

Universitat de Lleida

## **Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción**

Maria Àngels Miret Latas

**Dipòsit Legal: L.159-2015**

<http://hdl.handle.net/10803/285602>



*Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción* està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

(c) 2014, Maria Àngels Miret Latas



**TREBALL FINAL DE MÀSTER : ITINERARI DE RECERCA  
L'ART TERÀPIA EN EL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A  
L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA EN GRUPS AMB DIVERSITAT**

**Estudiant: Maria Àngels Miret**

**MÀSTER INTERUNIVERSITARI EN EDUCACIÓ INCLUSIVA**

**Universitat de Lleida, Universitat de Vic i Universitat de Balears**

**Tutora: Glòria Jove**

**Tutora de les Pràctiques: Judit Gómez**

**Novembre de 2010**

## Índex

<b>INTRODUCCIÓ</b> .....	6
Presentació.....	8
<b>1 APORTACIONS DEL MÀSTER D'EDUCACIÓ INCLUSIVA SOBRE ELS CURSOS REALITZATS I LA SEVA VINCULACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA I EL PROJECTE DE TESI DOCTORAL</b> .....	9
<b>2 MARC TEÒRIC</b> .....	23
2.1 Marc teòric d'Artteràpia.....	23
2.1.1 Estudis i investigacions d'artteràpia al nostre país.....	36
2.1.2 Investigacions d'artteràpia en l'Educació.....	36
2.1.3 Síntesi de les investigacions educatives d'artteràpia en relació a les Competències Bàsiques.....	56
2.2 Marc teòric de les Competències Bàsiques.....	56
2.3 Justificació de com l'Artteràpia pot contribuir en el desenvolupament de les Competències Bàsiques.....	60
<b>3 CONTEXTUALITZACIÓ I FINALITAT DE L'ESTUDI PER A LA FUTURA TESI DOCTORAL</b> .....	64
3.1 Disseny d'investigació de caire preventiu.....	64
3.2 Objectiu de l'estudi.....	64
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	65
4.1 Instruments i temporalització.....	67
4.3 Anàlisi de la Interacció a l'aula.....	69
4.3.1 Descripció de la metodologia de l'Anàlisi Interactiva.....	70
<b>5 SÍNTESE DELS RESULTATS. Sessió de Treball per Projectes i sessió d'Artteràpia</b> .....	85
5.1 Resultats de l'anàlisi d'una sessió de Treball per projectes de ciències del cicle Superior, 5è i 6è curs de Primària, amb l' "Anàlisi de la Interacció". Treball en grup dins de les pràctiques del Màster d'Educació Inclusiva.....	86

5.2 Resultats de l'anàlisi de la Interacció a l'espai d'Artteràpia: Fragment d'una sessió amb els alumnes del Cicle Superior, 5è curs de Primària.....	146
5.3 Comparativa dels resultats de la sessió de Treball per projectes i de la sessió d'Artteràpia amb l'anàlisi d'interacció a l'aula.....	176
<b>6 LIMITACIONS METODOLÒGIQUES.....</b>	<b>178</b>
<b>7 CONCLUSIONS I PROPOSTES D'INVESTIGACIÓ FUTURA.....</b>	<b>179</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>182</b>
<b>ANNEXOS.....</b>	<b>191</b>
Annex 1. Resum del llibre de Sánchez Miguel, Emilio (2010) <i>La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer</i> . Barcelona: Graó.....	191
Annex 2. Resums d'articles sobre l'Anàlisi Interactiva.....	244
Annex 3. <i>Transcripció d'una sessió de ciències del Cicle Superior dins de les pràctiques en grup de l'Anàlisi de la Interacció al Màster d'Educació Inclusiva.....</i>	<i>258</i>
Annex 4. <i>Transcripció amb l'Anàlisi de la Interacció en l'espai d'Artteràpia: Fragment de dues sessions dels alumnes del Cicle Superior 5è curs de Primària.....</i>	<i>299</i>
Annex 5. <i>Dimensions i indicadors de l'artteràpia en el desenvolupament de les competències bàsiques a l'Educació Primària en grups en diversitat.....</i>	<i>316</i>

1

---

<sup>1</sup>l Imatge de la portada: Obra artística de D., alumne de 3r del Cicle Mitjà. Títol: "Pintant recipients"

## INDEX DE TAULES

Taula 1. Tesis i investigacions en Artteràpia a Espanya.....	36
Taula 2. Quadre sobre les investigacions d'artteràpia i educació exposades i les competències treballades.....	38
Llistat de taules de la sessió Treball per projectes.....	86
Dimensió <i>COM</i> .....	87
Taula 3. Cicles, estructura de participació i episodis.....	87
Taula 4. Mapa d'episodis.....	89
Taula 5. Tancament del cicle.....	90
Taula 6. Relació entre episodis i estructura de participació.....	91
Taula 7. Total de cicles per estructura de participació.....	92
DIMENSIÓ <i>QUI</i> .....	92
Taula 8. Cicle, pregunta inicial i ajudes.....	92
Taula 9. Nivell de participació de l'alumnat.....	106
Taula 10. 1 Ajudes d'indagació regulatòries.....	123
Taula 10.2 Ajudes a la resposta interna no invasives.....	123
Taula 10.3 Ajudes a la resposta interna invasives.....	130
Taula 10.4 Ajudes de feedback de consolidació.....	136
Taula 10.5 Ajudes de feedback de completar.....	139
Taula 11. Episodis, nombre d'ajudes i tipus d'ajudes.....	140
Taula 12. Recompte per tipus d'ajudes. Estil d'ajudar.....	141
Taula 13. Ajudes Totals.....	142
Taula 14. DIMENSIÓ <i>COM</i> : <i>Anàlisi d'una sessió de ciències del Cicle Superior . Treball per projectes</i> .....	142
TAULA 15. DIMENSIÓ <i>QUI</i> : <i>Anàlisi d'una sessió de ciències del Cicle Superior . Treball per projectes</i> .....	144
Llistat de taules dels resultats de la sessió d'artteràpia.....	147
Dimensió <i>COM</i> .....	147
Taula 16. Cicles, estructura de participació i episodis.....	147
Taula 17. Mapa d'episodis.....	148
Taula 18. Tancament del cicle.....	149
Taula 19. Relació entre episodis i estructura de participació.....	150

Taula 20. Total de cicles per estructura de participació.....	150
DIMENSIÓ <i>QUI</i> .....	150
Taula 21. Cicle, pregunta inicial i ajudes.....	151
Taula 22 . Nivell de participació de l'alumnat.....	156
Taula 23.1. Ajudes d'indagació regulatòries.....	162
Taula 23.2. Ajudes a la resposta interna no invasives.....	163
Taula 23.3. Ajudes a la resposta interna invasives.....	166
Taula 23.4 Ajudes de feedback de consolidació.....	167
Taula 23.5 Ajudes de feedback de completar.....	169
Taula 24. Ajudes càlides.....	170
Taula 25. Episodis, nombre d'ajudes i tipus d'ajudes.....	171
Taula 26. Recompte per tipus d'ajudes. Estil d'ajudar.....	172
Taula 27. Ajudes Totals.....	172
Taula 28. DIMENSIÓ <i>COM</i> : Anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia.....	173
Taula 29. DIMENSIÓ <i>QUI</i> : Anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia.....	174
Taula 30. Comparativa. Sessió de Treball per projectes de Ciències al Cicle Superior i sessió d'artteràpia a alumnes del 5è del Cicle Superior.....	177
Taula 31. Dimensions i indicadors de l'Artteràpia en el desenvolupament de les competències bàsiques a l'Educació Primària en grups amb diversitat.....	318

## INDEX D'IMATGES

Imatge 1 Treball artístic d'una sessió d'Artteràpia. Alumne “D.” de 3r de Primària.....	1
Imatge 2 Edith Kramer <a href="http://www.askart.com/askart/artist.aspx?artist=11151360">http://www.askart.com/askart/artist.aspx?artist=11151360</a> .....	28
Imatge 3 Melanie Klein <a href="http://www.webster.edu/~woolfm/women.html">http://www.webster.edu/~woolfm/women.html</a> .....	29
Imatge 4 Elinor Ulman <a href="http://www.gwu.edu/~artx/history/founders.cfm">http://www.gwu.edu/~artx/history/founders.cfm</a> .....	30
Imatge 5 Donald Winnicott <a href="http://psicoterapeutas.eu/?p=8186">http://psicoterapeutas.eu/?p=8186</a> .....	32
Imatge 6 Diane Waller <a href="http://www.baat.org/biowaller.htm">http://www.baat.org/biowaller.htm</a> .....	33
Imatge 7. Una sessió d'Artteràpia d'alumnes del Cicle Mitjà.....	65
Imatge 8 .L'espai d'artteràpia. Arribada, inici de la sessió asseguts en cercle.....	299

## INTRODUCCIÓ

Sóc mestra des de fa vint-i-cinc anys. Els docents ens actualitzem any rere any, forma part del nostre treball com a educadors/es. Els canvis actuals de la nostra societat han generat un nou disseny del model educatiu. Cal cercar noves maneres d'ensenyar, donar estratègies adequades als alumnes per a adaptar-se a l'entorn i proporcionar una educació de qualitat.

Hem de buscar la forma d'apropar-nos als nens/es, entendre més bé quines són les seves necessitats i saber posar-nos al seu lloc.

Alguns alumnes necessiten noves vies per a aconseguir l'èxit acadèmic i a l'hora millorar la seva qualitat de vida. Com a educadora vaig veure que calia ampliar els recursos dels quals disposava. És per això que vaig decidir iniciar-me en un nou àmbit, l'Artteràpia com a complement de la meua tasca docent i dels estudis de Psicologia.

Des de sempre l'Art ha estat per a mi un element encisador, atractiu i regenerador a nivell personal. El pintar, el modelar, dibuixar, etc. han format part de trossets de la meua vida des de la infància. Ara, amb l'artteràpia, l'expressió artística té una nova lectura que va més enllà de l'estètica.

La capacitat de crear des de dintre, dedicat a tu mateix, en el teu espai interior et permet connectar amb el teu "jo". Aquesta sensació t'obre els sentits, la ment, el poder sentir, experimentar, etc.

En el curs 2007-2008 vaig rebre una llicència retribuïda del Departament d'Ensenyament amb la finalitat de realitzar els estudis del Màster d'Artteràpia a la Universitat de Barcelona. El treball que vaig portar a terme, va consistir a més a més de la formació com artterapeuta, la realització de les pràctiques en un centre de primària i una recerca educativa en Artteràpia " Taller de suport emocional a l'aprenentatge a través de l'artteràpia " <sup>2</sup>

Quan vaig acabar el període no imaginava que voldria continuar investigant en aquest àmbit, l'Artteràpia a l'Educació, però dos anys més tard en el curs 2009-2010 inicio el Màster d'Educació Inclusiva que em dóna una nova visió en com aplicar l'Artteràpia als centres educatius. El concepte de diversitat comporta un nou disseny de l'activitat d'Artteràpia a l'escola i aquest ha de respondre a les necessitats reals dels alumnes.

---

<sup>2</sup> Es pot consultar el contingut de la Recerca Educativa a, <http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php>

Normalment a moltes escoles els alumnes que fan Artteràpia són solament els que tenen necessitats educatives especials o presenten alguna problemàtica personal, familiar o social. És a dir l'enfocament està més centrat en l'àmbit terapèutic. En canvi, amb la nova perspectiva que m'aporta el Màster d'educació Inclusiva sobre la institució educativa inclusiva<sup>3</sup>, em plantejo oferir l'espai d'**Artteràpia per a tots**. Aquesta nova forma d'aplicar l'Artteràpia aniria més encarada cap a l'**àmbit preventiu**.

A l'unir “ *Diversitat + Artteràpia* ”, el resultat és que es pot incorporar qualsevol alumne. Es poden formar grups heterogenis a on hi ha nens/es amb diferents potencials i capacitats. També es dona l'oportunitat d'establir interaccions socials creant vincles i cohesió. L'escola ha de proporcionar els mitjans suficients per a que es generin circumstàncies d'inclusió escolar i social.

L'Artteràpia és una disciplina i una pràctica psicoterapèutica de recolzament a la tasca educativa i de suport emocional als educands. La utilització de l'art proporciona un canal de comunicació a través dels materials plàstics. L'alumne en aquest espai pot expressar els seus interessos, preocupacions, necessitats, etc. amb un llenguatge no verbal plasmat en l'obra artística. Després pot expressar verbalment el que ha experimentat en el procés creatiu amb l'acompanyament de l'artterapeuta.

L'aplicació pot ser a nivell individual o en grup segons les característiques dels usuaris. En aquest espai a es potencia l'autoconeixement i la interacció amb els altres per tal d'aconseguir una millora personal i un desenvolupament més saludable.

En el centre escolar d'Educació Infantil i Primària a on treballa, el curs 2009-2010, proposo com a projecte d'innovació “**La introducció de l'Artteràpia a l'escola**”, en aquest cas **des de la vessant preventiva**. El fet de que hi puguin participar tots els alumnes afavoreix la inclusió escolar donant oportunitat a tots d'experimentar els beneficis d'aquesta activitat. A l'hora em sembla interessant investigar sobre la relació entre l'Artteràpia i les Competències Bàsiques en grups amb diversitat. Per tant aquesta nova línia de recerca i plantejament de la futura Tesi doctoral aniria cap a l'estudi de les repercussions de l'artteràpia en les Competències Bàsiques en grups amb diversitat.

---

<sup>3</sup> “Una institució educativa inclusiva és aquella en la qual poden “créixer” juntes persones diferents: **Tots?** Tots, tenint en compte que no és una qüestió de tot o res, sinó de grau: Juntes tantes persones com sigui possible, tantes hores com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats comunes”. Pujolàs i Lago (2009)



## **Presentació**

En aquest treball, després d'aquesta introducció, en el primer apartat trobem les aportacions del Màster d'Educació Inclusiva sobre els cursos realitzats i la seva vinculació amb el Treball de Recerca i el Projecte de Tesi Doctoral. S'especifiquen els continguts dels estudis realitzats en cadascuna de les assignatures obligatòries i optatives del Màster d'Educació Inclusiva. S'indiquen quins han estat els treballs realitzats dins del màster i la seva relació amb el Treball de Recerca.

A continuació, en l'apartat dos, s'exposa el marc teòric d'Artteràpia, a on es fa referència del moment històric i cultural que va propiciar la seva aparició. S'anomenen les figures pioneres que van contribuir al seu desenvolupament i aplicació en diversos camps, especialment a l'educatiu. Es citen molts dels estudis realitzats i l'actual situació de la formació i investigacions sobre Artteràpia en el nostre país.

Després, es vol relacionar l'Artteràpia amb les Competències Bàsiques, per la qual cosa es presenta també el seu marc teòric. Per acabar en aquest apartat, s'inclou la justificació de com l'Artteràpia pot contribuir en el desenvolupament de les Competències Bàsiques.

En l'apartat tres es contextualitza aquest estudi indicant la finalitat i l'objectiu d'aquest treball. La metodologia portada a terme per a poder iniciar aquesta investigació és l'Anàlisi de la Interacció a l'aula i s'exposa a l'apartat quatre. Es descriu el seu marc teòric i el treball realitzat en les Pràctiques del Màster d'Educació Inclusiva.

Es presenten els resultats de l'estudi, apartat 5, i la transcripció (annex 3) sobre una de les sessions analitzades en el treball de pràctiques en grup. Aquesta experiència ha servit de model per a iniciar l'anàlisi d'una de les sessions d'Artteràpia, presentant igualment els resultats i la transcripció de fragments de dues sessions (annex 4).

A partir d'una comparativa entre les dues anàlisis es poden extreure les limitacions metodològiques, punt sis, i arribar a unes conclusions sobre l'ús de l'Anàlisi de la Interacció a l'aula i a l'espai d'artteràpia en l'apartat set. Finalment s'indiquen les propostes d'investigació de la futura Tesi Doctoral.

# **1 APORTACIONS DEL MÀSTER D'EDUCACIÓ INCLUSIVA SOBRE ELS CURSOS REALITZATS I LA SEVA VINCULACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA I EL PROJECTE DE TESI DOCTORAL.**

Durant els cursos 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009 realitzo el “Màster en Artteràpia: Aplicacions Psicoterapèutiques de la Pràctica Artística” a la Universitat de Barcelona amb un total de 180 crèdits (1.180 hores) repartits en pràctiques clíniques, classes teòriques i tallers experiencials diversos relacionats amb les Arts Creatives.

També en el curs 2007-2008 acabo la meva formació com a Psicòloga gràcies a que el Departament d' Ensenyament m' atorga una llicència retribuïda com ja he dit, per a desenvolupar el projecte “Taller de suport emocional a l' aprenentatge a través de l'Artteràpia”.

La meva intenció és seguir investigant en el camp Artteràpèutic dins de l' Educació, és per la qual cosa que busco la manera de poder iniciar el meu treball de recerca. Llavors com a caigut del cel apareix el “Màster Interuniversitari d' Educació Inclusiva” que organitzen per primera vegada les Universitats de Vic, Balears i Lleida en el curs 2009-2010. Els estudis es porten a terme de forma telemàtica mitjançant vídeo - conferències i/o sessions presencials. Les interaccions que es realitzen d' aquesta manera entre els docents i els alumnes resulten més enriquidores al poder establir comunicacions a distància. Així mateix la realització dels treballs a través del Campus Virtual dóna l' oportunitat de mantenir un contacte continu.

Dels 60 crèdits que té el Màster d' Educació Inclusiva en realitzo 33 durant el curs 2009-2010:

MÒDUL 1: EDUCACIÓ INCLUSIVA, PRINCIPIS I FONAMENTS 9 crèdits

MÒDUL 2: ACTUALITZACIÓ EN INVESTIGACIÓ 9 crèdits

MÒDUL 7: PRÀCTIQUES I TREBALL DE MÀSTER 15 crèdits

Em queden convalidats els altres 27 crèdits al tenir la llicenciatura en Psicologia.

## Dins de les assignatures obligatòries:

### **Mòdul 1. Educació inclusiva, principis i fonaments (9 crèdits)**

#### **Assignatura. Educació i Inclusió (3crèdits )**

Professor Pere Pujolàs. Universitat de Vic.

CONTINGUTS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Introducció :Calidad y Educación Inclusiva. Preguntes Fonamentals. Rodrigues.</li><li>- Concepte d'Educació Inclusiva: tres raons per a l' Educació Inclusiva.<ol style="list-style-type: none"><li>1. “Créixer” junts persones diferents és just.</li><li>2. “Créixer” junts persones diferents és necessari, per a tothom.</li><li>3. “Créixer” junts persones diferents és possible.</li></ol></li></ul>
TREBALL REALITZAT	<ul style="list-style-type: none"><li>- Treball en grup: Lectura i síntesi d'articles dels autors Sacristan (2005) i Pujolàs i Lago i Rodrigues (conferència des de Lisboa i presentació del power-point).<ul style="list-style-type: none"><li>- Reflexió individual sobre les tres tasques més urgents en les institucions educatives per a avançar en l' Educació Inclusiva.</li></ul></li><li>- Treball individual: Assenyalar els tres objectius més urgents per a avançar en l' Educació Inclusiva en el meu àmbit de treball més proper.</li></ul>
RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>Aquesta assignatura m' ha donat una perspectiva diferent de com tractar la diversitat en el meu centre de treball. Ara veig als alumnes d' una vessant més humana, més justa i més igualitària , tots podem “créixer junts”.</p> <p>La conferència del Professor Dr. Rodrigues juntament amb les aportacions dels altres professors van influir en el disseny de com aplicar l'Arteràpia al meu centre escolar. Vaig pensar que seria molt interessant formar grups d'alumnes heterogenis a l'hora de portar a terme les sessions d'Arteràpia. Aquesta diversitat aportaria més beneficis que formar grups d' alumnes homogenis.</p>

<p>CONTINGUTS</p>	<p>-Aportacions pedagògiques a l' entorn de les diferències i les desigualtats.</p> <p>- Principis de valor d' una ciutadania inclusiva:                  La diferència com a valor.                  Diferències i desigualtats                  Pedagogies crítiques i explicació de les desigualtats.</p>
<p>TREBALL REALITZAT</p>	<p>- Treball en grup: Anàlisi del contingut de la legislació educativa. Llei 12/2009 de juliol d' Educació (DOG 5422, 16 de juliol de 2009).</p> <p>-Treball individual: Identificar concepcions i contravalors que dificulten l' educació inclusiva en les dimensions macro, meso i micro-ètica. Indicar els valors que afavoreixen l' educació inclusiva i explicar el seu significat en les dimensions macro, meso i micro-ètica.</p>
<p>RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA</p>	<p>La lectura de la llei permet fer una reflexió sobre els drets a l'educació i analitzar si aquests responen a una realitat o encara queden buits legals. El fet de fer-ho en grup enriqueix les pròpies perspectives i fa tenir una visió més crítica a l'hora de plantejar noves necessitats en relació a l' alumne dins de l'àmbit individual, grupal o d' entorn d'escola.</p> <p>A nivell individual he pogut llegir parts del llibre de la Professora Isabel Carrillo per arribar a una visió més global de la concepció dels valors humans i tenir una societat més inclusiva. Carrillo, I. (2000) <i>Diez valores para el siglo XXI</i>. Barcelona: Cisspraxis.</p> <p>La llei parla del compromís de les famílies per a l' educació dels seus fills/es, això es transmet en la anomenada carta de compromís que els pares han d'assumir. Per la qual cosa en la meva recerca he mantingut un contacte amb els pares per tal d'informar de què es tracta l' activitat d'Arteràpia i després per a fer devolucions sobre el procés dels alumnes en l'àmbit emocional o d'altres aspectes relacionats amb la salut i l'aprenentatge dels participants en aquesta activitat.</p> <p>El sistema educatiu es regeix per diferents principis específics, un d'ells és: “ La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueix els alumnes a la</p>

	maduresa i satisfacció personals”. Els pares han de conèixer la importància que té en l'educació l'apartat emocional, a més a més del cognitiu i les competències o habilitats bàsiques, i que tots aquests formen part també del currículum.
--	---

Professor Robert Ruiz i Bel. Universitat de Vic

CONTINGUTS	<p>-L'educació inclusiva com a procés.</p> <p>- Opcions, recomanacions i orientacions internacionals sobre educació inclusiva. Visió multidimensional.</p> <p>- Una aproximació pràctica a l'Ensenyament multinivell en el nostre context educatiu.</p> <p>- Avaluació i inclusió educativa: Aspectes fonamentals en el desenvolupament de la normativa i la seva aplicació.</p> <p>- Polítiques inclusives. Mesures polítiques.</p> <p>- Centres docents inclusius. 5 pràctiques:</p> <p>Ensenyament cooperatiu</p> <p>Aprenentatge cooperatiu</p> <p>Resolució cooperativa de problemes</p> <p>Agrupaments heterogenis</p> <p>Ensenyament efectiu/eficaç</p> <p>- Aules inclusives. Nou regles d'or.</p>
TREBALL REALITZAT	<p>Treball individual:</p> <p>-Vaig tenir l'oportunitat de llegir articles i documents de diferents fonts: UNESCO, OCDE, USEES ... sobre com està considerada l'educació inclusiva en diferents referents i països.</p> <p>-Els exercicis ens plantejaven veure les relacions de pràctiques afavoridores de la inclusió en situacions normals, ordenades per temes afins:</p> <p>- Per a conduir transformacions en els sistemes educatius cap a fites d'inclusió (indicar les fonts).</p> <p>- Per a augmentar la capacitat inclusiva de centres normals (indicar fonts).</p>

	<p>- Per a augmentar la capacitat inclusiva de les aules normals (indicar fonts).</p> <p>-Consideració personal sobre opcions, recomanacions i orientacions que poden ser de major ajut en la pròpia pràctica, professional i/o, per a propòsits de recerca. Les raons i arguments d 'aquesta consideració.</p>
RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>Tota aquesta informació sobre la inclusió en l' escola i en la societat, ens dóna una visió més global cap a on ha d' anar encaminat el nostre impuls, i així fer dia a dia l 'escola més inclusiva. Voldria indicar algunes referències trobades:</p> <p style="padding-left: 40px;">Desenvolupar polítiques d'equitat basades en el desenvolupament de les persones prestant especial atenció a les mesures de caràcter preventiu, com ara l'educació i la cura de la primera infància i l' educació dels pares.</p> <p style="padding-left: 40px;">Prestar especial atenció als factors emocionals per la seva importància en el desenvolupament d'escoles inclusives i la seva incidència en l' aprenentatge dels alumnes. Conferència Internacional d'educació del 2008. “La educación inclusiva : El camino hacia el futuro”(p.13)</p> <p>Aquest aspecte, el de la prevenció, ha estat clau de cara a donar també una orientació a les meves pràctiques d'Arterràpia a l' educació. Podem considerar aquesta activitat, Arterràpia, com a una eina que es pot utilitzar no sols per a tractar problemes en els alumnes sinó també per a prevenir-los.</p>

