'alumnat d'Educació Infantil i de Cicle Inicial no tenen molt marcat rols més sexistes. Els resultats d'aquesta tesi avalen aquestes afirmacions, en el sentit que, per exemple, a P4-B la categoria més dibuixada va ser *pilota* (14,0%) i les nenes van doblar als nens alhora d'escollir-la com a EQE. Malgrat això, la categoria *nina* fou més representativa en les nenes que els nens amb un 8,8%. En canvi, a P5-A passa al contrari, però és l'únic cas, en que els nens trien elements més aviat esportius en un 19% i les nenes ho fan en només un 3,6%. En el cas de 1er-A són les nenes qui majoritàriament escullen la *pilota* com a codi més utilitzat i en el cas de 2on-A són els *patins* els més triats per les nenes fet semblant succeeix amb la categoria vehicles a 2on-B on les nenes molt més alt que els nois. Malgrat aquests resultats, no podem concloure de manera taxativa si es poden detectar elements sexistes en general, però sí algunes tendències, com per exemple que les nenes es centren amb categories de fantasia (16,3% P5-A) que no pas els nois, així com una preocupació major per temes relatius amb el menjar en les noies (18,4%/6,6% a 1er-A) i (20,8/5,6% a 1er B).

*e) Interpretar les possibilitats de que una mateixa EQE pugui contribuir a provocar elements motivadors per a infants en etapes maduratives diferents.*

En aquesta tesi s'ha pogut observar que entre els 281 codis hi hagut infants que, tot i trobar-se en diferents cursos i nivells educatius, han coincidit amb el mateix concepte/codi. Per exemple és del codi *Pilota* que està representada en tots els cursos. La diferència rau en que els alumnes més petits o bé només identificaven les lletres relacionades amb la paraula de referència o escrivien la paraula. Pel que fa als infants més grans ja realitzaven una frase. Si l'alumne es trobava en una etapa madurativa inferior, aleshores es relacionava amb l'objecte i aquells que havien evolucionat més ja feien referència al concepte o a l'acció que els hi semblava més significativa. A més a més, també s'han mostrat que hi hagut tres categories que s'han repetit al llarg de tots els cursos, *Joguines*, *Natura* i *Varis*. Aquestes categories de ben segur es podrien emprar a l'escola per tal de poder inicial treball per projectes amb un nivell de significació superior.

### 6.2.3 Objectiu General 3

**Mostrar el potencial del dibuix com una eina precursora de la lectoescriptura i de l'etapa madurativa de l'alumne.**

En aquest estudi de cas s'ha utilitzat el dibuix per obrir un nou canal de comunicació amb els alumnes que fos còmode per aquests i que permetessin conèixer els interessos dels infants. S'han estudiat un total de 525 dibuixos i s'ha adaptat l'aprenentatge de la lectoescriptura a aquests de manera que aquest esdevingués una EQE i els resultats demostren que gairebé el 60% milloren a través de les EQE i a més un aproximadament 30% evoluciona igual de bé tant amb les EQE com amb els dibuixos Estàndards. D'aquesta manera, s'ha pogut observar com els dibuixos han aportat una nova llum a un aprenentatge complex, com és la lectoescriptura. Per tant, el dibuix ha servit, per una banda com a un bon canal comunicatiu i, per a l'altre com un precursor de la lectoescriptura. Comunicar-se per qualsevol persona és un acte quotidià i, a l'hora, imprescindible pel seu propi desenvolupament. El dibuix en alumnes on la comunicació oral encara no es completa, per raó de la seva edat, un element tant habitual per a ells com el dibuix es converteix en una eina de comunicació fiable a través de la qual l'alumne pot donar a conèixer el seu estat emocional molt més fàcilment que si ho realitza només de paraula.

*a) Analitzar el paper dels dibuixos com a eina multimodal per a la millora del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura.*

Cal recordar que, en aquest estudi, el dibuix s'ha emprat com a eina multimodal per a l'aprenentatge de la lectoescriptura. Com ja es va plantejar a la introducció i en el marc teòric d'aquesta tesi, el dibuix ofereix la possibilitat de donar resposta a un canal nou de comunicació entre els infants i els/les seus/ves mestres, sobretot quan les paraules no són suficients. Els participants d'aquest treball són infants, que en alguns casos, sobretot els més petits 4 i 5 anys encara poden tenir dificultats per expressar pensaments complexos de la manera tradicional, tant oral com escrita, però que amb les il·lustracions i els dibuixos això sí que es pot vehicular. D'aquesta manera, l'estudi ha donat veu al dibuix com a eina multimodal amb èxit pels infants, ja que molts d'ells/elles han pogut demostrar que, seguint les seves EQE no han tingut tantes errades i podien disposar d'un aprenentatge més emotiu i significatiu.

*b) Estudiar com la relació de l'etapa madurativa de l'alumne representada amb el dibuix el nivell d'aprenentatge de la lectoescriptura*

El dibuix com a eina d'aprenentatge no és massa present a les escoles si s'exceptua els cursos del més petits. En aquesta tesi s'ha introduït el dibuix com a pont per poder determinar, per una banda, l'etapa madurativa en que es trobava cada infant i, per a l'altre per poder conèixer quines eren les seves EQE i, a més a més, utilitzar-lo com a precursor de l'aprenentatge de la



lectoescriptura en els cursos que han participat en l'estudi de cas d'aquesta tesi. Tot i que no és la única eina, el dibuix és de les poques eines que no cal ensenyar-la ja que l'infant comença a utilitzar-lo com a via de comunicació molt abans d'entrar a l'escola (per exemple amb els gargots). Per això és necessari insistir i emprar-lo més com a eina comunicativa, per tal que formi part de l'aprenentatge multimodal, que permeti als/les mestres conèixer els interessos de l'alumnat per tal d'establir vincles amb l'etapa madurativa per tal d'anar ajustant i adaptant el nivell de dificultat a l'adquisició de la lectoescriptura. Lowenfeld (1947) ja va ser un referent important en la seva teoria de desenvolupament amb l'ajut dels dibuixos i també ha estat un referent en aquest treball, on s'ha pogut veure la relació directa que es presentava entre les etapes de Lowenfeld i les dificultats en l'adquisició de la lectoescriptura.