**Assignatura: Educació inclusiva en l' àmbit escolar (3 crèdits)**

Professor Dr. Joan Jordi Muntaner. Universitat de Balears

CONTINGUTS	<p>Marc conceptual sobre l' educació inclusiva.</p> <p>- Tema 1. Interpretació de la diversitat.</p> <p>1.1 Canvi de paradigma: del dèficit al context.</p>
------------	---

	<p>1.2 Com entenem la diversitat: de problema a valor.</p> <p>1.3 De l'eliminació a la igualtat.</p> <p>- Tema 2. Un nou model d'escola. L'escola inclusiva.</p> <p>2.1 L'atenció a la diversitat com a eix de l'escola inclusiva.</p> <p>2.2 La inclusió com a projecte educatiu</p> <p>2.3 Cap a una educació de qualitat per a tots</p>
<p>TREBALL REALITZAT</p>	<p>- Treball individual.</p> <p>Algunes preguntes per a la reflexió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació entre educació inclusiva i social.</li> <li>- Com es conceptua l'educació al nostre país.</li> <li>- Drets i educació al nostre país.</li> <li>- Quin és l'enfocament de qualitat d'educació.</li> <li>- Principals implicacions de la inclusió per a les polítiques i pràctiques educatives.</li> </ul> <p>Explicar què pot representar la inclusió com a model de la nova escola, triar un punt i justificar la nostra opinió a partir de les següents propostes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inclusió relativa a la discapacitat i a les necessitats educatives especials.</li> <li>2. Inclusió com a resposta als problemes de conducta.</li> <li>3. Inclusió com a resposta als grups amb major risc d'exclusió.</li> <li>4. Inclusió com a promoció d'una escola per a tots.</li> <li>5. Inclusió com a educació per a tots.</li> <li>6. Inclusió com a principi per a entendre l'educació i la societat.</li> </ol> <p>Reflexió individual sobre la nostra opinió del màster.</p> <p>- Treball en grup:</p> <p>Vam elaborar en grup una proposta d'Educació Inclusiva en un determinat context educatiu. Vam escollir el meu centre escolar com a referent per a fer aquesta activitat basada en un lloc real. Els objectius per a aconseguir unes bones pràctiques. Augmentar la presència, la participació i el progrés dels alumnes.</p>

RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>El primer pas que hem de fer és acceptar la realitat que tenim, és a dir una diversitat en l' alumnat i en les famílies. L' aportació del Dr. Muntaner és proporcionar als alumnes els medis i context necessaris per a aconseguir la presència, la participació i el progrés. Penso que és important tenir en compte aquest element final i buscar la manera en què cada alumne/a pugui progressar. Cadascú té unes capacitats, uns punts forts i uns punts febles. A través de l'Artteràpia podem donar cabuda a la diversitat de cadascú per a utilitzar les seves habilitats i capacitats. A més a més en el cas d'artteràpia en grup les capacitats d' un alumne poden servir com a model per a un altre company/a. La meva proposta és que el grup amb diversitat, és a dir heterogeni, pot donar més beneficis que un grup d'artteràpia homogeni a on es trobin nens/es que tinguin les mateixes problemàtiques. Hi haurà alumnes més facilitadors, i d'altres que necessitaran més ajuda, però entre els uns i els altres es pot establir una relació compensatòria. D'aquesta manera, junts i diversos, tots aprenen el que necessiten segons les seves condicions.</p>
-----------------------------------	---

**Assignatura: Educació Inclusiva en l' àmbit social (3 crèdits)**

Professora Ramona Ribes. Universitat de Lleida

CONTINGUTS	<p>1. Delimitació Conceptual: Educació Inclusiva en l' àmbit social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El model bio-psico-social actual (Engel, G.)</li> <li>- La discapacitat des de la Teoria de Sistemes (Bertalanffy)</li> <li>- El principi de normalització (Wolfensberger, W.)</li> <li>- Model social de la discapacitat com un cosntructe social (Barton 1998).</li> <li>- Inclusió social en els mitjans de comunicació.</li> <li>- Concepte de qualitat de vida. Model de Shalock i Verdugo (2003)</li> <li>- L'autodeterminació, dimensió central del concepte de qualitat de vida. Michael Wehmeyer.</li> </ul>
------------	---



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El poder de decidir i la felicitat. S. Frey, B. S.</li> <li>- Indicadors de qualitat. Hilarion (2009)</li> <li>- Al voltant de la llei de la dependència. (Vega, A. 2009)</li> <li>- Investigacions sobre els indicadors de qualitat de vida i de benestar emocional.</li> </ul> <p>2.Processos inclusius i factors emocionals.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La família, el primer agent inclusiu.</li> <li>- Perspectiva dels sistemes familiars.</li> <li>- Definició de qualitat de vida familiar.</li> <li>- Indicadors d'inclusió de social familiar.</li> <li>- Investigacions sobre els indicadors de qualitat de vida com a instrument que ens serveix per a les condicions que faciliten processos a les famílies.</li> <li>-Perfil de la família que desenvolupa processos inclusius.</li> <li>- El sentiment d'inclusió.</li> <li>- Els professionals.</li> <li>- L'enfocament metodològic centrat en la família.</li> <li>- Model col·laboratiu entre família i professional: La complementarietat.</li> <li>- L'acompanyament social.</li> </ul> <p>3. La participació i la contribució a la comunitat educativa de totes les persones: Què fem des de les escoles?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe d'inclusió a Espanya 2009.</li> <li>- Per educar un nen fa falta la tribu sencera.</li> <li>- Aprendre a participar.</li> <li>- El treball en xarxa.</li> <li>- El pla educatiu d'entorn.</li> <li>- El treball en xarxa i el temps de lleure.</li> <li>- El treball en xarxa, inserció laboral i treball amb suport.</li> </ul>
TREBALL REALITZAT	<p>Treball en grup :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analitzar un fragment de la pel·lícula “No me pidas que te bese porque te besaré”. Veure els objectius del director, les estratègies utilitzades per a arribar al públic, anàlisi dels protagonistes, estereotips en els personatges.</li> </ul>

	<p>- Vam tenir l' oportunitat de conèixer a M., mare d' un noi amb necessitats educatives des de l' inici de la seva vida escolar. A partir de l' exposició del seu cas, en directe en una sessió, vam poder recollir les idees principals sobre aquesta situació real en que va viure família per a aconseguir que el seu fill tingués una educació adaptada.</p> <p>Treball individual:</p> <p>-Veure l' entrevista d'en Xavier Romañach, membre del Foro de Vida Independent, a on es poden identificar els seus principis per a relacionar-los amb el marc sobre la inclusió social.</p> <p>- Lectura de casos de famílies dins d'una situació de necessitat d'inclusió social. Aplicar-ho al nostre context i pensar en algun alumne/a que necessités una intervenció per part dels professionals del centre per tal d'implicar a la família en el procés educatiu de l' alumne.</p> <p>-Lectura del conte: El Coco i el perquè de les coses. Per educar un nen fa falta la tribu sencera.</p>
<p>RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA</p>	<p>La dimensió social i la inclusió són aspectes que han d'anar de la mà. Establir relacions amb els altres ens ajuda a enfrontar-nos a les circumstàncies. L'home és un ser social. Hem d'aprendre a treballar en equip i associar-nos. En aquesta assignatura s'ha donat molta importància a les relacions i interaccions humanes per a aconseguir el benestar i la qualitat de vida necessaris per a ser feliços. En les pràctiques d'artteràpia es pretén que els alumnes interactuïn per a aconseguir vincles i establir unes relacions d'igualtat que afavoreixen la seva adaptació. Comptar amb les famílies és fonamental. És per la qual cosa que aquesta assignatura té molt arguments per a justificar la participació i presència dels pares a l'escola. En el meu cas com ja he dit abans cal informar-los de forma continua del progrés del seu fill/a. La lectura sobre el material aportat en l'assignatura ens dóna eines com a professionals per establir comunicacions efectives amb les famílies de cara a la inclusió social.</p>

Treball final del Mòdul 1: Treball d'aprofundiment. Tutora: Professora Ramona Ribes

CONTINGUTS	Aplicar els coneixements apresos al llarg del Mòdul 1 per a elaborar un treball pràctic.
TREBALL REALITZAT	<p>Aquest treball en grup ens ha permès portar a terme l' estudi de la nostra realitat educativa. Ens hem centrat en un aspecte concret, en el nostre cas, la importància de comptar amb les famílies en el procés educatiu. “Espais de trobada en la comunitat educativa”. Aquest treball empíric ha fet adonar-nos de la necessitat d'incloure als pares/mares. Per a sentir-nos en el paper hem proposat al grup de companys i professors un rol play a on representàvem diferents figures o personatges dins de l' escola.</p> <p>Les interaccions que han sorgit ens han donat possibles estratègies per a facilitar la comunicació entre els uns i els altres. La conclusió ha estat establir reunions trimestrals amb els grups dels pares a nivell d'aula i veure que va anat passant al llarg del curs.</p>
RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>El treball portat a terme en grup sobre “Els espais de trobada en la comunitat educativa” ens ha fet centrar-nos en el què volem estudiar, buscar informació per a tenir el marc teòric a on ubicar el que investiguem. Elaborar instruments de recerca per a recollir informació directa de les persones que hem entrevistat.</p> <p>Recopilar dades a través de qüestionaris. Analitzar els resultats per a arribar a unes conclusions que expliquin el què està passant i què cal fer per a arribar a aconseguir una escola més inclusiva per a tots.</p> <p>Aquests passos són ja una manera d'introduir-nos en el procés d'investigar, i ens poden servir per a després aprofundir en la manera de fer recerca.</p>

## Mòdul 2: Actualització en investigació (9 crèdits)

**Assignatura: La investigació educativa des de la perspectiva metodològica qualitativa. (3 crèdits)**

Professora Pepa Valls. Universitat de Lleida

CONTINGUTS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Investigació qualitativa. Estudi de dades descriptives.</li><li>- Enfocaments en investigacions qualitatives. Ontològic, Epistemològic, Metodològic, Tècnic.</li><li>- Diferències fonamentals entre la metodologia quantitativa i la qualitativa.</li><li>-Mètodes d'investigació qualitativa:<ul style="list-style-type: none"><li>Fenomenologia</li><li>Etnografia</li><li>Teoria fonamentada</li><li>Etnometodologia: anàlisi del discurs</li><li>Recerca-acció</li></ul></li><li>- Model d'una Tesina</li><li>- Procés de la investigació qualitativa:<ul style="list-style-type: none"><li>Fase preparatòria</li><li>Etape de disseny</li><li>Treball de camp: Accés al camp, anàlisi de dades, reducció de dades, disposició i transformació de dades.</li><li>Obtenció de resultats i verificació de conclusions.</li></ul></li></ul>
TREBALL REALITZAT	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura de treballs, articles i tesis en metodologia qualitativa.</li><li>Comentar les nostres possibles vies de recerca i compartir quins elements podien utilitzar-se per a fer una investigació.</li><li>- Categorització de textos</li></ul>
RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	La informació aportada dóna referents de com realitzar una investigació. En el meu cas penso que serà important tenir aspectes qualitius de cara a considerar l' activitat d'Arteràpia a partir del meu propi diari de camp i de les opinions dels mestres i per tant tenir dades descriptives.

**Assignatura: La investigació educativa des de la perspectiva metodològica quantitativa. (3 crèdits)**

Professor Sr. Josep Lluís Boix. Universitat de Lleida

CONTINGUTS	<p>Tema 1 : La investigació en educació inclusiva des d'una visió quantitativa</p> <p>Tema 2 Anàlisi de la informació i assoliment d'acord de millora: El tractament de les dades mitjançant diferents programes d'anàlisi.</p> <p>Tema 3 : Redacció de l' informe d'investigació quantitativa:  Identificar les parts d'un informe d'investigació.  -Dissenyar taules per presentar els resultats  Redactar les troballes mitjançant preguntes de recerca.  - La Recerca Educativa des d'una visió quantitativa no excloent.  - Introducció a l' anàlisi de dades mitjançant el SPSS.</p>
TREBALL REALITZAT	<p>-Lectura d'articles i excloure la informació per a dissenyar estudis de recerca a partir de la V de Gowin. Identificar les dimensions i els indicadors de diferents casos d'investigació plantejats.</p> <p>Treball en metodologia quantitativa en SPSS. Anàlisi descriptiva i inferencial:  -Càlcul de mesures centrals segons diferents indicadors.  -Utilitzar mesures centrals i de dispersió.  -Utilitzar gràfics de representació de dades.  -Utilitzar taules de contingència per a l' anàlisi inferencial.  -Elaboració d'un informe de resultats obtinguts a partir del programa SPSS.</p>
RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>Aquesta aproximació a l' ús del programa SPSS ha estat molt interessant i pot servir en el moment d'analitzar les dades que s' obtinguin en el treball de recerca. L'elaboració d'indicadors i dimensions dins d'una investigació com a model ens serveix per dissenyar els del nostre propi estudi. Hem d'estar oberts al possible ús combinat tant de metodologia d'investigació qualitativa com a quantitativa.</p>

**Dins de les assignatures optatives: (3 crèdits)**

**Assignatura (Optativa 1) : Investigació en estratègies i recursos per a atendre la diversitat**

Professora Glòria Jové. Universitat de Lleida

CONTINGUTS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprendre a canviar de paradigma: positivista, emergent, socio-crític i interpretatiu.</li><li>- Història de vida.</li><li>- Recerca-acció. Diari del procés d'investigació.</li><li>- T<sup>a</sup> del Disseny Universal de Wehmeyer.</li><li>- T<sup>a</sup> de la Complexitat de Edgar Morin.</li><li>- T<sup>a</sup> PASS</li><li>- Concepte d'alteritat.</li><li>- L'autodeterminació, l'autogestió i presa de decisions.</li><li>- L'educació inclusiva com a procés.</li><li>- Atenció de les necessitats dels alumnes dins del seu propi grup.</li><li>- La funció preventiva des de l'Educació Infantil.</li><li>- Concepte de rebot inclusiu.</li><li>- Model d'anticipació : Anticipar el que han de fer i poden fer els alumnes.</li><li>- Procés ensenyament-aprenentatge: Corresponsabilitat de l'alumne en el seu propi aprenentatge.</li><li>- Sentiment de pertinença al grup.</li><li>- Recursos comunitaris. Context alfabetitzador. Escola oberta a l'entorn.</li><li>- Pedagogia interactiva Treball cooperatiu.</li></ul>
TREBALL REALITZAT	<p>Treball individual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Fer la nostra pròpia història de vida.</li><li>-Diari de camp de la investigació. Notes de les sessions d'Artteràpia i gravacions en vídeo. Notes de les reunions amb mestres, altres professionals i pares d'alumnes que participen en l' activitat d'artteràpia.</li></ul>

RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>M 'ha semblat molt interessant fer el treball de la meva història de vida. Això m' ha permès retornar al meu passat i fer un procés de recordar. Vaig veure la meua vida com alumna, el meu aprenentatge, les diferents escoles a les quals hi vaig anar, els models dels professors/es que vaig tenir, els companys/es... Aquesta mirada retrospectiva des del teu nen interior et permet entendre ara d'adult com viuen els nens/es, posar-te al seu lloc.</p> <p>En el moment d'interactuar amb els alumnes hem d'intentar comprendre el seu món. A l' hora d'analitzar el què passa a les aules de cara a la recerca hem de tenir mirades des de diferents perspectives, això dona una visió més holística de la realitat.</p>
-----------------------------------	---

**Dins de les assignatures obligatòries:**

**Mòdul 7. Pràctiques i Treball Final de Màster. Itinerari de Recerca (15 crèdits)**

**Assignatura: Pràctiques. Itinerari de recerca. (6 crèdits)**

Professora de les Pràctiques Judit Gómez. Universitat de Lleida.

CONTINGUTS	Aprendre la metodologia de la interacció a l' aula.
TREBALL REALITZAT	<p>Lectura de material relacionat amb l' anàlisi interactiva.</p> <p>Participació en el grup de recerca de la UdL per a treballar texts a través de l' anàlisi interactiva.</p>
RELACIÓ AMB EL TREBALL DE RECERCA	<p>Aquest sistema ens fa adonar de la importància que té el què fem a l' aula, com ho fem, i perquè ho fem. Tenir en compte les interaccions entre les persones dona una visió més global del que està passant. Indagar, és un procés que permet recuperar informació que ja tenen els alumnes o construir de nova. De cara a la recollida de dades de les sessions a través de gravacions, que jo sols feia a nivell escrit, m' ha possibilitat tornar al moment de les sessions i veure aspectes que han complementat el que jo sentia quan redactava el que havia passat. A més a més em podia veure jo mateixa com agent actiu de la interacció juntament amb els alumnes.</p>

## **Assignatura: Treball Final de Màster. Itinerari de recerca. (9 crèdits)**

Tutora Glòria Jové. Universitat de Lleida.

Tutora de les Pràctiques Judit Gómez. Universitat de Lleida.

Aquest treball de Final de Màster em permet relacionar tot el que he après al llarg de la formació realitzada en aquests estudis i incorporar-ho a la meva experiència professional. Iniciar una investigació en una altra perspectiva de la qual hi ha pocs estudis realitzats, ja que com he indicat anteriorment la implementació de l'Artteràpia a l'educació sol anar destinada a un cert grup d'alumnes més a nivell terapèutic i no tant a nivell preventiu.

El fet de fer recerca possibilita una actualització continua sobre els actuals paradigmes en què es troben recentment les investigacions en el camp educatiu, pedagògic, psicològic i artteràutic.

Per tant, a continuació es presenta el marc teòric sobre Artteràpia. Es tracta de mostrar quins han estat els antecedents i les investigacions portades a terme centrades en l'àmbit educatiu. Algunes de les quals, sobre tot les més recents, relacionen l'Artteràpia amb la Diversitat i la Inclusió.

## **2 MARC TEÒRIC**

### **2.1 Marc teòric d'Artteràpia**

L'aparició de la disciplina “Artteràpia” i el terme que designa a les diferents orientacions teòriques i pràctiques psicoterapèutiques té lloc en diferents contextos i situacions històriques. En alguns casos coincidents en el temps, però no en el context o institució. Probablement l'expressió Artteràpia més difosa prové de la paraula anglesa *art therapy*.

Es podria dir que van ser tres els factors fonamentals que van propiciar i catalitzar l'aparició de l'Artteràpia a mitjans del 1940.

- En l'àmbit psicoterapèutic: L'auge de la psicoanàlisi.
- En l'àmbit artístic: Les avantguardes artístiques del segle XX .
- I a nivell social: La segona guerra mundial, entre d'altres factors.



Dins de l'àmbit psicoterapètic trobem a Sigmund Freud (1856- 1939) austríac, metge i neuròleg, pare de la psicoanàlisi, ha influït en les bases teòriques de l'Artteràpia a on es dóna importància als fenòmens psíquics que sorgeixen en el procés creatiu de cada individu. Els somnis i les imatges artístiques estarien en el mateix sac, l'inconscient. Freud publica *Psicoanàlisi de l'art*, interessat en la interpretació dels missatges de l'inconscient que es transmeten a través de les imatges, que apareixen mitjançant l'associació lliure.

“Part of the difficulty of giving an account of dreams is due to our having to translate these images to words. I could draw it,” a dreamer often says to us, “but I don’t know how to say it.” (Sigmund Freud. Citat en Price, 2009: 7) (Una de les dificultats d'explicar els somnis és deguda a com traduir aquestes imatges en paraules. Ho puc *dibuixar*- diu la persona que ha tingut el somni- però no sé com dir-ho).

Els psicoanalistes van ser els primers en utilitzar la pintura i el dibuix. La seva filla l'Anna Freud (1895- 1982) relaciona l'art amb la pràctica psicoanalítica sorgint així el tríode: Art, Educació i psicoteràpia. (Farina, 2004)

Una altra figura també molt important és Carl G. Jung (1875- 1961) psiquiatra suís, va ser reconegut per alguns com a un precursor de l'artteràpia. Va mostrar un especial interès cap al món de les imatges i dels símbols per a comprendre la psique humana. Creia que els sers humans compartim un inconscient col·lectiu i que existeixen arquetips universals, comuns a totes les cultures. Mentre Freud creia que els símbols amagaven sentiments i fantasies inconscients, Jung pensava que aquests símbols revelaven els conceptes ocults. A diferència de Freud donava més importància a que el subjecte interpretés el seu propi somni a que ho fes l'analista.

“Per això recomanava als seus pacients dibuixar i pintar les seves imatges i somnis per a donar forma al que era inexplicable amb paraules com a via possible d'organitzar el el seu caos interior, al considerar la creativitat com a funció estructurant del pensament. Aquesta pràctica artística i la creença en el poder dels mandales van prefigurar una de les corrents de l'artteràpia contemporània.” (Moron, Sudres i Roux 2003. Citat en Lopez Martínez, 2009 : 70)

Aquestes idees van tenir un efecte de fascinació immediat en els cercles artístics i literaris de les entreguerres, amb conseqüències epistèmiques i socials innegables. La valoració del món oníric, tot el que era simbòlic, irracional i els aspectes instintius va tenir unes repercussions manifestades en les arts visuals i la literatura. Fins a aquell moment, l'exploració, el coneixement i la representació del món intern de l'artista no s'havia considerat com a una meta artística.

També els Clubs Socials Adlerians (inspirats en la psicoanàlisi d'Alfred Adler, deixeble de Freud) van obrir les seves portes a l'experiència artterapèutica.

Se podria dir que l'artteràpia es va poder introduir amb relativa facilitat en les institucions de salut mental i sanatoris degut també a l'interès que certs psiquiatres van mostrar per l'art espontani dels malalts mental.

Alguns psiquiatres van començar a col·leccionar les obres dels seus pacients i a publicar estudis seriosos sobre els dibuixos. Podem ressaltar el treball portat a terme per l'historiador d'art i psiquiatra vienès Prinzhorn, qui va aconseguir una notable col·lecció d'art produït per malalts mentals i va elaborar l'estudi més extens que es coneix d'aquesta temàtica.

En les avantguardes artístiques del segle XX hem de destacar la influència de l'Expressionisme, i sobre tot del Surrealisme en l'aparició de l'Artteràpia. Amb tècniques i recursos plàstics inspirats en la psicoanàlisi – l'escriptura automàtica de Breton s'assembla a l'associació lliure de Freud- el Surrealisme es proposa l'alliberació dels grillons de l'intel·lecte i l'expressió de l'inconscient personal. A Anglaterra dos surrealistes van ajudar a la promoció de l'artteràpia: Roland Penrose i Herbert Read .

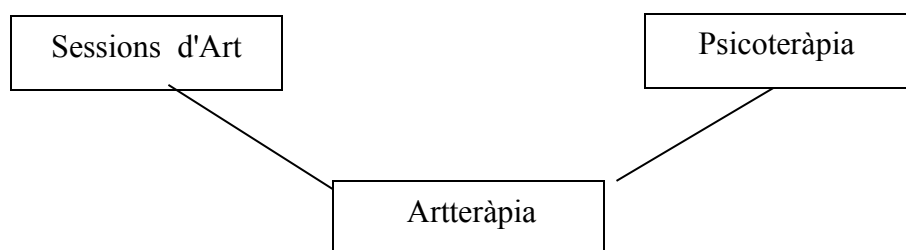
La segona guerra mundial va ser un element determinant en l'expansió de l'artteràpia. D'una banda la situació prèvia a la guerra va obligar a molts artistes i psicoanalistes, en la seva majoria d'origen jueu, com el mateix Freud, a fugir del seu país per a anar a Anglaterra o als EUA.

D'altra banda, especialment a Anglaterra, la necessitat dels soldats ferits per a que poguessin tornar al front va fer que es creessin serveis d'assistència psicològica especials en els hospitals, gràcies als quals va néixer la teràpia analítica de grup creada per Foulkes – que incloïa el psicodrama i l'art -i es va experimentar i comprovar l'eficàcia de l'artteràpia gràcies a Adrian Hill i a terapeutes ocupacionals com ara Maria Petrie i E.M. Lydiatt. (Hogan, 2001)

Com ja hem dit **Adrian Hill** (1895- 1977) va ser pioner de l'artteràpia a Anglaterra, a mitjans dels anys 40, va utilitzar aquesta paraula per a referir-se a la tasca assistencial que realitzava en un asil de tuberculosos. Ell era un artista que passava la seva convalescència en un sanatori, es va dedicar a pintar per a alliberar-se de la nostàlgia, l'avorriment i els mals records. Posteriorment, va començar a compartir amb d'altres malalts els reconfortants efectes de la seva activitat creativa en aquella època tan angoixant de la Segona Guerra Mundial. Al 1943 publica la seva primera obra *Art as aid to illness: an experiment in occupational therapy*, i al 1945, *Art versus illness*. Poc després d'acabada la guerra, al 1946, es converteix en el primer terapeuta artístic que treballa de forma remunerada en un hospital.

L'Artteràpia com a professió ha evolucionat des de dos àmbits diferents: Les sessions d'Art i la Psicoteràpia. En el primer els professors d'art es van adonar dels beneficis de l'art amb nens/es amb dificultats quan se'ls permetia deixar anar la fantasia, la imaginació i expressar els propis sentiments a través dels dibuixos.

L'altre àmbit prové de la psicoteràpia a on es parla a partir del propi treball artístic facilitant la comunicació verbal. En aquesta nova visió tenim la Margaret Naumburg.



Als Estats Units a l'hora l'Edith Kramer i la Margaret Naumburg van fer servir també la mateixa paraula, Artteràpia, per a definir la feina que feien amb nens amb necessitats especials.

La importància de l'art en l'educació i el seu aspecte terapèutic està reconeguda avui en dia entre filòsofs, educadors, psicòlegs i alguns artistes. Els educadors artístics. Read (1955), Lowenfeld i Britain (1967), i Eisner (1971) han estudiat sistemàticament la naturalesa de l'art i la seva aplicació al sistema escolar. (Citat en Fernández Añino, 2003:137)

## **Margaret Naumburg(1890-1983)**

Pedagoga i terapeuta, les seves primeres tasques es van centrar en l'educació, al 1915, va fundar el Walden school en la ciutat de Nova York, una escola progressista (a on tots els professors havien de passar per un procés psicoanalític). En aquest centre educatiu va establir la visió psicoanalítica bàsica en relació a la importància de l'inconscient en l'educació així mateix com en la psicoteràpia. (Naumburg, 1966: 30. Citat en Fernández Añino, 2003: 138)

A Walden, Naumburg va posar en pràctica la seva convicció de que el desenvolupament emocional dels nens/es, educats a través d'estímuls d'expressió creativa espontània, motivava el mateix aprenentatge, i que havia de prendre prioritat davant de l'apropament intel·lectual tradicional de l'ensenyança en un pla regularitzat d'estudis. (Frank in Detre et al., 1983:113. Citat en Fernández Añino, 2003:137)

Malgrat que es va formar com a freudiana, simpatitzava amb les idees de Jung. Veia l'art com a una forma de “discurs simbòlic” provinent de l'inconscient a l'igual que els somnis. Aquest s'havia d'evocar de forma espontània i interpretar mitjançant l'associació lliure, però respectant sempre el discurs del propi artista.

En contradicció a l'enfocament jungià ortodox considerava l'expressió simbòlica com a “limitada a idees concretes relacionades amb la vida personal del pacient, les quals actuen com a substitut de la verbalització directa” (Hogan, 2001:86. Citat en D'Agostino, 2010)

L'autora no estava tan interessada en l'aplicació del concepte d'arquetip en el seu treball terapèutic. Volia comprendre el símbol com a una construcció que aconsegueix dimensions que van més enllà de la paraula.

Margaret Naumburg es considerada una de les pioneres de l'Artteràpia als EUA, al 1947 publica *Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy*. Margaret va ser la primera que va utilitzar el procés artístic de manera sistemàtica dins del seu treball com a psicoanalista.

“El procés de l'artteràpia està basat en el reconeixement dels pensaments i dels sentiments més profunds de l'home, procedents de l'inconscient aconsegueixen la seva expressió, millor en imatges que en paraules. Les tècniques de l'artteràpia estan basades en el reconeixement de cada individu, amb o sense dots per l'art, tenen la capacitat latent de projectar els seus

propis conflictes de manera visual. Quan els pacients representen aquestes experiències profundes, sovint passa, que poden millorar la seva articulació verbal". (Naumburg 1958:511. Citat en Dalley, 1987: 15)

Va realitzar múltiples investigacions i va donar a conèixer el seu treball mitjançant nombroses conferències. La seva obra principal és *Dinamically oriented art therapy* (1966), també cal destacar *Schizophrenic Art* (1950) y *Psychoneurotic Art* (1953), a més a més de nombrosos articles.

Florence Cane (1882-1952) i Margaret Naumburg, germanes les dues, van aportar les bases de les teories de l'artteràpia i la pràctica psicoterapèutica actual. Les dues van contribuir en el camp artterapèutic i en l'educació de l'art. Quan la Naumburg va deixar la docència per a concentrar-se en l'artteràpia va continuar remarcant als professors d'art la importància de la creativitat, la intuïció, lo no verbal, i l'inconscient.

### **Edith Kramer (1916- )**



Imatge 2. Autoretrat de la pròpia Edith Kramer

Edith Kramer austríaca nascuda a Viena al 1916. Professora d'art i artista de pintura i escultura. Influïda pel pensament psicoanalític i per les idees de Lowenfeld sobre educació artística (Rubin, 1999: 99) Abans d'abandonar Europa havia estat treballant amb nens refugiats i allí és a on va reconèixer el valor de l'art. Va arribar als EUA al 1944 com a refugiada després de fugir de Praga abans de que esclatara la guerra.

És una altra de les altres figures importants de l'Artteràpia. Al 1951 treballa com a artterapeuta a Wiltwick, una escola residencial a Nova York per a nens amb malalties mentals. Allí es va inspirar

per a escriure el seu primer llibre *Art Therapy in a Children's Community* (1958) traduït al castellà amb el títol *Teràpia a través del arte en una comunidad infantil*. Relata la seva experiència de treball a través de l'art amb nens/es problemàtics de barris marginals.

Així com Maragaret Naumburg focalitzava més el seu treball en les teories psicoanalítiques considerant els continguts inconscients, Edith Kramer es distanciava clarament d'ella promovent una orientació basada més en la capacitat terapèutica de la pròpia pràctica artística.

### **Melanie Klein (1882-1960)**



Imatge 3. Fotografia de Melanie Klein

Una altra figura important en l'Arteràpia britànica dels anys 80 és Melanie Klein (austríaca) gràcies a la seva teoria de les relacions objectals. (Rubin 1999: 90. Citat en Di Menna, 2007). Assignava efectes psicoterapèutics al dibuix, al joc i a la pintura.

“Per a Melanie Klein la creativitat està relacionada amb els processos de reparació, del joc, i dels instints de vida. Al 1929 va escriure una obra titulada *Situacions infantils d'angoixa reflectides en una obra d'art i en l'impuls creador*; així doncs quan el nen sent que hi ha objectes perseguïdors que li han inferit algun dolor, l'esforç posterior en restaurar aquesta lesió es tradueixen en esforços creadors.” (Loza Adila, 2006: 60)

Va ser deixeble de Freud traslladant-se a Londres al 1929, encara que el treball de Klein sobre el desenvolupament dels nens no estava del tot d'acord amb el de Freud. A les hores va formar el seu propi grup d'analistes Klenians. L'impacte de les seves teories ha estat més gran que el del mateix Freud, malgrat que això no ha estat gaire mencionat. Les pors i les tendències agressives que estan presents en la primera infància, el primer i segon any de vida, han de ser segons Klein més importants que el plantejament en el desenvolupament psicosexual de la teoria freudiana.

Malgrat no tenir cap carrera universitària i ser una dona, les seves idees sobre el que representa el

joc per als infants són considerades ara en tot el món. En el joc, els nens, representen simbòlicament les seves fantasies, desitjos i experiències. El llenguatge i simbolismes utilitzats són semblants als dels somnis. (Segal, 1979: 31)

### **Elinor Ulman (1910-1991)**



Imatge 4. Fotografia d'Elinor Ulman

Va treballar en l' Hospital General de Washington en la dècada dels cinquanta i va fundar la primera publicació periòdica sobre artteràpia als EEUU, el *Bulletin of Art Therapy*.

En l'activitat artística en un entorn terapèutic amb la presència del terapeuta, el més important de tot és la persona i el procés, ja que l'art s'utilitza com a medi de comunicació no verbal.

Els procediments terapèutics estan dissenyats per a ajudar a que es produeixen canvis favorables en la personalitat, en la forma de viure, que romanguin després de que s'hagi acabat la sessió mateixa. Els procediments terapèutics eficaços són aquells que provoquen un canvi fonamental i permanent, i per això sosté Ulman, la teràpia es distingeix de les activitats dissenyades únicament per a brindar una distracció respecte als conflictes interiors; activitats que beneficien, però en el millor dels casos aquests beneficis són momentanis” (Ulman , 1961:19. Citat en Dalley, 1987: 15)

### **Altres figures importants d'Artteràpia al Regne Unit:**

#### **E.M. Lydiatt**

Formada com a terapeuta ocupacional, Lydiatt tenia també estudis artístics i va estar en psicoanàlisi Jungià. Des de 1950 va treballar com a pionera de l' artteràpia en hospitals anglesos. En el seu llibre, *Spontaneous Painting and Modelling: A practical Approach to Therapy*, emfatitza la seva aversió a atribuir interpretacions a l'obra dels seus pacients, ja que que havia observat que les persones, quan miren imatges, projecten les seves pròpies idees sobre l'artista. Ella afirmava que la

interpretació podia constituir una limitació i que no totes les imatges es podien traduir en paraules.

Interessada per la dimensió espiritual de l' experiència humana, Lydiatt animava als seus pacients a pràctica de la pintura espontània i a l' ús de la "imaginació activa".

### **Rita Simon**

És una de les primeres artterapeutes reconegudes que va treballar en l'àmbit de club social adlerià de Londres – *Social Psychotherapy Centre*. Recolzada per doctors y psiquiatres, en especial por Joshua Bierer, Simon va postular que l' artteràpia podia tenir un valor especial en conjunció amb la psicoanàlisi.

### **Edward Adamson (1991-1996)**

Va ser un altre pioner al qual se li adjudicava la creació de l'actitud "no intervencionista" per part del terapeuta, i s' oposava a que aquest interpretés el treball del pacient. Va treballar en l'àmbit dels hospitals psiquiàtrics, mostrant-se molt crític amb la manera de tractar als pacients en aquestes institucions. Creia, com a altres Jungians, en les qualitats curatives inherents de l' art.

### **Irene Champernowne,**

Personatge com a psicoanalista jungiana que va fundar en 1942 (en plena guerra mundial) i junt amb el seu marit, una comunitat terapèutica anomenada *Whithymead* en la que el tractament mitjançant les arts era fonamental. ( Hogan, 2001: 280)

L' inconscient i el seu coneixement eren centrals a Whitymead. L' artteràpia era important en la construcció de l' inconscient en aquesta comunitat degut a la seva capacitat per a proporcionar informació sobre els processos inconscients.

Inspirant-se en Jung, Champernowne creia que l' inconscient podia "parlar" a través de l' art. Pensava també que un mètode no verbal podia evitar l' excessiva intel·lectualització de la teràpia i posar l' ego directament en contacte amb la veu de l' inconscient. En aquesta comunitat se considerava l' art com a un procés curatiu natural, capaç de regular-se a sí mateix i sobre el qual era millor no interferir.

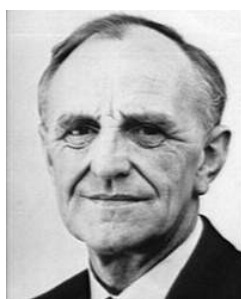


## Marion Milner

Psicoanalista britànica –mai es va considerar a sí mateixa com a artterapeuta,– utilitzava imatges com a ajuda per al tractament analític. Després de veure una exposició de la pintora i analista Grace Pailthorpe en la Guggenheim Jeune Gallery de Londres, al 1939, Milner va començar a interessar-se en l'ús d'imatges per a l'exploració del inconscient. Va escriure un llibre de gran influència en l'aparició de l'artteràpia, *On not being able to paint*, publicat al 1950.

El seu enfocament psicoanalític era freudià i el seu analista va ser Donald Winnicott, qui també va tenir molta influència en la formació de l'artteràpia a Anglaterra.

## Donald Winnicott (1896–1971)



Imatge 5. Fotografia de Donald Winnicott

Pediatra i psicoanalista anglès, és una de les figures claus del psicoanàlisi contemporani i de gran influència en la teoria, tècnica i pràctica de la psicoteràpia.

Durant la *II Guerra Mundial* va estudiar els efectes psíquics en els nens, sobre tot el més petits ocasionats per la separació dels pares i la seva reacció al tornar a la llar familiar. Va treballar amb adolescents, amb nens problemàtics pel seu comportament i inclús delinqüents. Amb els nens utilitzava la “*teràpia a través del joc*”, és molt interessant com aplicava “*el gargot*” (gargots que els nens o ell mateix realitzava) en el transcurs de la sessió. Ell marcava una diferència entre el “*game*” o joc amb regles i el “*play*” o jugar lliurement, que era el que ell permetia realitzar al nen.

S'ha d'entendre que la teràpia de l'art és com un joc, com l'extensió d'aquest a la maduresa, respectant el ritme del pensament personal, a on les pauses i els silencis són tant importants com les accions.

Introdueix el concepte d'objecte transicional en el seu article titulat “*Objectes i fenòmens transicionals*”. Aquest “objecte transicional” pot ser un pelutxe, una manta, la seva coixinera, un tros de tela, etc. i és requerit pel nen, en els seus primers anys de desenvolupament infantil, quan s'angoixa, o està trist, quan està sol, quan té por, etc., en definitiva, objecte transicional és qualsevol

objecte que li proporcionï tranquil·litat al nen/a en situacions “difícils” que hagi d'afrontar.

Donald Winnicott parla del joc com a una transició entre la realitat externa i la interna, donada la seva carga simbòlica, que ens permet satisfer desitjos, crear espais potencials i relacionar el joc (realitat interna) amb el grup (realitat externa). (Pacheco, 2007)

Com ja s'ha indicat anteriorment, entre d'altres països, especialment de l'àmbit anglosaxó, la disciplina i la pràctica artterapèutica en els seus diversos contextos està àmpliament difosa, en conseqüència, és normal que també s'hagin realitzat nombroses investigacions al respecte, algunes d'aquestes publicades. Però la seva difusió ha estat escassa en el nostre país, entre d'altres raons per l'absència d'edicions traduïdes.

Un exemple molt reconegut, és la publicació que va coordinar l'Artterapeuta anglesa Diane Waller, va ser la persona que va aconseguir que es reconegués l'Artteràpia a nivell institucional a UK.

### **Diane Waller**



Imatge 6. Fotografia de Diane Waller

Diane Waller és una de les artterapeutes angleses reconegudes més important a nivell internacional. Per la seva tasca dins del camp artterapèutic ha rebut l' especial distinció anomenada OBE 2007 (Official of the British Empire) per a agrair el seu servei en el camp de la salut, amb el seu esforç es va aconseguir que els artterapeutes formessin part del Sistema Sanitari Públic. Waller ha publicat nombroses investigacions en el camp artterapèutic. També ha escrit llibres que il·lustren el seu treball sent un referent per als artterapeutes dins de la seva tasca assistencial i educacional. *Art Therapy: A Handbook*, *Becoming a profession: History of Art therapy in Britain, 1940-1980* entre d'altres.

## **Caroline Case**

Treballa com a artterapeuta amb nens adolescents i adults. També fa psicoteràpia familiar en l'àrea de Salut Mental per al Departament de Sanitat a Bristol (Anglaterra). Ha publicat conjuntament llibres amb d'altres professionals artterapeutes com ara Tessa Dalley. Els seus escrits representen un exemple per a l'aplicació de l'Artteràpia tant al seu país com a l'estranger.

## **Tessa Dalley**

És una de les actuals artterapeutes referencials, treballa amb nens i adolescents en el Centre d'Anna Freud a Londres. Ha publicat llibres en relació a la seva pràctica psicoterapèutica amb nens. *Working with Children in Art Therapy* (Case&Dalley) , *Art as a Therapy* i *The Handbook of Art Therapy* (Case&Dalley).

## **Les associacions d'Artteràpia:**

Un cop travessada l'etapa pionera els estament oficials i la comunitat psicoterapèutica van començar a reconèixer l'artteràpia, llavors van sorgir les primeres associacions. A mitjans de la dècada dels 60 apareix la *British Association of Art Therapist* (BAAT), que es va crear al **1964** i a on el primer president va ser Adrian Hill.

La *American Art Therapy Association* (AATA) neix al **1969**, i la seva primera presidenta va ser l'artterapeuta Mira Levick, qui va tenir un paper important en la creació d' estudis especialitzats i de titulació universitària en artteràpia. El primer membre honorari i vitalici de l' AATA va ser Margaret Naumburg.

A França es crea, al 1974, l'*Association Francaise de Recherches et Applications des Techniques Artistiques en Pedagogie et Medicine*, i al **1988** neix la *Federation Francaise des Art-Terapeutes*.

A Califòrnia, al **1989**, el terapeuta Bobbi Stoll crea una estructura global al fundar l'*International Networking Group of Art Therapist* (ING/AT). Al **1993** es reuneix a Alemanya l' *European Advisory Board of National Art Therapists Association*, amb el propòsit de treballar en el reconeixement de les diferents professions art-terapèuticas (Rubin, 1999: 107)

A Espanya s'ha creat recentment l'*Associació Espanyola d'Artteràpia* amb les sigles **AEAT**. Aquesta associació té per funció la difusió d'aquesta professió de nova implantació regulada en el nostre país, vetllant pel compliment i respecte del codi ètic de la professió i propiciant la investigació dins dels diferents àmbits d'aplicació: Social, sanitari o educatiu.

Al 1991 se funda el consorci d' universitats *ECARTE* (The European Consortium for Arts Therapies Education), que reuneix a les universitats de Hertfordshire, Münster, Nijmegen i Paris, amb el propòsit de regular els cursos de formació en les diferents teràpies artístiques a nivell europeu. Actualment està format per 32 membres de 14 països europeus, entre els quals es troben la Universidad Complutense de Madrid i la Universitat de Barcelona(UB) dins de l' àmbit específic de l'artteràpia.

Una de les definicions més complertes d'artteràpia la dona l'Associació Americana d'Artteràpia AATA.

“The American Art Therapy Association (1996) defines art therapy as: A human service profession that utilizes art media, images, the creative process and patient client responses to the created products as reflections of an individual’s development, abilities, personality, interest, concerns and conflicts. Art therapy practice is based on a knowledge of human developmental and psychological theories which are implemented in the full spectrum of models of assessment and treatment including educational, psychodynamic, cognitive, transpersonal and other therapeutic means of reconciling emotional conflicts, fostering self awareness, developing social skills, managing behaviors, solving problems, reducing anxiety, aiding reality orientation and increasing self esteem.” (AATA: 79. Citat en Price, 2009: 22)

(L'associació Americana d'Art Teràpia (1996) defineix l'artteràpia com a una professió de caire humà que utilitza els mitjans artístics, les imatges, el procés creatiu i els estímuls provinents de les produccions realitzades pel client per a la pròpia reflexió sobre el desenvolupament individual, les habilitats, la personalitat, els interessos, les preocupacions i els conflictes. La pràctica de l'artteràpia es basa en el coneixement sobre el desenvolupament humà i les teories psicològiques que s'implementen per al tractament provenen de diversos models incloent l'educatiu, el psicodinàmic, el cognitiu, el transpersonal i d'altres mitjans terapèutics per a resoldre conflictes emocionals, promoure l'autoconeixement, desenvolupar les habilitats socials, control del comportament, resoldre problemes, reduir l'ansietat, orientar sobre com es viu la pròpia realitat i augmentar l'autoestima.)

L'Artteràpia s'aplica l'Ensenyament des dels anys 70, a Anglaterra , Irlanda, Els Estats Units, Canadà, Holanda, Israel i Austràlia.

## 2. 1. 1. Estudis i investigacions d'artteràpia al nostre país

L'artteràpia apareix a Espanya a finals del 1990, comencen a oferir-se estudis en l'àmbit acadèmic a través de postgraus i màsters universitaris.

A l'any 1999 s'inicia el *Màster d'Aplicacions Psicoterapèutiques per a la pràctica artística*, a la Universitat de Belles Arts de Barcelona. El mateix any es constitueix a Barcelona un centre privat de Formació en Artteràpia AEC, Associació per a l'Expressió i la Comunicació, actualment ha passat a ser un màster universitari amb la col·laboració de la Universitat de Vic. Apareixen després estudis de postgrau i màsters universitaris a Madrid al 2000, a Múrcia al 2004 i al 2005 a Girona.

L'any 2004 es crea el programa de doctorat interuniversitari, a la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autonoma de Madrid i la Universidad de Valladolid: *Aplicaciones del Arte en la Integración Social: Arte, Terapia y Educación en la Diversidad*, els seus continguts es centren en aquells aspectes específics a on l'àmbit artístic i l'educació artística puguin potenciar les diverses capacitats i habilitats en l'àmbit de l'atenció social, clínica i de necessitats educatives especials.

En l'actualitat els estudis de màster interuniversitari en la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autonoma de Madrid i la Universidad de Valladolid han passat de ser un màster propi a ser un màster oficial que porta per títol: *Màster en Artteràpia y Educación Artística para la Inclusión Social*.

Respecte a la producció de tesis s'observa un predomini d'estudis empírics, basats en estudis de camp en l'àmbit educatiu, salut mental i reinserció social.

A continuació presentem un quadre a on s'indiquen les investigacions de tesis doctorals portades a terme en diverses universitats espanyoles. (Veure taula 1)

**Taula 1. Tesis i investigacions en Artteràpia a Espanya**

Autor/any	Títol Tesi	Universitat
Gutiérrez, Elvira (1999)	<i>Arteterapia para la orientación gestáltica</i>	Universitat Complutense de Madrid
Hernández Merino, Ana (2000)	<i>De la pintura psicopatológica al arte como terapia 1917-1986 en España</i>	Universidad Complutense de Madrid
Alcalde Spirito, Carmen (2000)	<i>Expresión artística y Terapia, Talleres de Expresión Plástica para pacientes psiquiátricos en un hospital de día.</i>	Universitat Politècnica de València

Jiménez Arenas, Isabel María (2001)	<i>La expresión plástica de Louis Bourgeois. Estrategias feministas para una praxis terapéutica.</i>	Universitat de València,
Vale Madeo, Susana (2001)	<i>La enseñanza del arte en la educación de adultos. Sistema educativo no formal.</i>	Universidad Complutense de Madrid
Mampaso, Ana María (2001)	<i>La Video- animación: Aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la Educación Artística y el Arteterapia.</i>	Universidad Complutense de Madrid
Vassialia dou, Yiannake, Maria (2003)	<i>La expresión artística como alternativa de comunicación en pacientes esquizofrénicos. Arteterapia i Esquizofrenia.</i>	Universidad Complutense de Madrid
Moreno González, Ascensión (2003)	<i>Aportaciones del Arteterapia a la Educación Social en Medio Abierto</i>	Universitat de Belles Arts de Barcelona
Polo Dowmat, Lidia (2004)	<i>Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arteterapia.</i>	Universidad Complutense de Madrid
Diéguez, María del Río (2006)	<i>Creación artística y enfermedad mental</i>	Universidad Complutense de Madrid
Rico, Laura (2007)	<i>Implantación del servicio de terapia a través del arte un gran hospital.</i>	Universidad Complutense de Madrid
Curi Abril, Mónica (2008)	<i>Arteterapia y Trauma.</i>	Universidad Complutense de Madrid
Reboul Langa, Immaculada (2008)	<i>Arteterapia y enfermedad de Alzheimer</i>	Universidad Complutense de Madrid
López Martínez, M <sup>a</sup> Dolores (2009)	<i>La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español.</i>	Universidad de Murcia

Com veiem de moment són poques les tesis dedicades a l'Arteràpia en contextos educatius al nostre país, encara que sí s'han portat a terme estudis i publicacions sobre artteràpia a l'educació, i d'altres relacionant “artteràpia i inclusió” i “artteràpia i diversitat”. Entre aquests autors trobem els treballs de Maria Isabel Fernandez Añino, Raquel Pérez Fariñas, Maria Pilar Domínguez Toscano, Maria Dolores Callejón Chinchilla, Francisco Coll Espinosa i Noemí Martínez Díez a Espanya.