### 6.3. Limitacions.

Les limitacions d'aquesta tesi són les pròpies de qualsevol procés d'investigació qualitatiu. Per una banda, podria ser el fet de que fos un estudi de cas qualitatiu on es va realitzar dues intervencions en un període determinat de temps. Si aquesta s'hagués pogut repetir o allargar durant diferents cursos fent el seguiment dels mateixos alumnes, es podria aprofundir en la significació, malgrat això, els infants d'aquestes edats quan se'ls va demanar que dibuixessin elements importants per a ells/elles així ho van fer, sense cap tipus de filtre. Per una altra banda, el procés d'aprenentatge escollit per a l'estudi de cas, la lectoescriptura, ja que en el moment de plantejar-se l'estudi de cas no es va trobar estudis semblants i, en conseqüència, es va optar com a una proposta a la que es podria contribuir de manera innovadora des del punt de vista de les EQE. Es creu, per tant, que aquesta recerca pugui contribuir a aportar una altra mirada a les possibles dificultats que tenen els infants amb l'aprenentatge de la lectoescriptura al llarg dels seus inicis.

Una altra limitació podria ser que l'estudi de cas d'aquesta tesi s'ha basat en una sola escola concertada de dues línies. Tot i que es va estudiar la possibilitat de treballar amb una altra escola, aquesta va declinar amablement la demanar en una altre escola que impartien infantil i primària aquesta va declinar amablement la proposta. Igualment, quan es va dissenyar aquesta planificació no es sabia que entràriem amb una pandèmia que afectaria les nostres activitats més quotidianes de manera dràstica i perllongada. Així doncs, concentrar l'estudi en una sola escola però amb vuit dels seus grups-classe ja va suposar un avançament a l'aprofundiment del treball que es volia realitzar.

## 6.4 Propostes de futur.

Per acabar l'últim capítol d'aquesta Tesi vol incidir a les diferents propostes que es formulen per tal de, si així es considera, tenir-les en compte en una possible continuació de l'estudi en un futur proper:

### 6.4.1 Experiències de Qualitat Estètica.

A l'estudi de cas d'aquesta tesi s'ha pogut demostrar que aprendre a través de coses que l'alumne troba significatiu i motivador esdevé un coneixement real. Adaptar qualsevol part del currículum de l'educació obligatòria seria possible si, per una banda, es fes els corresponents estudis a cada escola, sobre els factors externs que la influencien i, per a l'altre, es dones autonomia real als centres i més recursos humans per tal de que cada escola pogués desenvolupar el seu propi projecte educatiu coneixent perfectament l'entorn que l'envolta i els diferents interessos dels seus alumnes, per tal de convertir qualsevol procés d'aprenentatge en autèntiques Experiències de Qualitat Estètica.

### 6.4.2 Formació.

Formar als professionals de l'aula podria ser una de les claus per poder adaptar el coneixement els interessos de cada infant. Sense aquest aprenentatge específic, els mestres no esdevindrien autèntics guies en el procés d'aprenentatge dels seus alumnes. En aquest estudi s'ha pogut observar que cap dels 175 alumnes avaluats han triat com a EQE els dibuixos Estàndards. És un fet molt rellevant ja que implica que no és fàcil, a priori, conèixer els interessos dels infants sinó es coneix bé tant aquest com el seu entorn.

### 6.4.3. El dibuix.

Finalment, donar-li al dibuix la rellevància d'una aproximació multimodal. En aquest sentit hem pogut mostrar que és una eina molt important dins dels centres educatius com una via més de comunicació amb l'alumnat. Pel que fa més concretament a l'objecte de l'estudi de cas d'aquesta tesi, l'aprenentatge de la lectoescriptura, caldria tenir en compte el dibuix com un dels precursors d'aquest procés d'aprenentatge per tal de que la guia dels mestres cap als seus alumnes fos més efectiva i emotiva.

## Bibliografía.

- Adams, J., i Neville, S. (2020). Program Evaluation for Health Professionals: What It Is, What It Isn't and How to Do. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–11. DOI: 10.1177/1609406920964345.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read. Thinking and Learning about print*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.
- Adoniou, M. (2012). Drawing to support writing development in English language learners. *Language and Education*, 27(3), 261-277. DOI: 10.1080/09500782.2012.704047.
- Aguado, P., Herrera, B., Ortiz, M., i Vallejos, C. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niños y niñas de 4 a 6 años*. Seminario de Título para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de Educadora de Párvulos. Universidad de Concepción campus los Ángeles. Los Ángeles.
- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalá, A., Marchena, E., i Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.
- Amat, A. (2014). *Una experiència de E-learning al Raval*. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Facultat de Ciències de l'Educació. Tesis de Màster. UAB.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive functions (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Andreu, LL., Lara, M.F., López, A., Palacio, A., Rodríguez, J., Sopena, J. (2013). *L'adquisició de la lectura i les seves dificultats*. Barcelona. UOC. Psicologia .
- Anning, A. (1997). Drawing out ideas: Graphicacy and young children. *International Journal of Technology and Design Education* 7(3), 219–239.
- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: The Crossroad of Home and Preschool. *Journal of Childhood Literacy*, 3(1), 5-35.
- Anning, A., i Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. England. Open University Press. ERIC.
- Ardilla, A. (2008). ¿Qué puede localizarse en el cerebro? *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2(2) 53-55.
- Ausubel, D. (1976). *Teoría de la Asimilación*. Disponible a: <https://z33preescolar2.files.wordpress.com/2012/01/teorc3ada-del-aprendizaje-significativo-de-david-ausubel.pdf>. (Consultat el 20 d'abril del 2020).
- Ávila, N., Sotomayor, C., i Jéldrez, E. (Coord.), Rodríguez, P.C., Ibaceta, M.C., Coc, C., Domínguez, A., Fuentes, L., Gómez, G., i Veas, M.G. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Chile. Santilla del Pacífico, S.A. de Ediciones.
- Baddelet, A.D., i Hitch, G.J. (1974). Working Memory: *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. DOI.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1.
- Baddeley, A.D. (1990). *Human Memory. Theory and Practice*, Hillsdale, NJ. LEA.
- Bakar, K., Roslan, D., See Yeng, L., Wong Yew Ching, C. (2019). Utilització de dibuixos per part dels nens petits a més de problemes Ús de dibuixos per part de nens petits en problemes de suma. *Revista de ciències socials y humanidades*, 4(18), 163-169.

- Bakar, M. (2001). *Children's drawings as research tool: establishing children's environmental concepts and preference*. Tesis doctoral. Department of Landscape Architecture. Faculty of Architectural Studies. The University of Sheffield, U.K.
- Barratt, M., Choi, T.Y., i Mei, L. (2011). Qualitative case studies in operations management: Trends, research outcomes, and future research implications. *Journal Operations Management*, 29(4),329-342. DOI.org/10.1016/j.jom.2010.06.002.
- Barraza, L. (1999). Children's Drawing About the Environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 48-66.
- Barrena, S., i Nubiola, J. (2007). *Charles Sanders Peirce*, en Fernández Labastida, F., Mercado, J. A. (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, DOI: [10.17421/2035\\_8326\\_2007\\_SBA\\_1-1](https://doi.org/10.17421/2035_8326_2007_SBA_1-1).
- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(40), 11-37.
- Barrena, S. (2012). *La educación como crecimiento: el pragmatismo a las aulas*. V Jornadas "Peirce en Argentina" 23-24 de agosto del 2012.
- Basutil, G.(2017). El trazo del yo. *Revista de literatura hispànica*, 85(1), 327-329.
- Beecher, C., Abbot, M., Petersen, S., i Greenwood, C. (2017). Using the quality of literacy implementation checklist to improve preschool literacy instruction. *Early Childhood Education Journal*, 45, 595-602. DOI.org/10.1007/s10643-016-0816-8.
- Bisquerra, F. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona.Ed. CEAC.
- Bonoti, F., Vlachos, F., i Metallidou, P. (2005). Writing and drawing performance of school age children. Is there a relationship?. *School Psychology International*, 26(2), 243-255. DOI.org/10.1177/0143034305052916.
- Borrella, E., Carreti, B., i Peregrina, S. (2010). The specific role of inhibition in Reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552.
- Borzzone, A., i Yaussaz, F. (2004). La incidencia de la enseñanza de distintos tipos de letras sobre los procesos tempranos de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista IRICE*, 69-90.
- Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broudy, H. (1977). How Basic is Aesthetic Education or is ' Rt the Fourth R. *Education Leadership*. 134-141
- Brown, A., Spencer, R., McIsaac, J-L., i Howard, V. (2020). Drawing Out Their Stories: A Scoping Review of Participatory Visual Research Methods with Newcomer Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9. DOI: 10.1177/1609406920933394.
- Bryan, G., Bluebond-Langner, M., Kelly, D., Kumpunen, S., Oulton, K., i Gibson, F. (2019). Studying Children's Experiences in Interactions with Clinicians: Identifying Methods Fit for Purpose. *Qualitative Health Research*, 29(3), 393-403. DOI:[10.1177/1049732318801358](https://doi.org/10.1177/1049732318801358).
- Bueno, D., i Forés, A. (2018). 5 principios básicos de la neurociencia que la familia debe saber y poner en práctica. *Revista Ibero-americana de Educação*, 78(1), 13-25. DOI.org/10.35362/rie7813255.

- Bueno, D. (2019). *La alegría debería ser la emoción omnipresente en los colegios*. <https://www.periodicodeibiza.es/pitiusas/ibiza/2019/03/19/1065965/david-bueno-alegria-deberia-ser-emocion-omnipresente-colegios.html>. (Consultat el 16 de desembre del 2019).
- Burchell, A. (2019). At the Margins of the Medical? Educational Psychology, Child Guidance and Therapy in Provincial England. *Social History of Medicine*, 34 (1), 70–93. DOI:10.1093/shm/hkz097.
- Calkins, L.M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cambourne, B., i Turbill, J. (1987). *Coping with chaos*. Rozelle. Australia. Primary English Teaching Association.
- Can, E., i Inalhan, G. (2017). Having a voice, having a choice: Children's Participation in Educational Space Design, *The Design Journal*, 20(1), 3238-3251.
- Carmona, F., i Sánchez, A. (2000). *Estadística bàsica*. Sèrie de Quaderns Docents del Departament d'Estadística. Núm 11. Universitat de Barcelona.2000- Edu 365.
- Chacón, P., i Sánchez, J. (2013). La estructura familiar dibujada por los propios niños/as. Una aproximación al dibujo como mediador social a las relaciones sistémicas familiares. *Revista de bellas artes: revista de artes plásticas, estética, diseño e imagen*, 11, 159-180.
- Chávez, R. (2020). *El aprendizaje académico de la lectoescritura en niños de 6 años*. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela Profesional de Educación. Lima, Perú.
- Chen, A. (2018). Timeline Drawing and the Online Scrapbook: Two Visual Elicitation Techniques for a Richer Exploration of Illness Journeys. *International Journal of Qualitative Methods* 17, 1–13 DOI: 10.1177/1609406917753207.
- Coates, E. (2002). 'I forgot the sky!' Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 21–35.
- Coates, E., i Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education* 14(3): 221–241.
- Codina, M.J. (2016). *¿Como decidimos? El papel de las emociones en la toma de decisiones a nivel neurológico*. Disponible a: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/author/majocofe/>. (Consultat el 18 de maig del 2021).
- Coelho, F. (2018). Protocolo de investigación. Disponible a: <https://es.scribd.com/document/475072253/Fabian-Coelho>. (Consultat el 12 de febrer del 2021).
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2019). *Research methods in education*. London. Routledge.
- Colheart, M. (1981). Disorders of Reading and their implications for models of normal Reading. *Visible Language*, 25 (3), 245-286.
- Colheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., i Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual Word recognition and Reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204- 256.
- Cope, B., i Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London. Routledge.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Cragg, L., i Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65 (2), 209-232. DOI.org/10.1080/17470210903204618.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid. Wolters Kluwer.