A continuació s'indiquen algunes de les investigacions en Artteràpia en el camp educatiu evidenciant les millores en diverses competències o capacitats. (Veure Taula 2)

## 2. 1. 2 Investigacions d'artteràpia en l' Educació

S'ha elaborat un quadre que recull la informació d'articles, tesis, estudis i investigacions portades a terme.

**Taula 2. Quadre sobre les investigacions d'artteràpia a l'educació i les competències relacionades.**

<b>Investigacions d'Artteràpia a l'Educació i Competències Bàsiques</b>			
<b>Autor</b>	<b>Títol i enfocament de la investigació</b>	<b>Resultats</b>	<b>Competència Bàsica</b>
Callejón Chinchilla, M <sup>a</sup> Dolores (2003)	<p><i>Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración.</i></p> <p>Davant de la societat actual complexa, l'escola necessita canviar per a donar resposta als reptes del planeta, proposa que la pràctica en l'educació de l'expressió artística i l'ús del procés creatiu s'utilitzin com a recurs de prevenció i intervenció terapèutica. Es presenta l'artteràpia com a eina possible en el camp educatiu especialment adequada per als alumnes amb necessitats educatives especials. (Callejón, 2003:129)</p> <p>Aplicacions de l'artteràpia a l'escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Per a l'assessorament escolar als tutors.</li> <li>- Activitats extraescolars complementàries.</li> <li>- Per a plans de Compensació Educativa.</li> </ul>	<p>L'artteràpia és:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una eina per a la reflexió i auto coneixement personal.</li> <li>- Un element de reestructuració.</li> <li>- Estimulació en l'aprenentatge. Programes d'aprendre a aprendre</li> <li>- Desenvolupament de la intel·ligència: percepció, atenció, memòria, selecció, etc.</li> <li>- Facilita la socialització, la interacció i la comunicació amb els altres i el seu medi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</li> <li>- Competència d'aprendre a aprendre</li> <li>- Competència artística i cultural</li> <li>- Competència comunicativa i lingüística</li> <li>- Competència Social i ciutadana</li> </ul>

	<p>- Prevenció tractament de dificultats aprofitant no sols les qualitats terapèutiques que té la pràctica artística, sinó a més a més aprofitant el seu ús com a facilitador de l'expressió i la creativitat (ambdues totalment terapèutiques i estretament relacionades).</p> <p>- Aplicada als alumnes amb necessitats educatives especials i a l'atenció a la Diversitat.. (Callejón, 2003:143-144)</p>		
<p>Callejón Chinchilla, M<sup>a</sup> Dolores. (2005 )</p>	<p><i>Arteterapia contra la marginación social.</i> <i>La integración personal y social desde la escuela.</i> En aquest estudi s'indica la necessitat d'oferir un currículum educatiu que no es limiti a l'adquisició i emmagatzemament de conceptes i coneixements acadèmics. El procés educatiu ha d'incloure altres aspectes que garanteixin el benestar i desenvolupament de les persones, habilitats de comunicació i presa de decisions, l'auto responsabilitat i l'autoestima atenent la diversitat dels alumnes. Oportunitats de progrés per a TOTS i per a TOTES. En general des de l'artteràpia es pot afavorir la integració personal i social enfrontant-se així als reptes que es generen en la vida escolar i social. Demana la integració dels artterapeutes en els centres educatius per a atendre no sols als nens</p>	<p>- Aquest treball proposa futures actuacions a seguir com a reflexió de l'actual situació de l'escola.</p> <p>-Considera la importància del subjecte a nivell global i no solament acadèmic. Ressalta la importància de que tots puguin gaudir dels drets que tenen.</p> <p>- Finalment considera que seria bo incloure la figura d'artterapeutes a les escoles per atendre a tots.</p>	<p>Es basa en fer propostes</p>



	amb necessitats sinó a tota la comunitat educativa. (Callejón, 2005:167)		
Callejón Chinchilla. M <sup>a</sup> Dolores (2006)	<i>Arteterapia para escolares en ambientes desfavorecidos.</i> Per aconseguir que tots alumnes progressin i aprenguin proposa com una de les vies possibles la integració de l'artteràpia a l'escola. Considera el desenvolupament integral de l'alumne com a objectiu primordial. Proposa treballar també amb els mestres per a trobar un espai a on compartir, reflexionar sobre les seves experiències, problemes de relació, etc. Comenta que s'ha d'ajudar a que tots desenvolupin al màxim les seves capacitats personals malgrat la seva situació sociocultural.	- La pràctica artística afavoreix la motivació intrínseca. - Capacitat d'observar, percebre, donar-se compte. - Facilita la comunicació, a l'hora que fa sentir benestar i proporciona relax. - Afavoreix la capacitat de reflexió i anàlisi sobre el que es fa a nivell plàstic.	- Competència comunicativa i lingüística - Competència d'autonomia i iniciativa personal - Competència artística i cultural
Chin, Ray J.; Chin, Mary M. ; Palombo, Philip; Palombo, Carol; Bannasch, Gerry and	<i>Building social skills through art and video.</i> Projecte per a aconseguir crear habilitats socials a través de l'art i mitjans audiovisuals en un grup d'adolescents considerats com a possibles candidats per a abandonar els estudis. Participen en una combinació d'Artteràpia, entrenament en habilitats socials i vídeo teràpia.	- S'eleva el nivell d'autoestima en els estudiants en la valoració per part de professors i altres observadors	- Competència d'autonomia i iniciativa personal - Competència artística i cultural - Competència-Tractament de la informació i competència digital

Cross, Peter M. (1980)			
Coll, Francisco J. (2004)	<p><i>Desenvolupament de la subjectivitat des de la creativitat i l'artteràpia.</i></p> <p>El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arteterapia. S'ha comprovat com la creativitat i l'artteràpia ajuden als alumnes a millorar les seves relacions socials. L'autor considera l'activitat plàstica en un segon pla, ja que l'efecte terapèutic prové dels intercanvis verbals al voltant del contingut de l'obra. Els nens/es poden sentir-se respectats i valorats.</p> <p>Els casos que exposa són sobre nens/es que han rebut maltractaments a nivell familiar, pares/mares que passen per circumstàncies de malalties físiques o psicològiques, separacions de la parella i altres que tenen trastorns en el desenvolupament.</p>	<p>- A través del llenguatge reconduïxen les seves emocions. Per tant aquí també es posava en marxa la capacitat comunicativa dels subjectes.</p> <p>- Amb les experiències creatives els nens/es comparteixen a nivell plàstic i verbal el seu patiment.</p> <p>- Millora molt positivament la relació els altres i la seva disposició d'escoltar i aprendre.</p>	<p>- Competència comunicativa i lingüística</p> <p>-Competència artística i cultural</p> <p>- Competència Social i ciutadana</p> <p>- Competència d'aprendre a aprendre</p>
Coll Espinosa, Francisco Jesús (2006)	<p><i>Recursos de arteterapia en el aula escolar.</i></p> <p>Trobar en el procés creatiu i en la creació una possibilitat de “<b>encuentro en la diferencia,</b>” vivint la diferència com a un guany en la diversitat del desenvolupament subjectiu i no com a un límit que obliga a defensar-se permanentment. Si pensem en els nens de 3 a 5 anys, observem el plaer que tenen</p>	<p>Fa una reflexió sobre la importància de les diferències i que aquestes impliquen un benefici per als altres.</p> <p>- Existeix una gran correlació entre creativitat i artteràpia. (Coll, 2006: 13)</p> <p>- El procés creatiu és un medi excel·lent de motivació de l'aprenentatge.</p>	<p>Parla de la importància que té la creativitat en relació a l'aprenentatge.</p>

	d' unir i de fer conjuguar lo diferent.		
Domínguez Toscano, Pilar M <sup>a</sup> ( 2006 )	<p><i>Arteterapia en la educación para la igualdad.</i></p> <p>S'han posat en marxa diversos programes artterapèutics amb nens exposats a violència domèstica tractant de reforçar la seva autoestima, tenen més consciència dels seus actes i les conseqüències dels mateixos. Es donen algunes referències bibliogràfiques sobre com l'artteràpia influeix nens/es petits en l'autoestima exposats a maltractaments familiars.</p> <p>Es treballa també amb un grup d'adolescents de Secundària per a potenciar aspectes personals.</p>	<p>L'autora comenta els resultats d'una altra investigació:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'artteràpia augmenta el control intern sobre la pròpia conducta en una investigació quantitativa amb una població de 36 escolares. (Rosal:1993)</li> </ul> <p>En la seva investigació sobre artteràpia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona capacitat d'auto coneixement, auto consciència i objectivació d'emocions.</li> <li>- L'artteràpia ha servit per a compensar les deficiències en els usos lingüístics en nens/es petits.</li> <li>- L'Artteràpia a l'Educació Secundària Obligatòria ha servit per a treballar l'autoafirmació, la identitat personal i social, l'adopció de referents generacionals i culturals i la maduració de la xarxa social.</li> <li>- S'han rentabilitzat les possibilitats dels llenguatges artístics.</li> <li>- S'ha generat en el grup un àmbit de treball flexible i adaptat a la diversitat individual, cultural i ètica, i l'hora potenciant la manifestació de senyals d'identitat específiques en un ambient acollidor, enriquint-se tot el col·lectiu a partir de la heterogeneïtat.</li> <li>- S'han generat contactes intergeneracionals i interculturals, exposant l'obra dels adolescents en espais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència comunicativa i lingüística</li> <li>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</li> <li>- Competència artística i cultural</li> <li>- Competència Social i ciutadana</li> <li>- Competència d'aprendre a aprendre</li> </ul>

		<p>públics, creant ocasions per al debat i la confrontació crítica, constructiva, productiva .</p> <p>- S'ha enfortit globalment les capacitats d'enfrontar-se a la realitat.</p>	
<p>Dubendorff, Margaret (1969)</p>	<p><i>Art Therapy wiht emotional disturbed and retarded children</i></p> <p>Es porten a a terme sessions d'artteràpia amb 12 alumnes en edat preescolar ( 5 i 6 anys , 6 nens i 6 nenes) durant un període de 6 setmanes amb dues sessions setmanals.</p> <p>Els nens/es presenten problemàtiques a nivell de desenvolupament i a nivell emocional, 5 són immigrants i amb dificultats acadèmiques. (Dubendorff, 1969: 65)</p>	<p>L'autora cita una altra investigació a on indica que l'Arteràpia:</p> <p>- Ajuda a desenvolupar la capacitat d'iniciativa, i actua com a motor per a impulsar al subjecte cap a la realització d'activitats. (Bender, 1952. Citat en Dubendorff, 1969: 2)</p> <p>En el seu treball, es fan proves psicològiques de pre-test i post-test:</p> <p>- Millora la capacitat d'expressió verbal. (Dubendorff, 1969: 62)</p> <p>- Millora en l'autoimatge i la relació amb la mare. (Dubendorff, 1969: 62)</p>	<p>- Competència comunicativa i lingüística</p> <p>- Competència social i ciutadana</p> <p>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>
<p>Epp, Kathleen Marie (2008)</p>	<p><i>Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum.</i></p> <p>Exposa com programes d'artteràpia poden ajudar a nois/es, entre 11 i 18 anys, amb autisme a millorar les habilitats socials i resoldre problemes de comportament per a adaptar-se a l'escola. Els</p>	<p>Pre i post-test instruments es van distribuir als pares i mestres a l'octubre i maig de l'any escolar 2004-2005.</p> <p>Les puntuacions van revelar una millora significativa en les puntuacions de l' assertivitat , juntament amb una disminució de la internalització dels comportaments, les puntuacions d' hiperactivitat, problemes de comportament en els estudiants.</p>	<p>- Competència Social i ciutadana</p> <p>- Competència artística i cultural</p> <p>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>

	<p>terapeutes utilitzen la teràpia d'art per a conèixer com se senten els participants del programa. La teràpia de l'art és útil perquè les persones amb autisme sovint són més visuals i tenen més dificultats per a manifestar-se a nivell verbal. Es combina l'ús de la teràpia d'art i les tècniques cognitiu-conductuals en un format de teràpia de grup.</p>		
<p>Fernández Añino, Isabel, (2003)</p>	<p><i>Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. Creatividad, arte terapia y autismo.</i></p> <p>Es potencia la creativitat en pre-adolescents i adolescents autistes per tal de desenvolupar l'actitud comunicativa.</p> <p>L' activitat Plàstica com a procés creatiu en nens autistes. Parla de la creativitat i l'Arteràpia. Després tracta d'un síndrome. Finalment explica l'experiència dins del món de l'Autisme. Comenta l'autora- "Alguns nens autistes que han estat educats en col·legis no especials han respost favorablement dins dels límits de la seva patologia". (Fernández Añino, 2003: 150)</p>	<p>Aquest tractament permet entrenar les habilitats comunicatives, anticipar moments, recordar (estratègies de memòria), entendre emocions i accions.</p> <p>Es pot treballar la comprensió a través del canal visual.</p>	<p>- Competència comunicativa i lingüística</p> <p>- Competència artística i cultural</p>
<p>Gersch, I., Goncalves, S.</p>	<p><i>Creative arts therapies and educationalpsychology: Let's get together.</i></p>	<p>- Els nens/es consideren molt positiva la seva participació en arteràpia pel que fa a les repercussions</p>	<p>- Competència d'aprendre a aprendre</p>

(2006).	<p>Recull les opinions d'alumnes després d'assistir a tallers d'artteràpia i també dels psicòlegs sobre les opinions que tenen de l'Artteràpia:</p> <p>L'article inicia els seus arguments a partir de la conferència “The Economics of Inclusion: How the policy of inclusion and chanchig nature of funding schools offers unique opportunities for creative therapists”. La llei educativa anglesa dona molta importància als alumnes amb necessitats educatives especials, “The Green paper, Every child matters (2003) and Children's Bill (now act) 2004” posa èmfasi en la inclusió i el treball cooperatiu entre els professionals, la primera infància, el treball amb els pares, cal donar importància a la veu del nen/a i tenir en compte els seus drets.</p> <p>A Anglaterra es vol promoure l'educació inclusiva. Participen un total de 22 psicòlegs i un grup de cinc alumnes de 10 anys (3 nens i 2 nenes).</p>	<p>que aquesta ha tingut a les seves vides.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A més a més se senten formant part d' un grup a on poden parlar de les seves preocupacions i ser escoltats.</li> <li>- El 73% dels psicòlegs entrevistats coneixen quin és el rol de l'artterapeuta.</li> <li>- El 41% ha mantingut un contacte amb l'artterapeuta, però tan sols un 5% ha treballat conjuntament.</li> <li>- El 59 % dels psicòlegs pensa que sí que s'hauria de coordinar amb els alumnes que ambdós tracten.</li> <li>- La majoria dels enquestats veu el benefici potencial que aporta la creativitat quan es fan sessions d'artteràpia i voldrien conèixer més sobre aquesta disciplina a través de cursos de formació.</li> </ul>	<p>- Competència comunicativa i lingüística</p>
Gerity, Lani A. (2000)	<p><i>The Subversive Art Therapist: Embracing Cultural Diversity in the Art Room.</i></p> <p>Aporta consells de com ha d'ésser l'actitud del artterapeutes vers la diversitat.</p>	<p>Els artterapeutes han de buscar maneres de trencar les barreres que dificulten la forma en com veiem i tractem les diferències, i així acollir la diversitat en el seu treball.</p>	<p>Parla de com considerar les diferències dins de l'aula d'artteràpia.</p>
González	<p><i>Intervención en ámbitos desfavorecidos y</i></p>	<p>- Corregeix determinats comportaments que dificulten el</p>	<p>- Competència artística i cultural</p>

<p>Barroso, María del Mar; García Moro, Francisco José (2005)</p>	<p><i>Arteterapia.</i>          Actuacions dissenyades i desenvolupades en el camp de l'artteràpia amb menors, nens i nenes de diferents edats que presenten conductes desadaptatives.          Intent d'afavorir el desenvolupament integral del menor i hàbits necessaris per a l'òptim progrés acadèmic curricular.</p>	<p>desenvolupament maduratiu.          - Expressar els sentiments.          - Funció potenciadora de les capacitats: l'artística, anàlisi i síntesi, avaluar les pròpies creacions i les dels altres de forma crítica i positiva.          - Afavorir la concentració i observació.          - Afavorir la constància i l'esforç.</p>	<p>- Competència d'autonomia i iniciativa personal          - Comunicativa comunicativa i lingüística</p>
<p>Hale, Judy Ann (1998)</p>	<p><i>Healing Art: Young Children Coping With Stress.</i>          Ajudar als nens a controlar el seu estrès és un element vital en l'escola actual. És normal per als nens experimentar estrès, que prové de la família, amics i l'escola. Alguns indicadors de l'estrès són alteracions en el comportament.- canvis d'humor, alteracions de la son, i incontinència. També a nivell físic s'observen- plors amb facilitat, mossegar-se les ungles, problemes en les tasques escolars. L'art pot actuar com a mediador curatiu. Es poden incloure contes, música, dansa, i arts plàstiques i visuals.</p>	<p>- Els nens es troben segurs en una entorn a on es treballa l'àmbit artístic.</p>	<p>- Competència d'autonomia i iniciativa personal          - Competència artística i cultural</p>
<p>Harvey, Steve (1989)</p>	<p><i>Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes.</i>          S'investiga l'ús de les teràpies creatives. L'efecte que tenen en la cognició, la motivació, l'èxit</p>	<p>- Els resultats mostren un augment en la comprensió lectora.</p>	<p>- Comunicativa comunicativa i lingüística          - Competència artística i cultural</p>

	acadèmic i l'autoconcepte en alumnes d'escoles de primària.		
Hecker, Lorna; Lettenberger, Cassandra; Nedela, Mary; Soloski, Kristy L. (2010 )	<i>The body Tells the Story: Using Art to Facilitate Children's Narratives.</i> El propòsit terapèutic de l'activitat és utilitzar la creativitat per augmentar la resolució de problemes dels nens i permetre expressar-se a nivell narratiu. Aquest article mostra com l'art i la creativitat utilitzats en la psicoteràpia faciliten el desenvolupament d'algunes capacitats: la narrativa i la resolució de conflictes.	- Permet als clients a explicar les seves històries i exterioritzar els seus problemes tant a nivell visual com escrit. També es treballen els traumes mitjançant la manifestació dels propis sentiments.	- Competència comunicativa i lingüística - Competència artística i cultural
Hiscox, Anna R.; Calisch, Abby C. (1998)	<i>Tapestry of Cultural Issues in Art Therapy</i> És necessari un canvi de paradigma pel que fa als professors/es de cara a la diversitat. Com a educadors cal oferir un entorn segur als alumnes amb diferents identitats culturals, considerar els seus valors i costums.	- Els artterapeutes han de proporcionar a aquestes persones, segons el protocol ètic de l'Associació Americana d'Artteràpia ( AATA), una atenció adequada per a aconseguir benestar i respectar els seus drets. (Hiscox i Calisch, 1998: 278)	Tracta sobre el protocol a seguir pels artterapeutes a l'hora de considerar les diferències dels usuaris.
Karkou, Vassiliki. (1999)	<i>Art Therapy in Education.</i> Investigació portada a terme a Anglaterra sobre el nombre d'artterapeutes anglesos i l'augment de les necessitats escolars. L'Artteràpia pot ser una possibilitat per a omplir les seves mancances.	- El 40% dels nens necessiten d'un suport emocional en la seva vida escolar.(Woddis, 1992. Citat per Karkou, 1999: 62)  - Al final de l'article es comenta el paper dels artterapeutes com a rol complementari del paper dels professors, ambdós lluiten pel mateix objectiu, però des	Es comenten opinions que relacionen la funció dels artterapeutes amb les necessitats escolars del sistema educatiu anglès.



		de diferents perspectives. Per exemple, mentre els mestres es concentren en objectius més de tipus cognitiu, els artterapeutes proporcionen un suport psicològic addicional per als nens que ho necessiten en períodes de crisi o de dificultats. (Karkou, 1999: 68)	
Lenz, A. Stephen; Holman, Rachel L.; Dominguez, Denise L. (2010)	<i>Encouraging Connections: Integrating Expressive Art and Drama into Therapeutic Social Skills Training with Adolescents.</i> Fomentar més connexió entre un grup d'alumnes adolescents a través de l'art i el drama a nivell terapèutic. Entrenament d'habilitats socials i resolució de problemes en una comunitat de salut mental i en centres educatius.	- L'ús de les habilitats socials està associada de forma positiva amb l'èxit professional, la motivació, el rendiment acadèmic i l'estat d'ànim. - L'entrenament en habilitats socials entre els adolescents fomenta una interacció efectiva amb els altres.	- Competència artística i cultural - Competència social i ciutadana - Competència d'autonomia i iniciativa personal.
Liebmann, Marian (2004)	<i>Art Therapy for groups: A hand book of themes and exercises.</i> Hi ha estudis multiculturals que expliquen com els artterapeutes concilien el seu treball en grups a on hi ha molta diversitat.	Cal trobar un punt de conciliació per a encabir les diferències culturals, racials i en altres àrees com són les dificultats d'aprenentatge, diferències de gènere, la religió, etc.	Tracta de com tractar la diversitat en la pràctica de l'Artteràpia.
Malchiodi, Cathy A. (2008)	<i>Creative Interventions with Traumatized Children.</i> Utilitza el drama, l'art, la música, el moviment, biblioteràpia. Casos que comenta: pèrdues d'un familiar, abusos sexuals a menors, violència domèstica, bulling, traumes.	Explica com la realització treballs utilitzant l'àmbit creatiu facilita la reparació d'aspectes emocionals dels nens després de situacions traumàtiques viscudes.	Només parla de l'àmbit emocional.
Martínez Díez, Noemí (2006)	<i>Nuevas herramientas para la intervención terapéutica con menores con trastornos de</i>	- Relaciona l'autoestima amb l'aprenentatge i especifica que l'artteràpia ajuda en augmentar-la.	- Comunicació comunicativa i lingüística

	<p><i>conducta.</i></p> <p>Mostra els beneficis de l'artteràpia en diferents tallers per a nens i adolescents:</p> <p>1er. Taller d'artteràpia per a un Programa de menors que assisteixen per diversos motius: desestructuració familiar, maltractaments, abusos sexuals. 2n. Un altre taller per a adolescents amb problemes d'aprenentatge. 3r. S'aplica un altre taller d'artteràpia per a adolescents com a un programa de diversificació i garantia social.</p> <p>4t. Taller per a adolescents ingressats en un centre d'acollida per abusos o maltractament dels progenitors.</p> <p>Utilitza la fotografia i el vídeo com a canal d'expressió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreix la hiperactivitat.</li> <li>- Facilita l'expressió de sentiments i emocions.</li> <li>- Propicia l'escolta i el diàleg.</li> <li>- Se'n enriqueix la comunicació verbal i plàstica.</li> <li>- Fomenta el desenvolupament emocional a través del treball plàstic i visual.</li> <li>- En el cas dels adolescents els tallers els hi van proporcionar major grau d'autoconeixement, i a través de la metàfora de l'art van aprendre dels seus errors.</li> <li>- Augmenta el control de les emocions i millora la capacitat de presa de decisions.</li> <li>- Es reafirma de la pròpia identitat.</li> <li>- Els nens van “re-aprendre” a relacionar-se amb els seus iguals. En el treball en grup es van desenvolupar habilitats socials per a resoldre els seus conflictes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicació artística i cultural</li> <li>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</li> <li>- Competència d'aprendre a aprendre</li> <li>- Competència social i ciutadana</li> <li>- Competència- Tractament de la informació i competència digital.</li> </ul>
<p>Miret Latas, M.Àngels (2008)</p>	<p><i>Taller de suport emocional a l'aprenentatge a través de l'artteràpia.</i></p> <p>Estudi sobre 25 alumnes en edat escolar( des de P5 a 4t d'ESO) que presenten problemàtiques diverses en l'àmbit familiar, escolar o psicològic. Participen en tallers d'artteràpia durant un semestre d'un curs escolar. Es tracta de relacionar l'artteràpia amb l'aprenentatge, l'escala de símptomes emocionals i la conducta prosocial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segons les opinions del seus tutors/es i d'altres professors especialistes del centre educatiu es produeix una millora destacada en les relacions socials</li> <li>- S'observa una millora en el rendiment acadèmic en els alumnes d'educació infantil i primària, encara que en els de secundària és més petita aquesta millora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència social i ciutadania</li> <li>- Competència artística i cultural</li> </ul>

<p>Moss, Deborah L. (1993)</p>	<p><i>Art Therapy for young Children: A review of the Research and Literature.</i></p> <p>Parla de com els nens tradueixen el seu món perceptor en imatges. Recull de diferents tècniques i usos de l'Artteràpia comparada amb sol fer classes d'art. Fa un estudi sobre els dibuixos dels nens i com els beneficia la pràctica d'aquesta disciplina. Els dibuixos dels nens són essencials per al desenvolupament físic, socio-emocional, perceptiu i cognitiu.</p>	<p>- L'Artteràpia promou el desenvolupament de la identitat i la maduració segons l'article.</p> <p>- A través de les imatges s'ajuda als nens/es a verbalitzar els seus pensaments, sentiments i també expressar els seus interessos i preocupacions.</p>	<p>- Competència artística i cultural</p> <p>- Competència comunicativa i lingüística</p>
<p>Ottarsdottir, Unnur (2010)</p>	<p><i>Writing-Images.</i></p> <p>Introduir l'artteràpia en centres educatius. Estudi fet a Islàndia sobre cinc alumnes de secundària entre 12 i 15 anys que han sofert traumes, estrès i presenten dificultats en l'aprenentatge. Treballen dins de les sessions sobre les imatges creades per ells mateixos fent escriptura de la imatge.</p>	<p>- Els alumnes tenen l'oportunitat per a treballar l'escriptura sobre les imatges fetes en les sessions d'artteràpia a l'escola. Així poden recuperar les seves capacitats que va quedar bloquejades per les circumstàncies traumàtiques que van viure en el moment que iniciaven l'aprenentatge de la lecto-escriptura. Alguns casos han obtingut millores en aquest apartat, en el seu benestar emocional i les seves relacions socials.</p>	<p>- Competència artística i cultural</p> <p>- Competència comunicativa i lingüística</p>
<p>Parra Méndez, Cesar Augusto (2008)</p>	<p><i>Voces Subalternas, Arteterapia tras las rejas. Arteterapia.</i></p> <p>També trobem investigacions que relacionen l'artteràpia i la inclusió, algunes estan fetes en contextos no educatius, però sobre comunitats</p>	<p>- Totes indiquen una millora en les relacions socials (resocialització) dels participants que han realitzat les activitats d'artteràpia. (Parra Méndez, 2008: 98)</p>	<p>- Competència social i ciutadana</p>

	infantils i juvenils que viuen en institucions ja sigui com a acollits o per reeducació per actes delictius.		
Pfeiffer, Linda (1994)	<i>Promoting Social Competency in Attention Deficit Hyperactivity Disordered Elementary-Aged Children.</i> Sessions d'una hora setmanal de forma individual o en parelles. Promoure la competència social en nens amb déficit d'atenció per hiperactivitat en edats primerenques a través de l'Artteràpia.	- Els alumnes van mostrar una millora en la seva capacitat per a interpretar les situacions i trobar les solucions en les seves relacions socials.	- Competència social i ciutadana - Competència artística i cultural
Pleasant-Metcalf, Angela M.; Rosal, Marcia L. (1997)	<i>The Use of Art Therapy to Improve Academic Performance.</i> Utilitzar l'Artteràpia per a millorar els resultats acadèmics.	- Detalla l'efectivitat de l'aplicació de l'Artteràpia en una nena de 12 anys després del divorci dels pares i com aquest tractament va ser un mitjà per a millorar el treball acadèmic escolar i l'auto-concepte.	- Competència d'autonomia i iniciativa personal. - Competència artística i cultural
Prokofiev, Frances (1997)	<i>A painting perspective.</i> Explica que un dels arguments per a fer Artteràpia a l'escola, és que aquest treball es fa dins del marc escolar i no en un mitjà clínic. D'altra banda, posa èmfasi en el fet de començar aviat a treballar els problemes emocionals fa que el treball terapèutic duri menys: " <i>If therapy intervention can be offered early, before patterns of behaviour set into rigidly, then the duration of therapy may be</i>	- Als tres mesos de tractament Mark comença a mostrar més atenció i parla de la seva situació familiar. - Augmenta la confiança i seguretat en sí mateix. - Tara va mostrar a través d'imatges l'experiència traumàtica que havia vist sobre la seva mare. - Susan mostra una millora en la capacitat lectora.	- Competència comunicativa i lingüística - Competència d'autonomia i iniciativa personal

	<p><i>shorter</i>". (Prokofiev, 1997: 31) (Si la intervenció terapèutica s'ofereix abans, prèviament a que els patrons de comportament s'estableixen de forma rígida, llavors la duració de la teràpia pot arribar a ser més curta.)</p> <p>Un dels casos en teràpia individual tracta d'un nen, Mark de 7 anys, amb dèficit d'atenció i problemes de comportament. En la seva família hi havia indicis de maltractament. Un altre exemple és de teràpia en grup amb nens entre 7 i 10 anys. En el grup una de les nenes, Tara, presenta problemes d'aprenentatge. Va presenciar un intent de suïcidi de la mare. Un altra, Susan, presenta problemes en la lecto-escriptura.</p>		
Rosal, Marcia L.; McCulloch-Vislisel, Sue; Neece, Susan (1997)	<p><i>Keeping Students in School: An Art Therapy Program to Benefit Ninth-Grade Students.</i></p> <p>L'Artteràpia integrada en el novè grau d'una escola urbana anglesa, N=50.</p>	<p>- Estudi pilot en el que va decreïxer l'absentisme i es va reduir l'abandonament dels estudis.</p> <p>- Va millorar la seva actitud i relació amb l'escola i la família, indicant que el programa va ser un èxit.</p>	<p>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</p> <p>- Competència social i ciutadana</p>
Rousseau, C.; Drapeau, A.; Lacroix L.; Bagilishya, D.; Heusch, N.	<p><i>Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children.</i></p> <p>Tallers d'expressió creativa per a nens refugiats i immigrants per a prevenir problemes emocionals i</p>	<p>- Resultats: mostren menys símptomes i presenten més satisfacció que els grups de control.</p> <p>- Conclusió: L'estudi demostra alguna evidència de que els tallers d'expressió creativa tenen un efecte beneficiós en la pròpia autoestima en grups de nens/es a on tots són</p>	<p>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</p> <p>- Competència artística i cultural</p>

(2005)	de comportament. Augmentar l'autoestima.	immigrants.	
Silver, Rawley A.; Lavin, Claire (1977)	<i>The Role of Art in Developing and Evaluating Cognitive Skills.</i> Estudiants del Postgrau d'Artteràpia porten a terme un registre de l'aplicació de l'Arteràpia en onze nens/es amb dificultats en l'aprenentatge. Van utilitzar tècniques especials d'art dissenyades per a desenvolupar i avaluar la capacitat per a ordenar, percebre, associar i representar conceptes.	- Després de 10 setmanes d'una hora d'art a la setmana, els nens/es van mostrar augments significatius en els conceptes d'espai, ordre i classe, segons les mesures en el pre-i post-test dissenyats per al estudi.  - L'èxit d'aquest programa revela que les tècniques de l'art es poden utilitzar per ajudar a l'aprenentatge de nens/es amb discapacitats en l'expressió de conceptes a través de canals no verbals, visuals i motrius, malgrat d'alteracions que presenten en algunes d'aquestes funcions.  - A través de la utilització d'experiències orientades cognitivament com és el dibuix, el modelatge i la pintura, els nens amb discapacitat, van ser capaços de desenvolupar les habilitats necessàries per a ordenar perceptualment aquests conceptes.	-Competència artística i cultural - Competència Lògico-Matemàtica
Wadson, Harriet (2000)	<i>Art therapy practice: innovative approaches with diverse populations.</i> Cal considerar als alumnes que tenen una sèrie de problemàtiques a nivell personal, social i econòmic, l'escola és un bon lloc a on pal·liar les dificultats amb les quals es troben aquests nens/es i donar-los les oportunitats necessàries per a tenir	- L'artteràpia aporta possibilitats d'autoexpressió, d'èxit, de millorar l'autoconcepte, aconseguir relacions socials positives i creativitat. ( Wadson, 2000: 51)	- Competència comunicativa i lingüística - Competència d'autonomia i iniciativa personal - Competència Social i ciutadana

	una vida millor.		
Waller, Diane (2006)	<p><i>Art Therapy for children: How it leads to change.</i></p> <p>Explorar com l'artteràpia pot ajudar a nens/es amb problemes emocionals, de desenvolupament i de comportament. Es tracta d' enfocar-se més en la interacció dels membres que en el problema del nen/a. En el grup d' Artteràpia amb nens el procés artístic, la interacció amb els materials i els membres del grup ajuda a que es produeixi una comunicació, aquesta serveix com a contenidor de les emocions i ens permet veure les relacions (transferències) entre els participants. Es pot observar que hi hagut un canvi quan el nen és capaç de parlar de la seva pena, ràbia, vergonya.</p> <p>a. El seu treball és admirat pels altres. Tot això contribueix a la cohesió entre els seus membres i possibilita el poder resoldre els seus conflictes. Poden veure que hi ha uns altres nens amb els mateixos problemes o semblants. Els nens posen en els materials la seva pròpia ràbia, destrucció, sentiments que es poden suportar, doncs es donen en un lloc segur. Els nens/es poden sublimar les seves emocions i simbolitzar-les a través de les obres artístiques. Exterioritzar la seva ràbia o</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augment de la confiança en sí mateixos i vers als altres, autocontrol.</li> <li>- La interacció entre els membres del grup facilita l'adquisició d'habilitats socials mostrant més capacitat de comunicació i canvis en el comportament.</li> <li>- Major cohesió del grup i capacitat per a resoldre els seus propis conflictes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competència comunicativa lingüística</li> <li>- Competència artística i cultural</li> <li>- Competència d'autonomia i iniciativa personal</li> <li>- Competència Social i ciutadana</li> </ul>

	<p>vergonya. L'art és utilitzat com un objecte transicional<sup>4</sup>. El nen no intenta representar objectes, intenta representar com ell entén el paper que aquets objectes juguen en el món. Com ell construeix aquest món i com aquest creix i canvia a través de l'art.</p>		
<p>Welsby, Carole (1998)</p>	<p><i>A part of the whole art therapy in a girls' comprehensive school.</i></p> <p>Aquest article tracta d'explicar la introducció i desenvolupament de l'Artteràpia en un institut de noies des de 11 a 18 anys. L'objectiu de l'estudi és mostrar com l'artteràpia proporciona un suport als estudiants més vulnerables. També com així es pot prevenir futurs problemes en aquests alumnes.</p>	<p>Les conclusions indiquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que els professors del centre van ser més conscients de la importància de la salut mental en relació a l'aprenentatge.</li> <li>- Es van entendre les necessitats dels joves i ajudant-los a tractar els seus problemes.</li> <li>- Oferir l'ajut des del principi, ha fet que el nombre d'alumnes que necessitaven suport fos menor i que hi hagués menys expulsions. De vegades hi ha alumnes que passen desapercebuts i no es veu la seva problemàtica.</li> </ul>	<p>Parla d'aspectes generals.</p>

<sup>4</sup> Donald Winnicot introdueix el concepte d' objecte transicional en el seu article titulat "*Objetos y fenómenos transicionales*". Aquest "objecte transicional" per l'infant pot ser un peluix, una manta, la coixenara, un tros de tela, etc. i es requereix pel nen/a, en els primers anys del desenvolupament infantil, quan s'angoixa, està trist, està sol o quan té por, etc., en definitiva, objecte transicional és qualsevol objecte que li proporcioni tranquil·lidat en les situacions "díficils" a les quals s'hagi d'enfrontar.



### **2.1.3 Síntesi de les investigacions educatives d'artteràpia en relació a les Competències Bàsiques**

Com podem veure hi ha una gran quantitat d'investigacions sobre artteràpia que evidencien la millora de les competències bàsiques dels subjectes. La majoria són dins del context educatiu, encara que també hi ha estudis portats a terme dins de l'àmbit social i sanitari sobre nens/es i adolescents.

En general, els programes d'artteràpia (tallers o activitats) estan aplicats a grups de subjectes amb alguna problemàtica ja sigui a nivell de desenvolupament psicològic o físic. D'altres a on els nens/es tenen situacions familiars o socials que generen un desequilibri en el bon funcionament de les seves vides.

Per tant la majoria dels casos exposats es refereixen a grups de persones que tenen característiques similars entre ells, és a dir són homogenis.

Podem observar que aquestes intervencions beneficien als subjectes en algunes de les seves competències, principalment la Competència social i ciutadana a més a més de l'Artística i cultural. Hi ha casos que reflecteixen millores en la Competència d'autonomia i iniciativa personal, així mateix en la Competència comunicativa i lingüística i la Competència aprendre a aprendre.

L'aplicació de l'Artteràpia a tot l'àmbit escolar està menys estesa, tot i que alguns articles proposen d'iniciar aquesta nova vessant. Parlen de la seva aplicació a tota la comunitat educativa, incloent a tota la diversitat d'alumnes i proposen tallers per als mestres. Llibres i estudis més recents consideren que l'artteràpia ha de contemplar la diversitat dins de les seves pràctiques per a afavorir la inclusió social.

## **2.2 Marc teòric de les Competències Bàsiques**

UNA DEFINICIÓ DE COMPETÈNCIA BÀSICA:

“Per competència s'entén la capacitat de posar en pràctica de manera integrada aquells coneixements adquirits, aptituds i trets de la personalitat que permeten resoldre situacions diverses.

El concepte de competència va més enllà del “saber” i el “saber fer”, ja que inclou també el “saber ser” i el “saber estar”.

El fet de ser competent exigeix més que la simple adquisició de determinats coneixements i habilitats. Les competències impliquen la capacitat d'utilitzar aquests coneixements i habilitats en contextos i situacions diferents. Aquesta aplicació requereix comprensió, reflexió i discerniment, tenint en compte la dimensió social de les accions.

A l'ensenyament obligatori, cal prioritzar l'assoliment per part de tot l'alumnat de les competències que es consideren bàsiques, és a dir, aquelles competències que afavoreixen l'autonomia necessària per l'aprenentatge i pel desenvolupament personal i social.

Les competències bàsiques tenen un important caràcter transversal. El currículum de les etapes obligatòries les recull en sentit ampli i extens.” DOG. Article 8.1. Decret 142/2007 i Article 7.1. Decret 143/2007))

Els nens neixen amb un sentit estètic i desenvolupen les seves capacitats artístiques molt abans d'aprendre a parlar o escriure...les arts estan destinades a ocupar un paper crucial en l'educació, amb l'objecte de facilitar als alumnes les competències socials i intel·lectuals que necessitaran per a sobreviure en un futur.(Bamford, 2009: 21)

Richardson sosté que les arts vehiculen competències que permeten crear quelcom agradable i amb la capacitat de despertar emocions. (Richardson, 1999:25. Citat en Bamford, 2009: 23)

“El que fa que l'individu senti que la vida val la pena de viure's és, més que cap altra cosa, l'apercepció creadora. (Winnicott, 1966: 61)

Tal com hem dit, la creativitat que es posa en marxa en el procés artístic també porta associada el desenvolupament d'aspectes que són inherents al subjecte, aquest potencial sorgeix permetent veure les seves capacitats o aspectes personals.

Creativity in therapy has the potencial to impact clients memorable ways that traditional interventions do not. When therapists choose to use expressive therapies, they give their clients the opportunity to become active participants in their own treatment and empower them to use imagination in productive and corrective ways. Whether through art, play, music, movement, enactment, or creative writing, expressive therapies stimulate the senses, thereby “sensitizing” individuals to untapped aspects of themselves (Gladding, 1991) and thus facilitating self-discovery, change, and reparation. (Malchiodi, 2005: 14) (La creativitat

en la teràpia té el potencial d'impactar de forma memorable a les persones molt més que d'altres intervencions més tradicionals. Quan els terapeutes recorren a teràpies expressives, donen als seus clients l'oportunitat d'esdevenir participants actius en el seu propi tractament i poder usar la imaginació de manera productiva i reguladora. Si a través de l'art, el joc, la música, el moviment, les representacions. L'escriptura creativa, les teràpies expressives estimulen els sentits, així doncs el subjecte estarà més predisposat a mostrar aspectes personals sense explotar (Gladding, 1991) i per tant facilitant l'autodescobriment, el canvi i la reparació. )

Howard Gardner, creador de la Teoria de les intel·ligències Múltiples (1983), indica que cada individu és únic en la manera en com assimila la informació i aprèn. Psicòleg de l'educació, apunta a que hi ha diferents estils d'aprendre, això comporta considerar diferents capacitats cognitives humanes: la intel·ligència lingüística, la lògicomatemàtica, la cinestèsicacorporal, la musical, l'espacial i la social, que es divideix en dues: la interpersonal i la intrapersonal. Més endavant n'afegeix una vuitena que anomena intel·ligència naturalista. (Price, 2009: 17)

Comenta que aquestes intel·ligències no necessàriament depenen una de l'altra, encara que rarament operen aïllades. Tot i que cada individu posseeix diferents graus de cadascuna, les maneres en les quals les intel·ligències es combinen varien com tants tipus de personalitats individuals hi ha.

Diu també que el ser humà és quelcom més que el seu poder intel·lectual. Potser més crucial que la intel·ligència en les persones són la motivació, la personalitat, les emocions i la voluntat. Si volem tenir una completa comprensió dels sers humans cal unir aquests elements cognitius amb els altres aspectes que hem anomenat abans.

Escriu llibres a on relaciona la intel·ligència, la creativitat i l'art: *Art, Mind, and Brain: A cognitive approach to creativity*, (Gardner, 1984)

*Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi.* (Gardner, 1995).

Gardner mostra molt d'interès en poder aplicar les seves teories sobre les Múltiples intel·ligències, és llavors quan s'implementa el projecte *Spectrum* en el 1984. S'ubica dins del marc del Projecte Zero, per a estudiar la creativitat i el component afectiu, té com a principal objectiu descobrir les capacitats intel·lectuals més destacades dels nens més petits. Està basat en les teories de Piaget que considera la intel·ligència com un procés de construcció de conjunts d'estructures cognitives

progressivament més potents. Aquesta teoria evolutiva cognitiva va avançar gràcies als treballs de Jerome Bruner (del qual Gardner va ser alumne) destacant el paper de la cultura per a reforçar les capacitats naturals del nen.

Bruner estava influït per les teories de Vygotsky. En els anys 80, els autors estaven interessats en les àrees que la teoria de Piaget deixava pràcticament ignorada, com és el cas de les arts i el mecanisme pel qual es produeix el canvi evolutiu; les raons de la diversitat entre els individus i les formes en què l'educació pot influir en el desenvolupament. Gardner i Feldman van refutar les idees fonamentals de la teoria de Piaget, la qual proposa que el desenvolupament cognitiu del nen es produeix en tots els àmbits intel·lectuals de la mateixa manera.

Les dos teories que Gardner i Feldman aporten al projecte *Spectrum* són: La teoria de les múltiples intel·ligències i la teoria no universal. En aquesta última es dóna importància a la diversitat entre nens, grups i cultures. Dins de la regió cultural no sols s'inclouen les matèries escolars habituals, sino també altres com la poesia o la dansa segons David Henry Feldman. (Gardner, 2001: cap.1)

Els autors indiquen: “ Intentem mostrar als alumnes que la comunitat valora a individus amb moltes capacitats diferents , en aquesta hi poden aportar els seus coneixements i destreses i que els nens tenen la possibilitat de fer les seves pròpies contribucions”. (Gardner, 2001: cap.5)

*Spectrum* es dissenya en un principi per a determinar els diversos perfils d'intel·ligències en nens/es de la primera infància; encara que després es va veure que les intel·ligències no es poden mesurar a nivell abstracte. Per tant cal oferir contexts a on els infants tinguin l'oportunitat d'exterioritzar i posar en pràctica les seves predisposicions intel·lectuals. D'aquesta manera serà possible efectuar una mesura més significativa.

La intel·ligència és sempre una interacció entre tendències biològiques i les oportunitats d'aprenentatge en un context cultural particular. La majoria de les persones que treballen juntes, no depenen exclusivament de les seves pròpies habilitats. Cal pensar en aquests subjectes com a part d'una “intel·ligència distribuïda” a on tots junts es relacionen i interactuen. Gardner, Howard. *Creating the future: Intelligences in seven steps.*

Les aportacions de Gardner a l'educació han estat bàsicament. (Citat en Barosick, 2008):

- Una educació centrada en vuit intel·ligències i no sols en dos tipus d'intel·ligència com són la lògico- matemàtica i la lingüística.

- Pràctica educacional relacionada a com construir a partir de la creativitat.
- El pla curricular està organitzat en base a vuit capacitats.
- Més oportunitats per a desenvolupar les fortaleces dels nens i aconseguir el domini.
- Més temps per a connectar les àrees de continguts.
- Més provisió per a millorar l'avaluació.

En 1995, Daniel Goleman ens parla de la intel·ligència emocional: Dels vuit tipus d'intel·ligències dels quals considera Howard Gardner, dos es refereixen a la capacitat nostra de comprendre les emocions humanes: la interpersonal i la intrapersonal.

- Intel·ligència intrapersonal: És la que permet entendre's a un mateix. Aptitud personal: Determina el domini d'un mateix-
- Intel·ligència interpersonal: És la que permet entendre als altres. Aptitud social: determina la capacitat de relacions humanes.

### **2.3 Justificació de com l'Artteràpia pot contribuir en el desenvolupament de les competències bàsiques en l'Educació Primària**

L'escola ha d'oferir als alumnes un espai a on poder expressar-se de forma creativa i potenciar les seves capacitats. Hi ha alumnes que degut a les seves característiques tenen dificultats en aconseguir una bona adaptació escolar. Com a conseqüència el seu progrés acadèmic i les seves relacions socials queden afectades. És per això que cal buscar estratègies o metodologies que puguin resoldre o pal·liar aquestes circumstàncies. L'artteràpia està especialment indicada en aquells casos en els quals la comunicació verbal és insuficient, es troba bloquejada, o bé hi ha coses difícils d'explicar. La creació de l'obra artística, el seu procés i el treball posterior de reflexió ens proporcionen elements valuosos per ajudar als nens/es a expressar els seus sentiments o preocupacions.

Hi ha nens/es amb problemes emocionals, de comportament o que pateixen fracàs escolar; podem afegir-hi les diferències personals, culturals, socials i econòmiques que configuren una escola amb diversitat.

També l'Artteràpia pot servir per a conèixer aspectes més específics dels alumnes pel que fa a les seves habilitats.

Aquest és un espai a on es treballa des de la no directivitat facilitant que de forma espontània i lliure que l'alumne mostri les seves competències bàsiques relacionades amb les múltiples intel·ligències.

1. Competència comunicativa lingüística. Intel·ligència Lingüística-Verbal:

Dialogar, explicar, opinar, expressar pensaments, emocions i vivències, saber escoltar.

*El que es fa a l'espai d'Artteràpia-* Es porta a terme quan els alumnes un cop finalitzada la seva obra posen en comú el que cadascú ha fet i vol comentar del seu treball artístic.

2. Competència matemàtica. Intel·ligència Lògic-Matemàtica:

Conèixer els aspectes quantitius i espacials de la realitat.

*El que es fa a l'espai d'Artteràpia-* Quan els alumnes volen plasmar les seves obres a través de materials artístics i les representen en paper o en volum han de calcular i mesurar per a materialitzar les seves creacions.

3. Competència en el coneixement i la interacció en el món físic. Intel·ligència Naturalista:

Interpretar la realitat, resoldre problemes, implica coneixements de salut, consum...

*El que es fa a l'espai d'Artteràpia-* Es tracta de que els alumnes es connectin amb el món que els envolta, tenir interès per l'entorn, tenir cura d'un mateix, veure el que ens beneficia, etc. Els alumnes solen representar en les seves obres el món que tenen al voltant.

4. Competència- Tractament de la informació i competència digital. Intel·ligència Lingüística-verbal, Intel·ligència Lògic-Matemàtica, Intel·ligència Visual-Espacial, Intel·ligència Musical:

Registre, selecció, processament, domini de llenguatges específics- visual, gràfic, sonor...