- Currículum i Orientació del segon cicle d'Educació Infantil (2016). *Currículum del segon cicle de l'educació infantil* – Decret 181/2008, DOGC núm. 5216.
- Cutting, L.E., i Denckla, M. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 49, 29-42.
- Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M., i Kangal, S. B. (2010). Examination of human figure drawings by gifted and normally developed children at preschool period. *İlköğretim Online*, 9(1), 31-43.
- Davidson, J. (2008). How Drawing in Conjunction with Writing Contributes to Literacy. *Educator's Voice*, 1, 36-43.
- Defez, A. (2001). El pragmatisme americà. *Revista Història del pensament filosòfic i científic* 2, 133-153. Universitat de Girona.
- Deguará, J., i Nutbrown, C. (2018). Signes, símbols i esquemes: entendre el significat en els dibuixos d'un nen. *International Journal of Early Years Education*, 26 (1), 4-23, DOI: [10.1080/09669760.2017.1369398](https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369398).
- Del Real, M.F. (2015). *Estudio comparativo sobre la influencia de los tipos de letras utilizadas en material de lectura en niños con dislexia*. Tesis doctoral. UAB.
- Desmet P., i Dijkhuis, E. (2003). A Wheelchair Can Be Fun: A Case of Emotion-driven Design. *Designing Pleasurable Products and Interfaces*, 22-27.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. Chicago. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the Curriculum*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Ed. Morata.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva S.L.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review Psychology*, 64, 135-168. DOI: [10.1177/0022219410371676](https://doi.org/10.1177/0022219410371676).
- Duñabeita, J. A., Carreiras, M., i Perea, M. (2009). Eye movements when reading words with symbols and numbers. There is a cost. *Visual cognition*, 17(5), 617-631. DOI: [10.1080/13506280902764489](https://doi.org/10.1080/13506280902764489).
- Duran, M. (2021). Reflection of Covid-19 pandemic on the drawings of pre-school children: A phenomenological study. *African Educational Research Journal* 9(1), 86-99. DOI: [10.30918/AERJ.91.20.223](https://doi.org/10.30918/AERJ.91.20.223).
- Dyson, A. (1989). The Emergence Visible Language: Interrelationships Between Drawing and Early Writing. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Montreal, Canada).
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., i Perry, B. (2009) Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. DOI: [10.1080/03004430802666999](https://doi.org/10.1080/03004430802666999).
- Eisenhardt, K., i Graebner, M (2007). Theory Building From Cases: Opportunities And Challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32. DOI.org/[10.5465/amj.2007.24160888](https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888).
- Eisner, E.W. (1997). Cognition and representation a way to pursue the American dream?. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 349-394.

- Espinosa, K. (2015). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. Universidad Complutense Madrid. Tesis doctoral.
- Farokhi, M., Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 30(2011), 2219-2224.
- Farré, R. (2009). *Crònica de la llei d'educació de Catalunya*. Barcelona. Ed. Mediterrània.
- Feely, M., Rubin, G.S., Ekstrom, K., i Perera, S. (2005). Investigations into font characteristics for optimum reading fluency in readers with sight problems. *International congress series*, 1282, 530-533. DOI.org/10.1016/j.ics.2005.05.121.
- Fereday, J., i Muir, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Institute for Qualitative Methodology (IIQM)*, 80-92.
- Fiset, D., Blaix, C., Éthier- Majcher, C., Arguin, M., Bub, D., i Gosselin, F. (2008). Features for identifications of uppercase and lowercase letters. *Psychology Science*, 19, 1161-1168. DOI.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02218.x.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research, *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. DOI.org/10.1177/1077800405284363.
- Fons, M.E. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona. Graó.
- Fraile, J., Pardo, R., i Panadero, E. (2016). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. DOI.org/10.5209/RCED.51915.
- Frederiksen, M., Gundelach, P., i Nielsen, R. S. (2014). *Mixed methods-forskning [Mixed methods research. Principles and practices]* (Eds.), Princippet og praksisser, 9-34. København: Hans Reitzels Forlag.
- Friedman, N.P., i Miyake, A. (2000). Differences for visual spatial and verbal working memory in situation model construction. *Journal of Experimental Psychology General*, 129 (1), 61-83. DOI.org/10.1037/0096-3445.129.1.61.
- Gallego, M.S.C i Serrano, J.M. (2006). Los prerrequisitos lectores. III Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México), 23-25 de Marzo.as predictors of reading development. *Journal of Education Psychology*, 95, 453-464.
- Gamella, D. (2019). El acierto de las equivocaciones: Aportaciones de la neurociencia cognitiva al proceso de aprendizaje. *Pulso*, 42, 167-180.
- García Cerdán, A. (2017). *Neuroeducación que es y para qué sirve*. Disponible a: <https://blog.cognifit.com/es/neuroeducacion-que-es-y-para-que-sirve/>. (Consultat el 18 de maig del 2020).
- Gauntlett, D. (2007). *Exploracions creatives*. Londres. Routledge.
- Gentle, K. (1981). Rebecca Whitnall (3-14). In S. Paine (Ed.), *Six children draw* (64-75). London. Academic Press.
- Gibson, R., i Ewing, R. (2020). *Transforming the Curriculum Through the Arts*. Sydney. Australia. 2n Edition. Palgrave Macmillan.
- Gladic Miralles, J., i Cautín-Epifani, V. (2016). Una Mirada a los Modelos Multimodales de Comprensión y Aprendizaje a Partir del Texto. *Literatura y Lingüística*, 33(357), 357 - 380.

- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D., i Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictivo temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 823-847.
- González, J.C. (2006). *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición: categorización, percepción y conceptualización*. México. Siglo XXI.
- González, T. (1989). El dibujo infantil en el Psicodiagnóstico escolar. *Aulas*, 2, 99-113. [DOI.org/10.14201/3212](https://doi.org/10.14201/3212).
- Graves, D. (1981). Research update: Writing research for the eighties: What is needed. *Language Arts*, 58(2), 197-205.
- Greene, S., i Hogan, D. (Eds.) (2005). *Researching children's experience: Methods and approaches*. London. United Kingdom. Sage.
- Grinnell, P., i Burris, N. (1983). Drawing and writing: The emerging graphic communication process. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3,21-31.
- Guevara, G., i Veytica, M. (2021). Validez de contenido de una rúbrica analítica del diseño de secuencias didácticas como mejora de la práctica pedagógica del equipo docente desde el enfoque de la socioformación. *Revista electrónica Educare*, 25(1), 1-20.
- Guitart, L. (2021). Neurociencia educacional: un nuevo desafío para los educadores neurociencia educacional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 157-173.
- Guzmán, Y.I., Flores R., i Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 29(3), 907-916. [DOI.org/10.6018/analesps.29.3.175681](https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.175681).
- Hall, E. (2007). Mixed Messages: The Role & Value of Drawing in Early Education. *British Educational Research Association Annual Conference*, Institute of Education, University of London, 5-8 September.
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona. Herder.
- Hannaford, C. (2014). *Aprender moviendo el cuerpo*. México. Pax México.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London. Cassell.
- Harm, M.W., i Seidenberg, M.S. (2004). Computing the meanings of words in Reading: Cooperative division of labour between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111 (3), 662-720. [DOI:10.1037/0033-295X.111.3.662](https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.3.662).
- Harste, J.C. (1989). The future of whole Language. *The Elementary School Journal*, 90(0), 242-249.
- Hawkins, B. (2002). Children's drawing, self-expression, identity and the imagination. *International Journal of Art and Design Education*, 21(3), 209-219.
- Hayon, P. (2021). Bad Hands and Big Black Dots: Dissensual Politics in the Kindergarden Classroom. *Studies in Art Education*, 62(1), 10-22. [DOI: 10.1080/00393541.2020.1858262](https://doi.org/10.1080/00393541.2020.1858262).
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham. Philadelphia. Open University Press.
- Hillier, R. (2006). *A typeface for adult dyslexic readers*. Tesis doctoral. Anglia Ruskin University. UK.
- Holm, M. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 430-452. [DOI: 10.1177/1468798410383251](https://doi.org/10.1177/1468798410383251).



- Hopperstad, M.H. (2008). When children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, 7(1): 77–96.
- Horstman, M., Aldiss, S., Richardson, A., i Gibson, F. (2008). Methodological issues when using the draw and write technique with children aged 6 to 12 years. *Qualitative Health research*, 18 (7) 1001-1011. DOI:[10.1177/1049732308318230](https://doi.org/10.1177/1049732308318230).
- Huaman, L., Hilario, M., i Franco, Y. (2020). Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad nacional del Centro de Perú-UNCP. *Horizonte De La Ciencia*, 11(20), 255-276. DOI.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.78.
- Hughes, L., i Wilkins, A. (2000). Typography in children reading schemes may be suboptimal: Evidence from measures of reading rate. *Journal of Research in reading*, 23(3), 314-324.
- Hughes, L., i Wilkins, A. (2002). Reading at the distance. Implications for the design of text in children's big books. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 213-226.
- Ibáñez, J. (1989). Perspectiva de la investigación social: el diseño a las tres perspectivas. En: *El análisis de la realidad social*, (Eds) García Fernando, M., Ibáñez, J., i Alvira, F. Madrid. Alianza.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid. Siglo XXI.
- Jalongo, M.R. (2007). *Early Childhood Language Arts* (4a ed.). Boston. Pearson Education.
- James, A., i Prout, A. (Eds) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstroke. United Kingdom. Falmer.
- James, W. (1907). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Barcelona. Ediciones Orbis.
- James, W. (1975). *The worlds of William James 15: 5-19*. Cambridge, Harvard University Press (Edition of F.H. Burkhardt, F. Bowers i I.K. Skrupkelis).
- James, W. (1978). *The worlds of William James 4: 1-4*. Cambridge, Harvard University Press (Edition of F. Bowers i I.K. Skrupkelis).
- Jay-Boone, D. (2007) *A Picasso or a Pre-schooler?: Ways of seeing the 'child as artist'*. Conference Presentation Philosophy of Education Society of Australasia. Queensland University of Technology, Australia.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, 'reading', and 'writing' for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26(3), 315–31. DOI: [10.1080/01596300500200011](https://doi.org/10.1080/01596300500200011).
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., Hernández- Valle, I., Muñetón, Mercedes, Naranjo, F., Rodrigo, M., Rodríguez, C., i Rojas, E. (2009). Validez discriminante de la batería multimedia Sicole-R- Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 49-71.
- Jiménez-Chávez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación a la investigación Viviana. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Jolley, R. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kazet, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 1-17 Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Kerschensteiner, G. (1934). *La Educación Cívica*. Barcelona. Labor.
- Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 1-18.