*El que es fa a l'espai d'Artteràpia-* En alguns casos es pot fer fototeràpia i videoteràpia. Programes d'Artteràpia del "International Medical Corps"(IMC)<sup>5</sup>

5. Competència social i ciutadana. Intel·ligència Interpersonal:

---

<sup>5</sup> Ocasio Figueroa, Maricel .Programes d'Artteràpia del "International Medical Corps"(IMC). Web a on es pot visualitzar l'activitat [Prohttp://www.arteterapiapr.com/](http://www.arteterapiapr.com/)

Saber escoltar, posar-se al lloc de l'altre, reconèixer la igualtat de drets dels diferents col·lectius.

*El que es fa a l'espai d'Arteràpia-* Durant el procés del treball artístic els nens/es comparteixen materials i fins i tot algunes vegades decideixen fer treballs en conjunt o d'altres fan un treball amb la mateixa tècnica que ha fet un altre company. El fet de treballar en grup és molt enriquidor ja que els nens/es poden ficar en pràctica les seves capacitats creant-se com una espècie de complementarietat. A l'hora la resta es pot beneficiar de les aportacions fetes tant si es treballa a nivell individual com de forma cooperativa. El que pot aconseguir el grup junt és més que la suma individual de cadascun dels subjectes. Es crea la identitat grupal que afavoreix la inclusió de tots els membres del grup. A partir de l'escolta aprenen a compartir experiències i tenir una actitud d'empatia o també veure que un altra persona té el mateix problema que ells tenen.

Diferents persones compartint un espai creatiu tenen en comú que estan gaudint de l'activitat plàstica, això els apropa i permet expressar i parlar de les seves singularitats personals i culturals facilitant així la inclusió escolar i social.

#### 6. Competència artística i cultural. Intel·ligència Visual-Espacial, Intel·ligència Corporal i Intel·ligència Musical:

Saber crear- amb paraules, amb el cos, amb materials, amb suports tecnològics; implica- Capacitats cognitives, capacitats perceptives i comunicatives, sensibilitat, sentit estètic, iniciativa, imaginació.

*El que es fa a l'espai d'Arteràpia-* Els alumnes poden desenvolupar la imaginació ja que es dona llibertat per a realitzar les obres o representar amb el seu propi cos com se senten, posar paraules a les seves emocions. Això estimula la motivació intrínseca que va molt lligada amb la creativitat. Els alumnes experimenten, fan proves, ells mateixos es proposen reptes per a realitzar certs treballs, fer invents, barrejar colors i textures. Cal dir que als alumnes se'ls explica que aquesta no és una activitat avaluable i que no es jutgen els seus treballs, simplement el que es pretén és que cadascú s'expressi de forma espontània.

#### 7. Competència d'aprendre a aprendre. Intel·ligència Intrapersonal:

Conduir el propi aprenentatge, conèixer les pròpies potencialitats i carències.

*El que es fa a l'espai d'Arteràpia-* Els alumnes són agents actius del seu propi procés, això permet que ells aprenguin a partir de les seves experiències amb assaig i error, modificant ells mateixos la forma de realitzar les tasques en funció del que volen aconseguir. Els alumnes quan arriben a l'espai poden fer les creacions i obres artístiques que ells vulguin a partir dels materials plàstics que hi ha a l'espai d'Arteràpia. Poden treballar en grup o a nivell individual d'acord a les necessitats que

apareixen en cada moment. Aquesta llibertat creativa dóna la possibilitat de que cadascú utilitzi les seves fortaleses i a l'hora veure quines són les seves dificultats de forma natural. Moltes vegades també els companys s'aconsellen entre ells de com fer efectes, formes, tècniques artístiques, o simplement quan una cosa no surt, ajudar a acceptar el resultat final del treball.

#### 8. Competència d'autonomia i iniciativa personal. Intel·ligència Intrapersonal:

Coneixement d'un mateix, autoestima, creativitat, autocrítica, control emocional, capacitat d'arriscar-se, enfrontar-se als problemes, aprendre de les errades.

*El que es fa a l'espai d'Artteràpia-* Al ser una activitat no directiva, com ja s'ha dit, es dóna a l'alumne l'oportunitat per a decidir el que vol fer. Es potencia així l'autoestima ja que es posa en pràctica la independència i l'autovaloració. Ell mateix es gestiona el seu procés i aprèn a fer-se autocrític, sorgeixen aspectes a través de les obres que li permeten amb l'acompanyament de l'artterapeuta conèixer la manera de com ell/a funciona, i que ara es fa conscient. Tot això l'apropa al control emocional, doncs com a mínim ja se sap el que passa i es pot després començar a acceptar-ho. L'error també forma part del procés i de la capacitat d'afrontar els reptes.

De vegades alguns alumnes amb particularitats determinades necessiten pautes en la realització del treball artístic i d'interrelació amb els altres. Llavors s'intenta parlar del perquè està passant això i posar en marxa la capacitat d'auto reflexió.

Una altre element en la justificació de l'aplicació de l'Artteràpia a l'escola és la necessitat actual dels professionals de treballar de manera multidisciplinària. Cal indicar que l'artterapeuta es coordina amb l'equip docent del centre educatiu, els tutors i els mestres especialistes, i així mateix amb els diferents professionals que presten un servei educatiu, psicològic o social a l'escola, com ara el psicòleg/a, el /la logopeda, l' assistent social, etc. D'aquesta manera la visió d'aquests professionals en conjunt cobreix l'àmbit acadèmic i emocional davant de les necessitats educatives dels alumnes. Es poden tractar alumnes amb problemàtiques o conflictes complementant el treball dels equips psicopedagògics.

També s'estableixen reunions amb els pares per a informar i assessorar sobre aspectes propis de cada alumne per a una orientació cap a l'èxit escolar i l'intent d'una estabilitat emocional.



### **3 CONTEXTUALITZACIÓ I FINALITAT DE L'ESTUDI PER A LA FUTURA TESI DOCTORAL**

#### **3.1 Disseny d'investigació de caire preventiu**

En el curs 2009-2010 es dissenya un projecte d'innovació per tal d'aplicar l'artteràpia en la diversitat de l'escola, amb la finalitat d'afavorir la inclusió escolar i social en els alumnes del Cicle Mitjà i Superior.

A l'hora es volen veure com es desenvolupen les competències bàsiques en aquest espai.

Donades les característiques del centre escolar a on treballa, es porta a terme un disseny específic per a la implementació de l'Artteràpia. Aquesta proposta es realitza en funció de les necessitats d'alguns alumnes i també com a una “intervenció preventiva” a nivell general.

Partint de la pròpia realitat de l'escola a on hi ha una gran diversitat d'alumnat, es configuren grups d'alumnes heterogenis per a la realització de l'activitat d'artteràpia.

Com ja hem dit al principi del treball, utilitzar l'artteràpia a nivell preventiu i des de la diversitat pot servir per a que un major nombre d'alumnes hi puguin gaudir dels seus beneficis. Es tracta d'encabir a tots, amb les seves diferències.

L'activitat d'artteràpia s'aplica com a medi per a treballar l'àmbit emocional del alumnes, però també va lligada a d'altres àrees que formen part de l'ensenyament, el treball per competències, el rendiment acadèmic, la motivació, etc.

Els grups heterogenis formats reflecteixen la realitat de les aules. És a dir, si en un curs hi ha diversitat d'alumnat, el grup d'artteràpia format és també un grup divers. En aquest nou context els subjectes experimenten, com si d'un microcosmos es tractés, com funcionen en la seva interacció en el món que els envolta.

Per a poder veure com és aquesta interacció dins de l'espai d'artteràpia ens cal un mètode.

#### **3.2 Objectiu de l'estudi**

De cara a investigar necessitem:

Objectiu general:

- Trobar una eina que ens ajudi avaluar el què passa en l'espai d'artteràpia.

En el treball de pràctiques del Màster d'Educació Inclusiva he conegut la Metodologia de l'Anàlisi Interactiva. Per tant en aquest Treball de Final de Màster es presenta com funciona aquest mètode com a sistema d'anàlisi i es vol valorar si aquesta metodologia és factible per a analitzar les sessions d'artteràpia.

Per tant els objectius específics són:

- Utilitzar la Metodologia de l'Anàlisi Interactiva per analitzar les sessions d'artteràpia.
- Valorar si l'anàlisi Interactiva és una eina adequada per a la investigació de la futura Tesi Doctoral sobre artteràpia, diversitat i competències bàsiques.



Imatge 7. Una sessió d'Artteràpia d'alumnes del Cicle Mitjà

#### **4 METODOLOGIA**

Aquesta investigació es situa dins del paradigma interpretatiu amb una clara intenció socio-crítica, a on l'objectiu és promoure les transformacions socials, donant respostes als problemes específics presents en les comunitats, però amb la participació dels seus membres.

El coneixement es construeix sempre per interessos que parteixen de les necessitats dels grups.

Pretén l'autonomia racional i s'aconsegueix mitjançant la capacitació dels subjectes per a la participació i transformació social.

Utilitza l' autoreflexió i el coneixement intern i personalitzat per a que cadascú prengui consciència del rol que li correspon dins del grup; per la qual cosa es proposa la crítica ideològica i l'aplicació de procediments de la psicoanàlisi que possibiliten la comprensió de la situació de cada individu, descobrint els seus interessos a través de la crítica. El coneixement es desenvolupa mitjançant un procés de construcció i reconstrucció successiva de la teoria i la pràctica.

Popkewitz (1988, citat en Alvarado i Garcia, 2008) afirma alguns dels principis del paradigma són:

- a) Conèixer i comprendre la realitat com a praxis.
- b) Unir teoria i pràctica, integrant coneixement, acció i valors.
- c) Orientar el coneixement vers l'emancipació i alliberació de l'ésser humà.
- d) Proposar la integració de tots els participants, incloent a l'investigador, en els seus processos d'autoreflexió i la presa de decisions consensuades, les quals s'assumeixen de manera corresponsable.

Característiques més importants en l'àmbit educatiu.

- a) L'adopció d'una visió global i dialèctica de la realitat educativa
- b) L'acceptació compartida d'una visió democràtica del coneixement així com dels processos implicats en la seva elaboració.
- c) L'assumpció d'una visió particular de la teoria del coneixement i de les seves relacions amb la realitat i amb la pràctica.

Enfocament qualitatiu:

Investigació acció

Es té previst una aproximació a una investigació en la acció (Bisquerra, 2004 i Mc Kernan, 2001) en la que jo mateixa desenvoluparia un doble paper com a agent d'intervenció de suport emocional o pràctica arteterapèutica i com a investigadora sobre aquesta mateixa pràctica.

Diagnòstic, avaluació, execució i reflexió

Visió global i dialèctica de la realitat

Visió democràtica del coneixement i dels processos implicats en la seva elaboració.

S'articula i s'organitza en la pràctica i des de la pràctica

Està compromesa amb la transformació de la realitat estudiada.

Compromís dels propis actors amb el procés de canvi

Articulació de la investigació col·laborativa amb la investigació participativa.

Cada cop es dóna major protagonisme a les metodologies que estudien directament el discurs o

l'acció. No hi ha cap obstacle per a combinar – una estratègia de llarg recorregut – mètodes experimentals o quasi-experimentals i selectius amb metodologies qualitatives.

#### 4.1 Instruments i temporalització

L'Artteràpia és una forma d'intervenció d'orientació psicodinàmica. L'alumne pot comunicar-se amb els *materials artístics*. A través d'aquests medis pot plasmar de manera no verbal els seus sentiments o preocupacions difícils d'expressar amb paraules.

La relació entre el conductor del taller i el nen/a és molt important. Es pretén acompanyar-lo en el seu propi procés artístic i mirar de comprendre el que vol expressar. D'aquí la importància de l'*obra* en sí mateixa.

La creació del treball, el seu procés i reflexió sobre l'obra artística ens proporcionen elements valuosos per al canvi. Es tracta de fer una mirada cap a dintre (“insight”), adonar-se d'elements que possiblement havien estat ocults en l' inconscient i llavors prendre consciència de la realitat interna. No es pretén avaluar les habilitats artístiques ni tampoc fer judicis sobre l'estètica de l'obra. La gran diferència entre les ensenyances artístiques i l'artteràpia és que les persones que participen en els tallers d'artteràpia ho fan no per a convertir-se en artistes, sinó principalment per a tractar de convertir-se en membres millor integrats dins de la societat, encara que això no contradiu el que puguin també esdevenir artistes.

Cal comptar amb un *espai* adequat per al desenvolupament del taller; concretament un aula a on es pugui treballar sense interrupcions durant el procés de la sessió. També és necessari disposar de taules i cadires per a treballar i que després hi hagi lloc suficient per a col·locar les *cadires en cercle*.

També és molt important guardar les obres que han fet els nens/es en un lloc segur per a preservar la privacitat dels seus treballs.

S'ha d'explicar als alumnes que el que diuen o fan en aquest espai es considera dins de la confidencialitat.

En resum cada sessió està emmarcada dins d'uns límits o *setting*:

- El rol del terapeuta
- L'espai i el temps- puntualitat i assistència

- Els materials i l'obra artística
- La privacitat (confidencialitat)
- La seguretat i el respecte mutu

El lloc a on es porta en pràctica l'artteràpia és un espai d'assaig a on es desenvolupa la imaginació. *“La imaginació ens permet provar coses de nou, amb l'ull de la ment, sense les conseqüències que podríem trobar si haguéssim de provar-les empíricament. Ofereix una xarxa de seguretat per a experimentar i assajar”* (Eisner 2004: p21. Citat per López Martínez, 2009: 65)

El **desenvolupament de les sessions** comença amb un període dedicat a l'activitat creativa. Es deixa que els participants de forma lliure facin les seves obres sense donar cap pauta, aquesta és una proposta no directiva. L'Artteràapeuta acompanya als alumnes al llarg del seu procés artístic observant no sols el que es diu, sinó també la comunicació no verbal i les actuacions que es produeixen.

En una segona part, tots seuen en cercle junt amb l'artteràapeuta i expliquen el que ha anat passant, com s'han sentit, que han creat a nivell artístic, en que els fa pensar la seva obra.

L'artteràapeuta ajuda a l'alumne a explorar i entendre el seu art, el simbolisme i com aquest pot tenir alguna relació amb situacions de la seva pròpia vida. Mai s'interpreten les obres realitzades pels usuaris, sinó que se'ls ajuda a que ho facin ells mateixos.

Hi ha molta varietat de materials plàstics que s'ofereixen en l'espai d'Artteràpia, això permet diferents tipus d'expressions i autocontrol sobre el procés. Entre els nombrosos medis trobem la pintura, l'argila, la sorra, el dibuix amb carbó, el collage, etc. Tots tenen propietats terapèutiques específiques.

Es porten a terme tractaments individuals i en grup. Pel que fa al 3r curs, les sessions es fan a nivell individual. Des de 4t a 6è curs les sessions es realitzen en grups d'alumnes diversos amb un màxim de 8. Cada trimestre hi ha diferents grups que realitzen l'activitat amb la renovació dels seus membres, encara que en alguns casos algun alumne pot continuar en el següent trimestre segons les seves necessitats personals.

Les sessions en els grups són de 45 minuts de duració, el mateix dia i hora una vegada a la setmana. Pel que fa a les individuals, les sessions són de 30 minuts, el mateix dia i hora també un cop per setmana al llarg de tot el trimestre.

L'artterapeuta pren notes de les sessions a mode de *diari de camp*. També es fan fotografies de les obres artístiques amb *càmera fotogràfica*.

Hem comentat com s'aplica l'artteràpia, ara anem a explicar com és la metodologia que ens servirà per analitzar el què passa a l'espai d'artteràpia.

### 4.3 Anàlisi de la interacció a l'aula

Abans ja s'han citat alguns dels instruments que s'utilitzen en l'aplicació de l'artteràpia. A més a més s'ha volgut incorporar en aquest estudi la *gravació en vídeo* de les sessions per a la posterior *transcripció escrita* del desenvolupament d'aquestes. De cara a buscar un instrument més exhaustiu per analitzar el què passa a l'espai d'Artteràpia s'inclou l'anàlisi de la interacció a l'aula. Aquesta forma d'analitzar es porta a terme com a pràctiques dins del Màster d'Educació Inclusiva. El treball ha consistit en aprendre a fer primer una transcripció de vídeos com a model de sessions d'interacció a l'aula. Després ha estat molt important la lectura i resum del llibre: Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula*. (Veure annex 1)

A més a més la consulta i resum d'articles sobre aquesta metodologia, que està dintre del paradigma sociocrític, ha servit per a poder portar a terme les anàlisis. ( Veure Annex2)

Els articles referenciats són:

- Coll, C.; Sánchez, E. (2008). « Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación».
- Rosales, J. ; Iturra, C. ; Sánchez, E. ; De Sixte, Raquel (2006). «El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes ».
- Sánchez, E.; Rosales, J. ; Cañedo, I. (1999).«Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers».
- Sanchez, E. ; García, J.R.; Rosales, J. ; De Sixte, R. ; Castellano, N. (2008).« Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?»
- Sánchez, E. ; Rosales, J. ; Suárez, S. (1999). « Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer Cultura y educación» .

Durant el període de pràctiques s'han anat analitzat diverses sessions, aquest treball d'anàlisi s'ha fet

en grup, ja que aquesta és la manera més indicada per a garantir una bona anàlisi.

Paral·lelament s'han registrat les sessions d'Artteràpia, la intenció és que després d'iniciar-nos en l'aprenentatge de l'anàlisi de la interacció a l'aula es pugui fer l'anàlisi de la interacció a l'espai d'artteràpia.

En els annexos es presenta la transcripció d'una de les sessions analitzades en grup a partir de l'anàlisi de la interacció a l'aula, i també les transcripcions de l'anàlisi de dues de les sessions d'Artteràpia portades a terme amb alumnes de Cicle Superior.

### **4. 3. 1 Descripció de la metodologia de l' Anàlisi Interactiva**

L'interès per l'estudi de les pràctiques educatives actuals i de la interacció a l'aula està marcat per tres canvis que han representat una ruptura en les suposicions i principis bàsiques que tradicionalment han estat en la investigació en aquest àmbit. El primer fa referència a la crisi del model que estableix una relació epistemològica jeràrquica i unidireccional entre investigació acadèmica i pràctica professional. El segon, amb l'acceptació creixent dels enfocaments socio-culturals i de la cognició, l'aprenentatge i la ensenyança. I el tercer, la importància creixent donada al context de l'aula. ( Coll, 2008)

En l'anàlisi de la interacció a l'aula es vol veure què succeeix en les sessions de classe entre els alumnes i el professor. En principi els estudis portats a terme s'han basat en analitzar el procés de la lectura. La idea és poder descriure la pràctica educativa amb el propòsit de passar del què es fa al què es podria fer.

La meua experiència en aquesta metodologia s'ha anat forjant a partir de la meua participació en el grup de Recerca sobre Anàlisi Interactiva de la Universitat de Lleida durant l'últim trimestre del curs 2009-2010.

En les primeres sessions a les quals vaig assistir vaig tenir la impressió de trobar-me com a un estranger quan arriba a un nou país i tot li sona a xinès. Va ser una immersió total en aquesta pràctica, a poc a poc a partir de més trobades, la lectura de llibres i articles va començar a representar una possible eina de com analitzar també el que passava a l'espai d'Artteràpia en grups amb diversitat.

Vaig trobar molt interessant el treball en grup, els diàlegs i la forma en com arribàvem a conclusions

sobre els textos que analitzàvem.

Les intervencions dels que tenien més pràctica em servien per a entendre mica en mica com funcionava aquesta metodologia de l'anàlisi interactiva. A l'hora vaig aprendre també la manera de transcriure les sessions de l'aula, això representava un treball feixuc, però després es veia que valia la pena ja que aportava molta informació sobre com havien estat les interaccions entre el professor/a i els alumnes. Això últim va passar quan vaig iniciar la transcripció de les sessions d'Artteràpia, el poder visionar el que havia passat per a després transcriure-ho va donar molta més informació de la que m'imaginava.

Les pràctiques educatives escolars no són fenòmens autònoms que puguin estudiar-se i comprendre al marge dels contextos socio-institucionals en els quals tenen lloc.

Nombrosos investigadors han volgut posar èmfasi en la complexitat de l'estudi de les pràctiques educatives per la multitud de factors que intervenen. Per la qual cosa davant d'aquesta situació s'ha de fer una elecció dels factors i processos que són rellevants i en els quals cal centrar l'atenció. Parafraçant a Shulman (1989:23. Citat en Sánchez i Coll, 2008: 22), *“davant de la impossibilitat de contemplar la totalitat dels elements que conformen el mapa complet del que passa a l'aula, cal seleccionar els elements o parts del mapa que seran objecte d'investigació”*.

En l'anàlisi s'han de descriure de forma detallada les formes d'actuació, això permet al professor/a reconèixer-se i veure que és el que necessiten els alumnes i ajudar-los per a aconseguir canvis positius.

La investigació de les pràctiques educatives s'enfronta amb el repte de la utilització de les metodologies qualitatives, la qual cosa suposa un canvi de perspectiva respecte al predomini tradicional dels enfocaments quantitativs, experimentals i sobre tot quasi-experimentals, ex-post-facto i psicomètrics en aquest àmbit.

Cada cop s'utilitzen més les metodologies qualitatives de tipus observacional centrades en el registre, mitjançant dispositius d'àudio o vídeo, del que diuen o fan els participants en aquest tipus de situacions. D'aquesta manera s'accedeix directament al que passa en les aules.

S'han portat a terme registres de les sessions a través de vídeo- càmeres. Aquest material ha estat fonamental per a visionar la interacció entre els participants i l'artterapeuta en les sessions d'artteràpia. A més a més d'aquest material reprogràfic es prenen notes manuals de les sessions a mode de diari de camp. Cal dir que les gravacions en vídeo han estat molt útils, ja que donaven informació que complementava les anotacions personals de l'artterapeuta.



S'ha pogut observar:

- Com s'organitzava la intervenció dels alumnes o quin tipus d'ajuda rebien.
- Descripció detallada de les formes d'actuació.
- El propi artterapeuta es pot reconèixer en la seva pràctica. Comprendre la seva actuació, i trobar la manera més adequada per arribar a un equilibri entre allò que es fa (realitat) i allò que s'hauria de fer (teoria).

Tot això suposa tenir elements per al canvi que es necessita fer de forma progressiva, ja sigui per part dels alumnes en la seva vida escolar/personal i/o per part dels professionals en la seva pràctica.

L'estudi de les pràctiques educatives a través de la metodologia de l'Anàlisi Interactiva s'ha iniciat a partir de diferents grups d'investigadors.

La primera contribució correspon al grup de César Coll, de la Universitat de Barcelona, i ofereix una panoràmica dels treballs empírics desenvolupats: aportacions – patrons d'actuació, segments d'interacció, missatges).

La segona contribució prové del grup de la Universitat de Sevilla amb Rosario Cubero: ens apropa el ric entramat de perspectives que es donen en l'anàlisi interactiva i el tipus de resultats que poden obtenir-se.

Finalment la tercera contribució prové del grup de Salamanca, amb el seu representant Emilio Sánchez, que ofereix una reflexió sobre algunes opcions metodològiques que estan presents en l'anàlisi interactiva i les conseqüències que poden tenir aquest tipus d'estudis en el desenvolupament professional dels docents.

A l'hora d'analitzar el què passa a les aules cal considerar la tasca que es desenvolupa ja que això comportarà diferents maneres d'interactuar. En el cas de la lectura, la proposta educativa consisteix en promoure situacions contextuals que tinguin un sentit per als alumnes. El repte és ensenyar a tots els alumnes a ser lectors competents.

També entre les companyes del Màster d'Educació Inclusiva hem continuat treballant en grup analitzant sessions a on es treballen les ciències durant els mesos de juliol i setembre de 2010. Així es pot tenir una perspectiva més àmplia de l'aplicació de la metodologia de l'anàlisi interactiva en diferents assignatures. L'objectiu principal en tots els casos es donar recursos educatius per a promoure l'aprenentatge i compensar les diferències individuals.

Els professors hem de considerar que els canvis que experimenten els alumnes són progressius. Una

anàlisi del què passa a les aules ens proporciona dades sobre entre allò què es pot fer en un moment determinat, el què es podria fer o el què ens agradaria que fessin. A l'hora també ens mostra quins obstacles dificulten els canvis necessaris per a una bona pràctica.

Un element bàsic a tenir en compte en l'anàlisi i que ens dóna dades sobre el tipus d'interacció que es produeix són les ajudes. Aquestes serveixen per a compensar les carències dels alumnes. El repte docent està en dissenyar maneres d'intervenir i ajudar que incideixin en les habilitats competencials dels alumnes.