- Kirby, J.R., Parrilla, R.K., i Pfeiffer, S.L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Education Psychology*, 95, 453-464.
- Knight, L. (2013). Not As It Seems: using Deleuzian concepts of the imaginary to rethink children's drawings. *School of Early Childhood*, 3(3), 254-264.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. New York, NY. Grune & Stratton.
- Kress, G., i Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London. Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-40.
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Paper presented at the Expert Forum for Knowledge Presentation, Chicago, IL*.
- Lara, M.F. (2013). Anàlisi de les dificultats de la lectura a partir dels models evolutius causals. Disponible a: <https://www.educat.cat/blog/analisi-de-les-dificultats-de-la-lectura-a-partir-dels-models-evolutius-causals/>. (Consultat el 15 de març del 2021).
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de psicología da UNESP*, 9(1), 135-160.
- Lebrero, M.P., i Lebrero, M.T. (1995). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y la escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid. UNED.
- LEC: Llei d'Educació de Catalunya (2009).
- Ledesma, M. (2010). *Ventajas y desventajas del uso simultáneo y único de las letras script y cursiva en los niños y niñas de segundo año, de las escuelas: Juan Montalvo y San Antonio, en el desarrollo de las destrezas escritoras, durante el año lectivo 2008- 2009*. Tesis de Maestría en educación y desarrollo social. Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.
- Lezak, M.D., Howienson, D.B., i Loring, D.W. (2004). The behavioral geography of the brain. *Neuropsychological assessment*, 4, 39-85.
- Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method, *The American Political Science Review*, 65(3), 682-693. DOI.org/10.2307/1955513.
- Literat, J. (2013). A pencil for Your Thoughts: Participatory Drawing as a Visual Research Methods with Children and Youth. *International Institute for Qualitative Methodology*, 12(1), 84-98. DOI.org/10.1177/160940691301200143.
- Locascio, G., Mahone, E., Eason, S., i Cutting, L.E. (2010). Executive disfunction in gaming children with reading comprehension deficits. *Journal of learning disabilities*. 43 (5), 441-454.
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).
- LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990).
- Lonigan, C.J i Shanahan, T. (2009). Executive Summary of Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. *A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, DC. National Institute for Literacy.
- López-Roldán, P., i Fachelli, S. (2015). El proceso de investigación. En López-Roldán, P. , i Fachelli, S., *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo I.2.

- López-Roldan, P., i Fachelli, S. (2015). Perspectivas metodológicas y diseños mixtos. En López-Roldan, P., i Fachelli, S., Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo I.3.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth. A textbook on Art Education*. The MacMillan Company: New York Digitized by Internet Archive in 2010.
- Luque, K.E., i Lucas, M. (2020). La neuroeducación en el proceso de enseñanza. *Atlante. Cuadernos de Educación*. 1-10.
- Luria, A. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York. Basic Books.
- Luria, A. (1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En Shuare, M., i Davidov V. (compiladores). *La psicología evolutiva y pedagógica a la URSS*. Antología, 43-56. Moscú. Progreso.
- Luthuli, K., Phewa, N., i Pithouse-Morgan, K. (2020). Their Drawings Were Eloquent': Learning about Drawing as an Arts-Based Self Study Method for Researching with Children, *Studying Teacher Education*, 16(1), 48-65, DOI: 10.1080/17425964.2019.1690984.
- Määttänen, P. (2017). Emotions, values, and aesthetic perception. *New Ideas in Psychology* 47, 91-96. DOI.org/10.1016/j.newideapsych.2017.03.009.
- Mackenzie, N. (2011). From drawing to writing: What happens when you shift teaching priorities in the first six months of school?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 322-340.
- Mackenzie, N., i Verosov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vigotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*. 38(4), 22-29. DOI: 10.1177/183693911303800404.
- Maeso, A. (2008). Influencia de los ámbitos familiar, educacional y mediático a la adopción de identidades por los niños/as y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-127.
- Mais, F.R., Doi, L.M., i Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 325-333. DOI: 10.1177/002221940003300405.
- Mañé, M., i Renom, N. (2012). *Modalitats d'aprenentatge visual, auditiu i cinestèsic*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Martin, G. (2019) Draw(Me) and Tell: Use of Children's Drawings as Elicitation Tools to Explore Embodiment in the Very Young. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-9. DOI: 10.1177/1609406918816230.
- Martínez, N., i Romero, N. (2010). *Estudio exploratorio descriptivo de la ejecución e interpretación de la prueba gráfica Casa, Árbol, Persona (HTP) en jóvenes con Síndrome de Down entre 15 y 19 años*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile.
- Martínez, R., i Avila, C. (2021). La noción del paisaje en el alumnado de Educación Primaria: un análisis de su representación. *Documentos de Análisis Geográfica*. 67(1), 133-151. DOI.org/10.5565/rev/dag.539.
- Martorell, M. (2020). Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada a la infancia. *Sociedad e Infancias*, 5, 61-74. DOI.org/10.5209/soci.70685.
- Matthews, S.H. (2007). A window on the "new" sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1 (1), 322-334. DOI: 10.1111/j.1751-9020.2007.00001x.
- Mayer, M. i Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.

- Mayer, R. (1997). Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions. *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- Mayer, R. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31-48). New York. CUP.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. New York. Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2014). Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction. En Benassi, V., Overson, C., i Hakala, C. (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* [en línea]. Disponible en: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>.
- Merriman, B., i Guerin, S. (2006). Utilitzar els dibuixos infantils com a dades en investigacions centrades en el nen. *Irish Journal of Psychology*, 27(1-2), 48-57.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. Volum I. Lectura. Madrid. EOS.
- Montealegre, R., i Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de psicología*, 9(1), 25-40. Universidad Católica de Colombia.
- Montenegro, C. M. (2014). Mi credo pedagógico: una aproximación a la filosofía educativa en el primer Dewey. *Escritos*, 22(49), 415-429.
- Montero, I., i León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 505-510.
- Montserrat, J., i Przbylowicz, P. (2018). Alexandre Galí i El noi i les matèries de l'ensenyament de John Dewey. Una traducció inèdita. *Temps d'Educació*, 55, 263-278. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/132052>.
- Moragon, F., i Martínez, V. (2016). Juego de niñas y juego de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Educación*, 2(1), 1-1, DOI.org/10.15517/revedu.v40i1.17439.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., i Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665- 681.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M i Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(1), 199-211. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/017).
- National Early Reading Report (2009). *Developing early literacy*. a: <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/346>. (Consultat el 26 de novembre del 2019).
- Neiman, G., Amegeiras, A., Chernobilsky, L.B., Gimenez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Soneira, A.J., i Quaranta, G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.
- Nielsen, A. (2012). Forskeres arbejde med ople7er af børns tegninger som forskningsmetode [The researcher's work with children's experiences of drawing as a research method]. *Psyke & Logos*, 33(2), 343-360.
- Nisbet, J., i Watt, J. (1984). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London. Harper & Row.
- Norton, E.S., i Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, 63, 427-452. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100431.