Necessitem comptar amb algun sistema que ens permeti analitzar el què passa als alumnes quan s'enfronten a la lectura i comprensió d'un text, o treballen en altres àrees. Hem de buscar les regularitats o patrons que es donen, per la qual cosa cal establir unitats d'anàlisi que ens assegurin que qualsevol altre estudi pugui arribar als mateixos resultats. Per la qual cosa s'han establert unes unitats d'anàlisi que permeten "descompondre i recompondre" la interacció de forma sistemàtica. D'altra banda cal veure que és el més rellevant, ajudes per part del professor, idees o accions.

En les interaccions emergeixen continguts i processos i cal veure qui és el responsable de generar-los, així constatar quin nivell de participació tenen els alumnes.

Es poden distingir cinc unitats d'anàlisi: -cicles, episodis, activitats típiques d'aula, sessions i unitats curriculars- i tres dimensions o focus: els continguts elaborats -la dimensió *Què*, per a la qual es tenen en compte com a referència models cognitius de les tasques desenvolupades-, els patrons de discurs i estructures de participació que regulen l'activitat social i mental dels alumnes- la dimensió *Com*, que té el seu origen en una concepció socio-cultural y el nivell d'autonomia assumit pels estudiants- la dimensió *Qui*, que requereix utilitzar a l'hora ambdós marcs teòrics.

En totes les intervencions tindrem en compte tres dimensions d'anàlisi: Què es genera, qui ho genera i com es genera. (Sánchez, García, Rosales, De Sixte i Castellano 2008)

Hem d'identificar en la transcripció del text en primer lloc els episodis a on cadascun està segmentat en unitats d'anàlisi més elementals o cicles, anomenats IRE i IRF.

Un cicle és tot el que és necessari dir o fer per a que es generi un determinat contingut vàlid per a uns i d'altres.

Els primers que van estudiar aquests fenòmens (Sinclair i Coulthard, 1975) van descriure un patró d'intercanvis i que té tres components:

1. Pregunta del professor- indagació- I. Obertura
2. Resposta de l'alumne R
3. Avaluació del què ha passat per part del professor. E. Tancament.

És l'anomenada estructura tripartita Indagació- resposta- avaluació IRE. Un altre patró més obert és el IRF (Wells, 2001), s'espera que l'alumne elabori una resposta i no es limiti a recordar-la. Pot haver un IRF incomplet, hi haurà una pregunta d'elaboració, però no hi haurà aproximacions successives ni *feedback* complex.

Cicles frustrats: En aquests casos tot i que el professor pot fer ajudes a l'alumne, aquest no és capaç de respondre satisfactòriament.

Hi ha uns altres patrons encara més oberts “els patrons simètrics” en el quals és l'estudiant el que pot iniciar l'intercanvi I, o contribuir activament en el procés de confirmació F, o en tots dos. Un altre aspecte important que és com captar el grau de contribució dels alumnes.

En les estructures de participació simètriques o obertes, els alumnes són els que plantegen les preguntes. I encara anant més enllà, ells mateixos també poden participar en l'avaluació de les respostes.

El cicle com a unitat d'anàlisi:

1. Ens permet diferenciar entre idees fallides i idees acceptades, que són les que conformen el *contingut públic* de la interacció o del *què*.
2. Permet ponderar el paper dels alumnes i del professor al generar cada una de les idees finalment acceptades; la dimensió del *qui*.
3. Un cicle correspon a una estructura de conversa natural, un moviment d'iniciació, un moviment de reacció i un altre final de tancament. (IRE, IRF i dialògica o simètrica) i això forma part de la dimensió *com*.

Els tipus d'episodis poden ser: d'activació de coneixements previs, de planificació, de lectura- en silenci o col·lectiva, d'interpretació-avaluació (aquí canvia el patró d'interacció: ara els alumnes han d'assumir un paper més exigent i hauran de contribuir en l'elaboració significativa del text) es tracta de veure en el cas de la lectura si han comprès o no les idees del text, i l'episodi de resum o mapa conceptual.

Els episodis s'agrupen per a formar una activitat, cada episodi conté cert nombre de cicles.

Per tant cada activitat es una unitat d'anàlisi més àmplia. Hi ha activitats que es repeteixen amb una certa regularitat, s'ha donat el nom de ATA a aquestes activitats típiques de l'aula. (Lemke, 1997)

Una d'aquestes ATA és la *lectura col·lectiva d'un text*, totes aquestes activitats contenen un episodi de lectura en veu alta més una altra d'avaluació. Les ATA a l'hora componen les lliçons o sessions. Les lliçons s'ordenen en unitats didàctiques.

Podem trobar diferents tipus d'unitats didàctiques: les d'un projecte d'investigació, les de desenvolupament d'un tema i d'altres que intercalen explicació- treball de laboratori- explicació.

La unitat més àmplia és l'ATA, d'aquí traiem un mapa de la sessió amb les diferents activitats.

Si el que volem analitzar és la unitat didàctica hem d'utilitzar com a unitats d'anàlisi les diferents sessions i tindriem així el mapa complert de la unitat. Cada ATA l'hauríem de partir en episodis, i cada episodi en els seus cicles respectius.

El cicle comença amb una ORDRE o PREGUNTA inicial i finalitza quan aquesta està satisfeta, és a dir quan s'arriba a un acord entre els interlocutors.

Cal destacar dos importants tipus de cicles: els procedimentals i els de contingut.

Un cicle procedimental és aquell en el qual l'ordre o pregunta demana fer quelcom o la pregunta demana fer alguna cosa, ja sigui llegir, realitzar una operació matemàtica, omplir un mapa conceptual, etc. D'altra banda un cicle de contingut és aquell en el qual s'elaboren idees i conceptes.

Quan el professor diu "Vale", mostra el seu acord de com ha llegit l'alumne, es dona per acabat el cicle perquè l'ordre ha estat satisfeta.

Quan s'ha contestat finalment la pregunta feta de manera satisfactòria per al professor, en aquell moment, és quan es pot considerar que un cicle ha conclòs.

Quan anem a identificar les estructures de participació: dimensió *com*, estem veient si hi ha una estructura en els formats de participació:

1. Estructura monològica, quan sols intervé el professor.
2. IRE
3. IRF
4. Estructures dialògiques o simètriques.

En els IRE la pregunta és tancada i no requereix elaboració, mentre que en els IRF si cal elaboració. Tenim uns indicadors per a identificar els patrons de cada episodi; per exemple en els episodis de lectura trobarem seqüències tipus IRE, els de planificació seran de caràcter monològic, i finalment els d'interpretació solen ser de tipus IRF. Per tant en aquest pas volem esbrinar el patró comunicatiu que organitza la interacció en els segments amb els quals estem operant. Això genera una determinada manera d'estructurar la participació dels alumne i professors. Aquesta forma que es

crea ens donarà pistes, guies, del que cal fer.

El quart pas ens permet valorar la qualitat del que s'ha generat en la interacció, estem en la dimensió *què*. Si sols es llegeix, assumim de que no es fa públic cap contingut. En canvi, al conjunt d'idees del text que són compartides se les anomena *text públic*.

Finalment el cinquè pas, dimensió *qui*, consisteix en identificar les ajudes del professor en cadascun dels intercanvis de cada cicle.

Una ajuda seria per exemple: *identificar el tema, recordar una estratègia, establir una meta*. Quan la resposta és incompleta, el professor tracta de “*sonsacar*” (estirar de la llengua, una altra ajuda), quan el professor diu el mateix que ha dit l'alumne amb unes altres paraules seria l'ajuda *confirmar*. Podem dir que els tipus d'ajudes serien: *ajudes “regulatòries”* (establir una meta, confirmar) i *ajudes no invasives* (“sonsacar”, estirar de la llengua).

En la dimensió *què*, es determina la qualitat del contingut durant la interacció. Model cognitiu.

En la dimensió *qui*, s'estableix el grau d'autonomia dels alumnes en l'elaboració dels continguts. Model sociocultural, activitat social i mental dels participants.

Dimensió *com*, passar de centrar-nos en la matèria (tradicionals), per a centrar-nos en l'aprenent (transformadores).

En els cicles de caràcter simètric, la interpretació final és el resultat d'un procés en el qual totes les parts poden emetre un veredict del que és apropiat.

Cada cicle o patró crea un determinat context que estipula els drets, les responsabilitats i les relacions de poder entre els participants

La comprensió de los texts no sols consisteix en la interacció entre el lector i la pàgina impresa, a més a més intervenen els elements contextuals. El procés de seleccionar una idea o organitzar la informació extreta d'un text estan sostinguts per *patrons implícits* i *ajudes explícites* que organitzen l'activitat social i mental dels participants. (Mercer, 2010)

Podem distingir dins del que denominem context sis capes d'elements contextuals. Donant un pas més aquestes capes poden ser agrupades en dos grans categories: *patrons implícits* i *ajudes explícites*, o utilitzant altres adjectius context històric (o mut) i context dinàmic (audible), respectivament.

El context històric fa referència als patrons que s'han gestat al llarg de les interaccions prèvies. i són

allí silenciosament. Hi ha tres d'elements o patrons contextuals que organitzen respectivament:

1. Les unitats didàctiques com un tot.
2. Les lectures col·lectives en forma de seqüències d'episodis o formats.
3. La interacció local, en forma de tipus d'interacció.

Pel que fa al context dinàmic, els elements del context formen les *ajudes explícites* que es porten a terme en funció de les necessitats percebudes dels alumnes i que fa el professor per a guiar l'acció.

A l'identificar les ajudes dels professors les podem classificar en tres categories: *internes* (formen part de la resposta), "*regulatòries*" (orienten en la seva construcció, però sense formar part d'ella) y de "*feedback*" (proporcionen l'expressió final que ha de ser acceptada).

Cal computar la presència de les ajudes per tal de calibrar l'aportació del professor i el paper assumit pels alumnes segons l'escala de cinc nivells: quantes més ajudes internes i de feedback hi hagi, i quan més potents siguin aquestes, menor serà el nivell de participació de l'alumne en el procés d'elaboració del seu contingut.

Respecte a la dimensió *qui*, podem considerar dues categories: *nivell de participació alt* (l'alumne té un paper major que el del professor en elaborar les idees) i *nivell de participació baix* (el professor té més paper que els alumnes).

A continuació s'especifiquen els tipus d'episodis:

- De planificació
- De lectura
- D'interpretació-avaluació
- D'anàlisi d'experiències
- D'elaboració del mapa conceptual

Un *episodi de planificació* es pot interpretar com una oportunitat que es crea de manera deliberada per què els alumnes experimentin que hi ha una meta a assolir. Cal per tant portar a terme l'activació de coneixements previs. S'integra dins l'episodi de planificació, ja que per entendre on volem anar hem de saber on estem. L'activació de coneixements pot relacionar-se amb altres processos igualment rellevants.

En els episodis d'interpretació-avaluació, tot i que es consideraren de manera conjunta, cal definir cada un dels conceptes, quan parlem d'*episodis d'avaluació* estan dirigits a valorar si els alumnes han comprés la lectura en el seu conjunt i *episodis d'interpretació* per tal de veure què és el que el

text els està aportant. Per a l'episodi d'interpretació-avaluació, més que les distàncies entre el que es fa i el que es podria fer, trobem diferents camins que ens condueixen a la situació ideal.

Un episodi que acostuma a ser freqüent és el d'anàlisi d'experiències. Després de llegir el text, o mentre durant la lectura van sorgint situacions familiars per als alumnes. Suposa connectar el text amb les experiències i coneixements que ja té l'alumne, per tant és un exemple d'interpretació. En aquest cas, el centre de l'atenció no serà el propi text sinó les experiències i situacions quotidianes.

Els episodis d'elaboració de mapes conceptuals estan pensats per a seleccionar, reduir i organitzar els continguts que s'han tractat a la lectura, en podem destacar dues tasques diferenciades, una faria més referència a identificar la idea o idees principals i l'altra es refereix al reconeixement de les connexions que s'estableixen entre aquestes idees principals.

Es poden aïllar tres patrons: el primer faria referència al resumir, és a dir trobar entre tots les idees principals del text, en segon lloc organitzar gràficament i en tercer lloc representar relacions, és a dir les connexions més importants entre les idees del text.

Les ajudes que donen o haurien de donar els professors per a què els alumnes poguessin fer els seus resums o elaborar les idees sobre el text que han llegit, és la tercera de les dimensions que ens interessa conèixer. Aquesta dimensió té un component descriptiu i un altre d'interpretatiu. Aquí podem interpretar les ajudes des de dos punts de vista:

- Com a elements que ajuden a mobilitzar processos relacionats amb la comprensió.
- Com a recolzaments transitoris. En els que els aprenentatges poden participar en activitats significatives.

Hi ha dos tipus d'ajudes, les fredes i les calentes:

Les ajudes fredes són necessàries per comprendre, poden ser facilitades pels professors, i poden ser més o menys decisives.

Les ajudes càlides estan en relació processos emocionals-motivacionals. Aquests estan encaminats, en alguns casos, a mantenir els compromisos amb les metes de partida ja que controlen les emocions que poden amenaçar la correcta realització de la tasca. Ajuden a que els alumnes s'expliquin adequadament els resultats obtinguts evitant fer atribucions no del tot correctes que facin que en un futur encarin lectures posteriors amb desànim o temor.

Les ajudes no solament són accions per a mobilitzar processos, són també ponts que els professors

dibuixen per a que els alumnes puguin participar de manera activa en les tasques plantejades.

Les ajudes són solament la bastida que permet que uns i altres s'ubiquin en el mateix espai cognitiu i social, fent-ho de forma conjunta.

El nivell de participació dels alumnes disminueix de la mateixa manera que augmenten les ajudes internes. Dins d'aquestes podem trobar les que no proporcionen contingut (no invasives) i les que contribueixen al contingut públic (invasives). Les invasives redueixen la participació de l'alumne en major mesura que les no invasives.

Les ajudes solen ocupar espais en els cicles, per exemple poden sorgir a l'inici del cicle: Indagació (I) o també a l'espai on apareix el feedback (F) i en el moment resposta (R). Les ajudes "regulatòries" les solem trobar a (I), les internes a (R) i ambdues les podem trobar a (F).

1. Ajudes regulatòries: acció intencionada del professor que orienta o organitza als alumnes en l'elaboració de la resposta sense donar els elements necessaris per a elaborar-la. Les podem trobar normalment en la postura d'indagació les anomenarem proactives, però també poden ser suscitades per una resposta no del tot satisfactòria i les anomenarem Reactives a un fracàs momentani.
2. Ajudes internes: davant la dificultat experimentada o anticipada a donar la resposta proporcionada per una part tots els elements necessaris per elaborar-la. Sorgeixen en la posició de resposta. Podem diferenciar entre:
  - a. Ajudes internes no invasives: donen claus o pistes per a generar resposta, però no els elements en sí que finalment la compondran. Es diferencien de les "regulatòries" en el sentit que no es crea un context cognitiu que faci més probable l'èxit sols claus associatives per a intentar-ho de nou.
  - b. Ajudes internes invasives: l'ajuda conté directament elements de la resposta finalment acceptada.
3. Ajudes de feedback: per tancar el cicle fixant la resposta adequada. Poden servir per consolidar-lo (forma de regular) o completar-lo (envair)

### Ajudes Fredes

*Indagació:*(regulatòries) que preparen el terreny i equipen l'alumne.

1. *Ajudes que faciliten la manera de dur a terme l'activitat:*

Descriure una estratègia (ensenya a comprendre): els diferents passos per tenir èxit. ex: Heu de d'agafar una de les idees del text, comparar-la amb les demés i veure si amb la idea que heu escollit està tot dit.



Proposar l'ús d'una estratègia (ajuda a comprendre): el que els alumnes han de fer i/o seguir.  
ex: Heu de seleccionar i ometre.

2. *Per a què l'alumne es pugui recolzar en els seus coneixements previs, per donar la resposta al que se li demanarà:*

Evocar (recordar el que ja hem tractat en altres classes o cursos). ex: recordeu que ja sabem que no en tots els planetes del Sistema Solar hi ha vida.

Explicitar (alguna creença pròpia del sistema del pensament dels alumnes). ex: Pot ser que penseu que els pobles bàrbars eren uns pobles sense cultura.

Resumir (part del que s'ha anat dient en els cicles anteriors de la mateixa sessió). ex: Ja sabem que les plantes necessiten llum i aigua.

3. *Ajudes que serveixen per aclarir la meta:*

Establir la meta, ex: digueu-me què és el més important i recordeu que es tracta d'entendre per què a la Terra ha sorgit vida.

Descriure o senyalar un problema. ex: sabem que a la Terra hi ha vida però de moment no sabem per què.

Proposar un índex (que inclogui varis temes). ex: vull que em resumiu el que hem llegit i que em digueu a què es dedicaven els romans a la ciutat, a què es dedicaven en el camp, com era la seva cultura i com era la seva religió)

Recordar ex: Recordeu el que us vaig dir que havíem de buscar.

Il·luminar (a partir del que s'està fent). ex: això és, molt bé, així és com heu de fer-ho: aneu llegint i subratllant el que us sembli més important.

*Resposta (interna):*

1. *Ajudes no invasives:*

- Sonsacar (Sostreure): Estirar de la llengua (en català) (per a què els alumnes completin una resposta o bé en busquin una altra diferent. Ex: Què més? Pots dir-ho d'una altra manera?

- Desglossar la tasca (simplificar la demanda fragmentant-la en passos que es tornen a compondre . ex: Quins canvis es van produir, segons el text, en el pas de l'Edat Mitjana al Renaixement?, On vivia la major part de la gent a l'Edat Mitjana? I en el Renaixement?, llavors, quines diferències hi havia?

- Donar pistes (aquesta ajuda tanca les possibilitats de resposta de l'alumne, dirigint la seva atenció cap algun aspecte concret que l'ajudi a respondre) ex: En quin any va tenir lloc l'anomenada primavera de Praga? Recorda que va ser un any en el que hi va haver nombroses revoltes i protestes a diferents llocs del món.

- Contra-model (s'ofereix a l'alumne una resposta incorrecta per a que pensi en la correcta) ex: Com cacen els llops? cacen sols?
- Convidar a reconsiderar (pregunta a l'alumne si està segur de la resposta que ha donat) ex: segueix buscant. (és semblant a "Sonsacar")

## 2. *Ajudes invasives:*

- Donar suports físics (s'ofereix a l'alumne alguna mediació instrumental per facilitar la tasca) ex: un gràfic que representi la organització del text per a que li serveixi d'ajuda per resumir-lo.
- Iniciar un raonament (ofereix alguna de les premisses per a que els alumnes ho completin amb la resta de premisses o conclusió). ex: Les necessitats de les plantes: Quines conseqüències té que les plantes no es moguin? Si no es mouen no poden anar a buscar aliments i llavors?
- Omplir buits (similar a l'anterior però més restrictiva) ex: Els oleoductes transporten...
- Proposar opcions (molt limitadora, poden escollir entre diverses opcions o un cas particular, respondre sí o no) ex: Lídia, és molt moderna la utilització o l'ús del petroli?... (la resposta de l'alumna és: fa molts anys) Però fa molts anys poden ser 20 o 500.

## Feedback (tancament de cicle):

### 1. *Consolidació* (si al final de cicle es senyala que s'ha aconseguit el que es pretenia)

- Confirmació elaborada. (més que sí/no, bé o malament)
- Demanant confirmació, als alumnes amb respecte el que ha dit algun dels seus companys.
- Recapitulació (recull informació del que han aportat els alumnes al llarg del cicle, es resumeix, s'organitza, s'ordena, s'integra.

### 2. *Completar*

- Afegir (es dóna per bo el que ha dit l'alumne però és completa amb algun matís)
- Reformular (es reelabora la resposta de l'alumne per ajustar-la) ex: si un alumne diu que la

fotosíntesi la utilitzen les plantes per menjar, la professora pot dir: així és per alimentar-se.

- Redirigir (oferir la resposta a l'alumne després que hagi contestat de manera incorrecta).

### Ajudes càlides

1. Ajudes per valorar l'activitat com a desitjable:

- Desafiament ajustat: després de reconèixer certes competències dels alumnes el professor destaca el grau de dificultat de la tasca per a reptar-los.
- Justificació: qualsevol declaració que faci emergir motius intrínsecs per a realitzar la lectura: curiositat, rellevància, novetat...

2. Ajudes per a considerar que l'activitat és viable, per a augmentar la percepció de competència.

- Elogis: qualsevol mostra de reconeixement. Normalment apareixen al Feedback.
- Apropiació: quan un professor assumeix el que un alumne ha dit reconeixent-li l'autoria. Apareix al feedback.
- Evocació de fites passades: el professor abans d'iniciar una nova tasca, recorda els coneixements i èxits aconseguits pels alumnes (indagació).

Les expectatives d'autoeficàcia:

- Podeu fer-ho: expressions en les que s'alimenta la creença que es pot assolir el que es proposa (indagació).
- Ja ho heu fet abans: s'evoquen experiències anteriors i que es van assolir tot i tenir dificultat.

3. Ajudes per a mantenir el compromís amb les metes de partida:

- Control motivacional: és equivalent a invitar a valorar de nou el desig i viabilitat de les metes perseguides per a reforçar l'atractiu.
- Parsimònia en el processament de la informació: suposa adoptar una estratègia de presa de decisions per a no recrear-se en cada una de les alternatives.

4. Per a controlar les emocions:

- Reflectir: el professor recull en les seves paraules una possible experiència emocional dels alumnes ajudant-los a detectar el que estan experimentant.
- Normalitzar: qualsevol declaració que faci veure que allò que els alumnes estan experimentant és normal.
- Empatitzar: declaració que suggereixi que el professor entén aquesta experiència emocional amb el que els ajuda a entendre-la i posar-la sota control.

#### 5. Ajudes per explicar-se millor:

Valorar els resultats dels alumnes sense fer generalitzacions.

Evitar fer concessions.

Finalment una vegada feta la transcripció hem de dividir la sessió per episodis, identificar el nombre de cicles i l'estructura de participació, passem llavors a analitzar el tipus d'ajudes. Aquí estariem parlant de la dimensió *com* i *qui* (en el nostre cas en les pràctiques no hem analitzat el contingut públic en la dimensió *què*).

Hem de mirar les relacions entre aquestes unitats analitzades i identificar el nivell de participació dels alumnes, dimensió *qui*. El barem per a definir aquest nivell de participació que està entre 0 i 4 (de menor a major) sorgeix del recompte de les ajudes a la resposta no invasives i invasives i les ajudes de feedback de consolidació i de completar (les ajudes d'indagació regulatòries no computen).

A continuació passem a veure quin és l'estil docent, un cop plantejades les ajudes, es fa un altre recompte, es tracta d'estipular el patró de docent en funció si es donen més ajudes d'un o altre tipus. I en surt un total de 6 patrons (essent l'1 el menys desitjable i el 6 el més adient):

1, 2 i 3 són patrons corresponents a un major número d'ajudes internes o de resposta, classificant 1 amb més ajudes invasives, 2 amb número igual d'ajudes invasives i no invasives i 3 amb més ajudes no invasives. Els patró 4 correspon a un estil docent amb igual número d'ajudes internes i regulatòries. Mentre que els patrons 5 i 6 estan caracteritzats per més ajudes regulatòries, el patró 5 correspon a més ajudes regulatòries en Feedback de consolidació, i 6 número equivalent d'ajudes regulatòries en la Indagació i Feedback.

Quan ja hem obtingut el patró de docent en el que ubicariem el de la sessió analitzada, s'ha de

cercar estratègies de millora, per tal de passar d'un patró més invasiu, a un que permeti que l'alumne sigui més autònom.

Així doncs es proposa (Sánchez, 2010):

- Assolir el patró 2, es tractaria de, abans de donar als alumnes part del contingut que es desitja que surti, assegurar-nos que realment no poden arribar al contingut desitjat. I si s'intueix que és el cas, es pot intentar mitjançant ajudes no invasives, abans d'abordar les invasives.
- Passar del patró 2 al 3 i el 4, consciència retrospectiva. És habitual donar als alumnes oportunitats per trobar la resposta més adequada, encoratjant-los a "seguir buscant", però responnent per ells quan la resposta no és la adient després d'una estona cercant-la. S'ha de deixar clar que és important i quina cosa es donarà per compartit de tot el contingut del cicle.
- Després d'haver establert diverses rutines, cal crear una consciència prospectiva. Partint els cicles amb ajudes regulatòries que facin prendre consciència del final dels altres cicles.

A l'hora de fer canvis sobre com els professors haurien de portar a terme la seva pràctica hem de comptar amb la intervenció d'algú, un assessor o un formador que intervingui en el seu desenvolupament.