- Nowell, L., Norris, J.M., White, D.E., i Moules, N.J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16, 1–13 DOI: 10.1177/1609406917733847.
- O'Sullivan, C. (2021). *What Can Be Learnt From 130 Children's Dream Wheelchair Designs? Eliciting Child-Centred Insights Using an Interdisciplinary Design Analysis Framework*. Conference: International Conference on Engineering Design. Project: Inclusive Paediatric Mobility (IPM) Design. Universitat de Liverpool. Liverpool.
- Ochoa, R., Nava, N., i Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 45(15), 13-22. DOI PPX200502ZU1935.
- Organització Mundial de la Salut. (2001). *Carga de los trastornos mentales y conductuales*. Disponible a: [https://www.who.int/whr/2001/en/whr01\\_ch2\\_es.pdf?ua=1](https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_ch2_es.pdf?ua=1). (Consultat el 21 d'octubre del 2019).
- Osorio, L. (2020). *Uso del material audiovisual para promover la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria de la institución educativa nº 144118 "Marina Purizaca Benites"*. Tesis doctoral. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote. Piura: Perú.
- Padua, J., Ahman, I., Apezecha, H., i Borsotti, C. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Pahl, K. (2001). Texts as artifacts crossing sites: Map making at home and school. *Reading (now called Literacy)*, 35(3), 120-125. DOI.org/10.1111/1467-9345.00174.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Paivio, A. (1986). *Mental Representations*. New York. Oxford University Press.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.
- Pearce, M.J. (1987). *Early Drawing and Writing: A Study of Young Children's Products, Processes, and Perceptions*. Education and Human Development Master's Theses.
- Perera, S. (2003). An investigation into the legibility of large print typefaces. Tiresias: *Scientific and Technology*. Reports Volume.
- Pimperton, H., i Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(2), 380-391. DOI.org/10.1016/j.jml.2010.02.005.
- Plaut, D.C., McClelland, J.L., Seidenberg, M.S., i Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired Word Reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103(1), 56-115. DOI:10.1037//0033-295X.103.1.56.
- Pons, B., i Àlvarez, I. (2020). Aesthetic Quality Experiences (AQE) as means of improving reading and writing: A case study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5376-5387. DOI: 10.13189/ujer.2020.08114.
- Quesada, G. (2017). El trazo del yo. *Revista de literatura hispànica*, 85(24), 327-329.
- Ragin, Ch., i Becker, H. (1992). *What is a Case?. Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ramos Qitian, M.L. (2019). *Desarrollo neurobiológico en los primeros años de vida: importancia de su enseñanza a la formación de maestros de educación infantil*. Trabajo de Grado. Universidad de Bogotá. Colombia.

- Ranz, D., i Giménez, J. (2018). Principios educativos y Neuroeducación: una fundamentación desde la ciencia. *Edetania*, 55, 155-180. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2019.55.392](https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.392).
- Read, H.(1943). *Education through art*. London. Faber and Faber.
- Reyes, C.E., i Vasquez, M. (2018). *Relación entre el dibujo infantil y el estado emocional de los niños de 4 años de la i.e. n°1660 . Nicolas garatea- nuevo chimbote*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional del Santa Facultad de educación y Humanidades. Escuela profesional de educación inicial.
- Reynolds, L., Walker, S., i Duncan, A. (2006). Children's Response to line spacing in early reading books or "Hole to tell which line you're on". *Visible Language*, 40(3), 246-267.
- Reza, M., Ghasemnia, N., i Khoshsima, G. (2021). A Review of Case Study Method in Operations Management Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–11 DOI: 10.1177/16094069211010088.
- Rich, S. (2002). The Neurological Significance of Children's Drawing: The Scribble Hypothesis. *Journal of Visual Literacy*, 22(2), 107-128, DOI: [10.1080/23796529.2002.11674584](https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674584).
- Richard, G.J., i Fahy, J.K. (2005). *The source for Development of Executive Functions*. East Moline, Illinois. Linguistic systems.
- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: Developing a role. *International Journal of Education through Art*, 2(3), 195–209.
- Rodríguez, E. (2014). *El aprendizaje de la caligrafía y su incidencia a la apropiación de la lengua escrita en niños de educación preescolar: Decidiendo entre la cursiva y la scrip*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, D.C.
- Rodríguez, R. (2004). ¿Kant o Nietzsche? ¡Dewey! El idealismo naturalista y democrático de el arte como experiencia. *Fedro. Revista de estética y teoría de las artes*, (2), 51-69.
- Rose, S. (2014). *Development of drawing ability and the attitudes and practices towards children's drawings in steiner and national curriculum schools*. Tesis doctoral. Staffordshire University.
- Ruiz, R. (2015). *Análisis de rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. UNED.
- Saason, R. (1993). Through the eyes of child perception and type design. *Computers and Typography*, 150-177.
- Saason, R., i Williams, A. (2000). *Why Season? Guide for educators and Publisher*. Gran Bretanya.
- Sadia, S., Ali, A. (2021). Expression beyond Words: An Analysis of Human Figure Drawing of Children and Adolescents with ADHD. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 20(1): 62-77.
- Sadoski, M., i Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. NY. Sage 3rd Edition.
- Samaja, J. (1994) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires. Eudeba.
- Sandrone, D. (2011). Aportes para una concepción naturalizada de la tecnología en el pragmatismo de John Dewey. *Revista CTS*, 7(19), 187-196.



- Sanmillan, I. (2016). *Evolución de los factores implicados a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su realización con dos métodos de enseñanza de la lectura*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- Santamaria, M.A. (2016). *Lectoescritura en los niños. Como incentivarla*. Disponible a: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/lectoescritura-en-los-ninos-como-incentivarla/>. (Consultat el 19 de novembre del 2019).
- Saritama Valarezo, M.A. (2020). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: el caso del pueblo indígena Saraguro*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Saritama, M. Á., i Álvarez, I. (2020). El dibujo y la espontaneidad de lengua en niños indígenas. *MLS Educational Research*, 4 (2), 69-98. DOI: 10.29314/mlser.v4i2.361.
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., i Foorman, B.R. (2004). Kinder garden prediction of Reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Education Psychology*, 96, 265-282.
- Schnotz, W., i Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13, 141-156.
- Schnotz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 49-69. New York. CUP
- Sellés, P. (2008). *Elaboración de una de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- Seltzer, K. i Bentley, T. (1999) *The Creative Age: knowledge and skills of the new economy*. London. Demos.
- Sheridan, S. (2002). The Neurological Significance Of Children's Drawing: The Scribble Hypothesis. The Scribble Hypothesis. *Journal of Visual Literacy*, 22(2), 107-128, DOI: 10.1080/23796529.2002.11674584.
- Siggelkow, N. (2007). Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal*, 50 (1), 20-24. DOI.org/10.5465/amj.2007.24160882.
- Silverman, D. (2001). *Interpretació qualitativa dades: mètodes per analitzar converses, text i interacció*. Londres. Sage.
- Simmons, S. (2021). *The Value of Drawing Instruction in the Visual Arts and Across Curricula*. New York and London. Routledge.
- Smith, K. (2016). *A phenomenological Study of aesthetic experience within an arts council's events and programs: finding joy, expression, connection, and public good in the arts*. Department of Educational Leadership. Doctoral Thesis. Miami University.
- Sondergaard, E., i Reventlow, S. (2019). Drawing as a Facilitating Approach When Conducting Research Among Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11. DOI: 10.1177/1609406918822558.
- Spranger, E. (1964). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Losada SA. Biblioteca del Maestro.
- Stake, R. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, NY. Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. NY. Sage Publications, Inc.

- Steffani, S., i Selvester, P. M. (2009). The Relationship of Drawing, Writing, Literacy and Math in Kindergarten Children. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49 (2), 125-142.
- Stuss, D., i Benson, D. (1986). *The frontal lobes*. NY: Raven Press.
- Tay-Lim, J., i Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings and Construction Process. *International Journal of Qualitative Methods*, 65-83 DOI.org/10.1177/160940691301200135.
- Thoilliez, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles. S. Pierce, William James y John Dewey*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Thomas, B.A. (2012). Psychologizing and the Anti-Psychologist: Dewey, Lacan, and Contemporary Art Education, *Studies in Art Education*, 53(4), 330-346, DOI: 10.1080/00393541.2012.11518873.
- Thompson, J., i Hogan, T. (2009). Future advances in the early detection of reading risk: Subgroup, dynamic relations, and advanced methodologies. Epilogue Special Edition "Advances in the Early Detection of Reading Risk". *Journal of Education Psychology*, 84(3), 364-367.
- Tinker, M.A. (1965). *Bases for effective reading*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Tinker, M.A. (1955). Prolonged reading task, in visual research. *Journal of applied psychology*, 39, 444-446.
- Ubinding (2021). *Ubinding Universitat de Barcelona*. Disponible a: <http://www.ubinding.cat>. (Consultat el 20 de Maig del 2021).
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Disponible a: <http://www.unesco.org/new/es/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/>. (Consultat el 3 de desembre del 2019).
- Vels, A. (1994). *Dibujo y personalidad*. [https://www.academia.edu/8169934/Dr\\_Augusto\\_Vels\\_Dibujo\\_de\\_la\\_Figura\\_Humana](https://www.academia.edu/8169934/Dr_Augusto_Vels_Dibujo_de_la_Figura_Humana). (Consultat el dia 22 de maig del 2020).
- Vicars, M. (2011). Artful practise: identities at work in play. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 60-71. [doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.60](https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.60).
- Vilafranca, I., i Carreño, A. (2018). Els models de la modernitat pedagògica: de l'idealisme al pragmatisme. *Revista Temps d'Educació*, 44, 57-70. Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/TE2018.55.4.
- Vigotski, L.S. (1931). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vigotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*, (183-206). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vigotski, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina. La Pleyade.
- Vigotski, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Welsh, J.A., Nix, R.L., Blair, C., Bierman, K.L. i Nelson, K.E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43-53. DOI: 10.1037/a0016738.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F., i Groisser, D.B. (1991). A normative- developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Development Neuropsychology*, 7(2), 131-149. DOI.org/10.1080/87565649109540483.
- Wright-Jackson, J. (2012). *Visible ideas: communication and learning through drawing in the early childhood setting*. Master thesis. Mills College: Oakland.



- Xu, W., i Zammit, K. (2020) Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19: 1–9. DOI: 10.1177/1609406920918810.
- Yamada-Rice, D. (2019.) Including Children in the Design of the Internet of Toys. In: Mascheroni G., Holloway D. (eds) *The Internet of Toys. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan.
- Yang, H., i Noel, A. (2006). The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Childhood Literacy* 6(2) 145–162 DOI: 10.1177/1468798406066442.
- Yin, R. (2003). *Identifying your Case(s) and Establishing the Logic of Your Case Study*. Disponible a: <https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=KdneDOAAOBAJ&oi=fnd&pg=PA359&dq=yin+2003&ots=gOLnHoude0&sig=U2mqx8LV65MiwTVVOMqGhtZrjnU#v=onepage&q=yin%202003&f=false>. (Consultat el 2 de juny del 2020).
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and method* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.