Un assessor/a ha de veure, al mateix temps, les necessitats dels alumnes i les dels professors. Detecta allò que es fa, concep canvis successius en un procés de llarga duració i proporciona les experiències de formació que donen peu a aquests canvis. Per això, ens hem de basar en dos apartats: els referits a les necessitats dels alumnes i els relatius a les dels professors.

Moltes vegades els professors aborden la pràctica educativa jutjant-la més que descrivint el que els alumnes aconseguixen. Cal dir que el paper de les ajudes és fonamental.

A més a més tenim el terme anomenat *pràctica deliberada* : comentar amb d'altres companys/es com treballem a l'hora d'utilitzar els texts o fer altres tasques educatives.

Seria bo incloure també l'opinió d'un assessor/a.

De cara a la nostra pràctica hem de proporcionar experiències formatives que permetin als professors/es veure si "es donen o no ajudes regulatòries", "si tanquen (o no) satisfactòriament els cicles", "si connecten (o no) un episodi amb un altre". Centrar-se en l'interacció hauria de ser més freqüent que "valorar a l'alumne".

Es planteja la necessitat d'experiències de supervisió de tots aquests processos. Això es podria aconseguir creant una *comunitat de pràctica*.

Finalment com transformem la nostra acció seria un apartat important que consistiria en incorporar

noves formes d'actuació.

A partir de les pràctiques realitzades en el Màster d'Educació Inclusiva durant el curs 2009-2010 hem après a fer transcripcions de les sessions filmades i a analitzar-les. S'ha treballat en grup a l'hora de realitzar aquesta tasca per tal de trobar les unitats d'anàlisi. Una vegada es compta amb les dades de l'anàlisi de la interacció en una sessió es passa a recollir aquesta informació en taules. D'aquesta manera es poden interpretar els resultats i veure què passa a les aules tal com hem dit anteriorment.

L'experiència d'anàlisi en grup d'una de les sessions ha estat molt útil per a poder analitzar després individualment una de les sessions d'artteràpia.

## **5 SÍNTESE DELS RESULTATS.**

### **Sessió de Treball per Projectes i sessió d'Artteràpia**

Es presenten els resultats de l'anàlisi interactiva: Transcripció d'una sessió de Treball per Projectes (annex 3) i diferents taules que mostren com han estat les interaccions a l'aula sobre aquesta sessió analitzada dins de les pràctiques del Màster d'Educació Inclusiva. Aquesta anàlisi s'ha realitzat en grup de treball amb la professora coordinadora de les pràctiques i alguns companys/es dels estudis del Màster d'Educació Inclusiva.

El treball mostra dades sobre la dimensió *com* i *qui*, ja que la dimensió *què* (extreure el contingut públic del text) no va ser possible de finalitzar, a l'igual que en la dimensió *qui*, només es van analitzar el 15 primers cicles del total de la transcripció.

Es mostra també el resultat de l'anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia i la seva transcripció (annex 4) utilitzant l'Anàlisi de la Interacció. Cal indicar que aquesta anàlisi no és tan acurada com l'anterior, ja que s'ha portat a terme a títol individual. La intenció principal és poder iniciar aquest tipus d'anàlisi per a més endavant continuar analitzant posteriors sessions dins de la investigació de la Tesi Doctoral.

Les transcripcions i taules indiquen el nombre d'episodis, de cicles per episodi i el tipus d'estructura de participació a partir de la pregunta que inicia el professor, qui tanca els cicles, el tipus d'ajudes ofertes pel professor/a dona lloc a un major o menor grau de participació dels alumnes. Això

comporta un major o menor grau d'autonomia dels alumnes. I finalment es concreta quin és l'estil docent de la pràctica analitzada.

### **5.1 Resultats de l'anàlisi d'una sessió de Treball per projectes de ciències del Cicle Superior, 5è i 6è curs de Primària, amb “l'Anàlisi de la Interacció”. Treball en grup dins de les pràctiques del Màster d'Educació Inclusiva (Transcripció de la sessió a l'annex 3)**

Es presenta el llistat de taules de la sessió Treball per projectes:

Dimensió *COM*:

TAULA 3. CICLES, ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EPISODIS.

TAULA 4. MAPA D'EPISODIS.

TAULA 5. TANCAMENT DEL CICLE

TAULA 6. RELACIÓ ENTRE EPISODIS I ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

TAULA 7. TOTAL DE CICLES PER ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

DIMENSIÓ *QUI*:

TAULA 8. CICLE, PREGUNTA INICIAL I AJUDES

Les ajudes d'indagació “regulatòries” en vermell.

Les ajudes a la resposta: interna no invasiva en taronja.

Les ajudes a la resposta: interna invasiva en verd.

Les ajudes de “feedback” de consolidació en blau.

Les ajudes de “feedback” de completar en lila

TAULA 9. NIVELL DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

TAULA 10. 1 AJUDES D'INDAGACIÓ REGULATÒRIES

TAULA 10.2 AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA NO INVASIVES

TAULA 10.3 AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA INVASIVES

TAULA 10.4 AJUDES DE FEEDBACK DE CONSOLIDACIÓ

TAULA 10.5 AJUDES DE FEEDBACK DE COMPLETAR

TAULA 11. EPISODIS, NOMBRE D'AJUDES I TIPUS D'AJUDES

TAULA 12. RECOMPTE PER TIPUS D'AJUDES. ESTIL D'AJUDAR

TAULA 13. AJUDES TOTALS

TAULA 14. DIMENSIÓ COM: *Anàlisi d'una sessió de ciències del Cicle Superior . Treball per projectes*

TAULA 15. DIMENSIÓ QUI: *Anàlisi d'una sessió de ciències del Cicle Superior . Treball per projectes*

Passem ara a especificar les taules amb els resultats pertinents:

Dimensió COM:

TAULA 3. CICLES, ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EPISODIS.

En el nostre cas l'anàlisi de la transcripció que es presenta comença amb una activació dels coneixements previs, per a passar després a un episodi de planificació de l'activitat individual i després de la grupal, essent curts ambdós episodis pel que fa al nombre de cicles.

A continuació trobem els episodis d'interpretació de l'activitat, episodi d'aclariment de significats, que resulta ser el més llarg, l'episodi d'elaboració del mapa conceptual. (Veure Taula 3)

**TAULA 3. CICLES, ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EPISODIS**

<b>EPISODIS</b>	<b>CICLES</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>
<b>Episodi d'activació de coneixements previs</b>	<b>1</b>	<b>IRF (Agenda)</b>
	<b>2</b>	<b>IRE</b>
	<b>3</b>	<b>IRE</b>
	<b>4</b>	<b>IRE</b>
	<b>5</b>	<b>IRF</b>
	<b>6</b>	<b>IRE</b>
	<b>7</b>	<b>IRF</b>
	<b>8</b>	<b>IRF</b>
<b>Episodi de planificació de l'activitat individual</b>	<b>9</b>	<b>IRE</b>
<b>Episodi de planificació de l'activitat grupal</b>	<b>10</b>	<b>IRE</b>
<b>Episodi d'interpretació de</b>	<b>11</b>	<b>IRF</b>



<b>l'activitat</b>	<b>12</b>	<b>IRF</b>
	<b>13</b>	<b>IRE</b>
	<b>14</b>	<b>IRF</b>
	<b>15</b>	<b>IRF</b>
<b>Episodi d'aclariments de significats</b>	<b>16</b>	<b>IRE</b>
	<b>17</b>	<b>IRE</b>
	<b>18</b>	<b>IRE</b>
	<b>19</b>	<b>IRE</b>
	<b>20</b>	<b>IRF</b>
	<b>21</b>	<b>IRE</b>
	<b>22</b>	<b>IRE</b>
	<b>23</b>	<b>IRF</b>
	<b>24</b>	<b>IRF FRUSTRAT</b>
<b>Episodi d'elaboració del mapa conceptual</b>	<b>25</b>	<b>IRE</b>
	<b>26</b>	<b>IRE FRUSTRAT</b>
	<b>27</b>	<b>IRF</b>
	<b>28</b>	<b>IRE FRUSTRAT</b>
<b>Episodi agenda</b>		

TAULA 4. MAPA D'EPISODIS.

Aquesta taula ens permet veure el nombre d'episodis en relació amb el seus cicles.

Podem observar que el nombre de cicles és 28 i que estan distribuïts en els diferents episodis, destaquen a l'inici l'episodi d'activació de coneixements previs amb 8 cicles i el més llarg com ja hem indicat és el d'aclariment de significats amb 9 cicles. (Veure Taula 4)

#### **TAULA 4. MAPA D'EPISODIS**

<b>Episodi d'activació de coneixements previs (cicles 8)</b>
<b>Episodi de planificació de l'activitat individual (cicles 1)</b>
<b>Episodi de planificació de l'activitat grupal (cicles 1)</b>
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat (cicles 5)</b>
<b>Episodi d'aclariments de significats (cicles 9)</b>
<b>Episodi d'elaboració de mapa conceptual (cicles 4)</b>
<b>Episodi agenda</b>

#### TAULA 5: TANCAMENT DEL CICLE

Aquesta taula ens permet veure la relació entre els episodis, els cicles i com ha estat l'estructura de participació de cadascun d'aquests, així mateix ens diu qui és el qui ha tancat el cicle.

Recordem que normalment és el professor és qui inicia i tanca un cicle, en aquest cas cal indicar que a l'inici en el cicle 1, l'estructura de participació és IRF, un alumne és el qui el tanca. Al final també en el cicle 26, IRE frustrat, també és un alumne qui tanca el cicle. Pel que fa a la resta 26 cicles, aquí és el professor qui tanca, per tant la gran majoria de cicles els tanca el professor/a en aquesta anàlisi. (Veure Taula 5)

**TAULA 5: TANCAMENT DEL CICLE**

<b>CICLES</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>	<b>EPISODIS</b>	<b>TANCAMENT DEL CICLE</b>
1	IRF	<b>Episodi d'activació de coneixements previs</b>	Alumne
2	IRE		Professora
3	IRE		Professora
4	IRE		Professora
5	IRF		Professora
6	IRE		Professora
7	IRF		Professora
8	IRF		Professora
9	IRE	<b>Episodi de planificació de l'activitat individual</b>	Professora
10	IRE	<b>Episodi d'interpretació de l'activitat grupal</b>	Professora
11	IRF		Professora
12	IRF		Professora
13	IRE		Professora
14	IRF		Professora
15	IRF		Professora
16	IRE	<b>Episodi d'aclariments de significats</b>	Professora 2
17	IRE		Professora 2
18	IRE		Professora 2
19	IRE		Professora 2
20	IRF		Professora 2
21	IRE		Alumne

22	IRE	<b>Episodi d'elaboració de mapa conceptual</b>	Professora 2
23	IRF		Professora 2
24	IRF FRUSTRAT		Professora
25	IRE		Professora 2
26	IRE FRUSTRAT		Alumne
27	IRF		professora
28	IRE FRUSTRAT		Professora
			Episodi agenda

#### TAULA 6. RELACIÓ ENTRE EPISODIS I ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

La taula que mostrem serveix per a veure de forma global el nombre d'episodis en relació al nombre de cicles i el tipus d'estructura de participació. (Veure Taula 6)

#### **TAULA 6: RELACIÓ ENTRE EPISODIS I ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ**

<b>EPISODIS</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>
Episodi d'activació de coneixements previs	4	IRE
Episodi d'activació de coneixements previs	4	IRF
Episodi de planificació de l'activitat individual	1	IRE
Episodi de planificació de l'activitat grupal	1	IRE
Episodi d'interpretació de l'activitat	4	IRF
Episodi d'interpretació de l'activitat	1	IRE
Episodi d'aclariments de significats	2	IRF
Episodi d'aclariments de significats	6	IRE
Episodi d'aclariments de significats	1	IRF FRUSTRAT
Episodi d'elaboració de mapa conceptual	1	IRF
Episodi d'elaboració de mapa conceptual	1	IRE
Episodi d'elaboració de mapa conceptual	2	IRE FRUSTRAT

## TAULA 7. TOTAL DE CICLES PER ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

Ens interessa saber quants cicles tenim en total de cada tipus i poder veure quin és el tipus d'estructura de participació mitja de tots els episodis. (Veure Taula 7)

### **TAULA 7. TOTAL DE CICLES PER ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ**

<b>TOTAL IRE</b>	<b>14</b>
<b>TOTAL IRF</b>	<b>11</b>
<b>TOTAL IRF FRUSTRAT</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL IRE FRUSTRAT</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>

## DIMENSIÓ *QUI*

### TAULA 8. CICLE, PREGUNTA INICIAL I AJUDES

Podem veure els cicles amb el grau de participació dels alumnes i el tipus d'ajuda que reben per part del professor. El comput d'ajudes, tal com ja hem indicat abans, està fet fins al cicle 15 del total de 28 cicles que té l'anàlisi. També s'indica com és la pregunta inicial que dóna lloc a que el cicle sigui un IRE, un IRF, o un IRE frustrat en alguns casos. (Veure taula 6)

A més a més en el tipus d'ajuda s'indica:

- Les ajudes d'indagació “regulatòries” en vermell.
- Les ajudes a la resposta: interna no invasiva en taronja.
- Les ajudes a la resposta: interna invasiva en verd.
- Les ajudes de “feedback” de consolidació en blau.
- Les ajudes de “feedback” de completar en lila

### **TAULA 8. CICLE, PREGUNTA INICIAL I AJUDES<sup>6</sup>**

<b>CICLES</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>	<b>PREGUNTA INICIAL</b>	<b>AJUDES</b>
1	IRF (Agenda)	1. Sí, per què tot cinquè estava parlant	3. Ajuda a la resposta interna Invasiva Iniciar

<sup>6</sup> S'ha volgut mantenir la terminologia de l'anàlisi d'interacció a l'aula, (Sánchez, 2010), per la qual cosa algunes unitats d'anàlisi s'indiquen en llengua castellana.

		de la construcció de les cases? C.	<p>un raonament</p> <p>3. Ajuda a la resposta interna Invasiva</p> <p>Iniciar un raonament</p> <p>3. Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>Confirmar</p>
2	IRE	8. els dimecres parlem de cases?	<p>10. Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>confirmar</p>
3	IRE	10. Com és que a cinquè parlàveu de cases i de vidres? R.	<p>12. Ajuda a la resposta Interna Invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>14. Ajuda a la resposta Interna no invasiva</p> <p>proposar opcions</p> <p>16. Ajuda a la resposta Interna no invasiva</p> <p>convidar a reconsiderar</p> <p>16. Ajuda a la resposta Interna Invasiva</p> <p>proposar opcions</p> <p>18. Ajuda de Feedback de consolidació    confirmar</p>
4	IRE	18. Què és porexpan?	<p>18. Ajuda d'Indagació</p> <p>identificar el tema</p> <p>18. Ajuda a la resposta Interna no invasiva contra-model</p> <p>20. Ajuda a la resposta</p>

			<p>Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>23. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p>
5	IRF	23. Com és que parlàveu de cases, de porexpan, de tot això, si resulta que parlàvem de vidres?	<p>25. Ajuda a la resposta Interna Invasiva Descompondre la tasca</p> <p>29. Ajuda a la resposta Interna Invasiva proposar opcions</p> <p>29. Ajuda a la resposta Interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>31. Ajuda a la resposta interna no invasiv convidar a reconsiderar</p> <p>31. Ajuda a la resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>33. Ajuda a la resposta Interna Invasiva proposar opcions</p> <p>35. Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>37. Ajuda de Feedback de completar/reformular</p> <p>37. Ajuda a la resposta</p>

			<p>interna invasiva proposar opcions</p> <p>39. Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>41. Ajuda de Feedback de completar/reformular</p>
6	IRE	41. En què podríem relacionar el vidre i les cases? Amb què podem relacionar vidre i les cases?	<p>41. Ajuda d'Indagació recordar</p> <p>46. Ajuda de Feedback de completar/reformular</p> <p>47. Ajuda a la resposta Interna no invasiva</p>
7	IRF	47. quina curiositat vam veure que ens va "llamar" l'atenció, relacionat amb els vidres?	<p>47. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>49. Ajuda de feedback de consolidació "confirmar"</p>
8	IRF	53. Però a veure, quina diferència veieu entre el vidre de les finestres i el vidre aquell que nosaltres vam veure que deformava la cara?	<p>53. Ajuda a la resposta interna no invasiva donar pistes</p> <p>55. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>57. Ajuda de Feedback de consolidació de confirmar</p>



9	IRE	57. Busqueu semblances i diferències entre el vidre de la finestra i el vidre de les ampolles, sí?	61. Ajuda a la resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca  63. Ajuda a la resposta Interna no invasiva contra-model  65. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar
10	IRE	74. com és l'ampolla, és?	77. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar
11	IRF	89. S, si us plau, comencem per les semblances.	91. Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar  93. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar  93. Ajuda a la resposta interna Invasiva Donar recolzament físic  98. Ajuda a la resposta Interna invasiva iniciar un raonament  101. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar
12	IRF	102. Per què R tu ho posaries a	104. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar

		diferències?	<p>104. Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>106. Ajuda a la resposta interna no invasiva contra-model</p> <p>109. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar 110,112,115,119, 119. Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>121. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p>
13	IRE	123. Com és?	<p>123. Ajuda d'indagació Regulatòria Resumir</p> <p>125, 130, 133 Ajuda a la resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>137, 140 Ajuda a la resposta Interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>142 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p>

			<p>146 Ajuda a la resposta Interna no invasiva Contra-model</p> <p>148 Ajuda a la resposta Interna invasiva reomplir buits</p> <p>152 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>154 Ajuda a la resposta Interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>154. Ajuda a la resposta Interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>158 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>158. Ajuda a la resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>160 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>160,162 Ajuda a la resposta Interna no</p>
--	--	--	---

			<p>invasiva“Sonsacar”</p> <p>164, 166 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>166 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>171, 173, 175, 178 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>180 Ajuda de feedback de completar Redirigir</p> <p>182 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>182 Ajuda a la resposta Interna invasiva reomplir buits</p> <p>184 Ajuda a la resposta Interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>186, 188, 190 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p>
--	--	--	--

			<p>186 Ajuda a la resposta  Interna invasiva  Donar recolzament físic</p> <p>192 Ajuda de feedback de  consolidació  Confirmar</p> <p>192 Ajuda a la resposta  Interna invasiva  Donar recolzament físic</p> <p>195 Ajuda a la resposta  Interna no invasiva  convidar a reconsiderar</p> <p>198, 201 Ajuda a la  resposta  Interna no invasiva  Contra -model</p>
14	IRF	206. Què tens més a les semblances?	<p>212 Ajuda a la resposta  Interna no invasiva  convidar a reconsiderar</p> <p>214, 216 Ajuda a la  resposta Interna no  invasiva  Descompondre la tasca</p> <p>224, Ajuda a la resposta  Interna no  invasiva“Sonsacar”</p> <p>226 Ajuda a la resposta</p>

			<p>Interna no invasiva Contra-model</p> <p>230, 232 235, 237 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna invasiva proposar opcions</p> <p>242 Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>Confirmar</p> <p>242 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna invasiva proposar opcions</p> <p>244 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>246 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna no invasiva</p> <p>convidar a reconsiderar</p> <p>248 Ajuda de feedback de completar</p> <p>Reformular</p>
15	IRF	252. Què tens de diferències S?	<p>265 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna no invasiva Contra-model</p> <p>268 Ajuda a la resposta</p> <p>Interna invasiva proposar opcions</p> <p>270 Ajuda a la resposta</p>

			<p>Interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>275 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>277 Ajuda a la resposta Interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>279 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>279 Ajuda a la resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>279, 281 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>284 Ajuda de feedback de consolidació recapitular</p> <p>284 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>286 Ajuda a la resposta Interna no invasiva</p>
--	--	--	---

			<p>Convidar a reconsiderar</p> <p>288 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>288 Ajuda a la resposta Interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>292 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>292 Ajuda a la resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>296 Ajuda a la resposta Interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>298 Ajuda a la resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>299 Ajuda a la resposta Interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>301 Ajuda a la resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p>
--	--	--	--



			<p>308 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>308 Ajuda a la resposta Interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>310 Ajuda a la resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>320 Ajuda de feedback de completar. Reformular</p> <p>325 Ajuda a la resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>325 Ajuda a la resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>328. Ajuda a la resposta: interna invasiva reomplir buits interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>330. Ajuda a la resposta: interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>333. Ajuda a la resposta: interna invasiva</p>
--	--	--	---

			<p>Donar recolzament físic</p> <p>335. Ajuda a la resposta: interna invasiva proposar opcions</p> <p>338. Ajuda a la resposta: interna invasiva iniciar un raonament</p> <p>342. Ajuda a la resposta: interna invasiva proposar opcions</p>
16	IRE	361. Què passa? Què heu dit?	<sup>7</sup>
17	IRE	373. es veu la cara?	
18	IRE	380. això com se li diu a aquesta propietat?	
19	IRE	385. Algú m'ho sap dir?	
20	IRF	418. S, tu què creus?	
21	IRE	431. I com li puc dir a aquest volum? És?	
22	IRE	443. Però tots dos quina característica han de tindre nois?	
23	IRF	451. de quina manera amb aquests dos objectes jo podria transformar-ho amb translúcids. Dis.	
24	IRF FRUSTRAT	477. és que la botella s'ha de posar aigua	

<sup>7</sup> Es van analitzar les ajudes fins al cicle 15.

		per a que se vegi el revés i a la lupa si la fiques així et veus del revés?	
25	IRE	490. I, si poses la lupa lluny ja ho veus al revés, dius?	
26	IRE FRUSTRAT	499. Has posat la lupa lluny, no?	
27	IRF	523. Per què a una se veu deformada i a l'altra no?	
28	IRE FRUSTRAT	542. Ei, és igual aquest vidre que aquell d'allí?	

#### TAULA 9. NIVELL DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

Es relaciona el cicle, el tipus d'ajuda i el nivell de participació de l'alumnat que ha està en funció de com ha el professor ofereix l'ajuda a l'alumne.

El nivell de participació comporta major o menor grau d'autonomia que va des de 0 (menor) fins a 4 (major). En aquesta anàlisi el nivell de participació dels alumnes oscil·la entre 1 i 3. (Veure Taula 9)

#### TAULA 9. NIVELL DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

EPISODIS	CICLES	AJUDES	NIVELL DE PARTICIPACIÓ
<b>Episodi d'activació de coneixements previs</b>	1	3. Ajuda a la resposta Interna Invasiva Invitar a un raonament  3. Ajuda a la resposta interna Invasiva	1

		<p>Invitar a un raonament</p> <p>3. Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>Confirmar</p>	
	2	<p>10. Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>confirmar</p>	3
	3	<p>12. Ajuda a la resposta</p> <p>Interna invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>14. Ajuda a la resposta: interna no invasiva</p> <p>proposar opcions</p> <p>16. Ajuda a la resposta: interna no invasiva</p> <p>convidar a reconsiderar</p> <p>16. Ajuda a la resposta</p> <p>Interna Invasiva</p> <p>proposar opcions</p> <p>18. Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>confirmar</p>	1
	4	<p>18. Ajuda d'indagació</p> <p>Regulatòria</p> <p>identificar el tema</p>	3

		<p>18. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva contra-model</p> <p>20. Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>23. Feedback de consolidació confirmar</p>	
	5	<p>25. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Descompondre la tasca</p> <p>29. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva proposar opcions</p> <p>29. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>31. Ajuda a la resposta: interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>31. Ajuda a la</p>	1

		<p>resposta: interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>33. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva proposar opcions</p> <p>35. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>37. Ajuda de feedback de completar reformular</p> <p>37. Ajuda a la Resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>39. Resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>41. Ajuda de feedback de completar reformular</p>	
	6	<p>41. Ajuda d'indagació Regulatòria recordar</p> <p>46. Ajuda de feedback de completar reformular</p>	2

		47. Ajuda a la resposta: interna no invasiva Descompondre la tasca	
	7	47. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca  49. Ajuda de feedback de consolidació confirmar	3
	8	53. Ajuda a la Resposta interna no invasiva donar pistes  55. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca  57. Ajuda de feedback de consolidació confirmar	3
<b>Episodi de planificació de l'activitat individual</b>	9	61. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca	3

		<p>63. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva contra-model</p> <p>65. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p>	
<b>Episodi de planificació de l'activitat grupal</b>	10	77. Ajuda de feedback de consolidació confirmar	3
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	11	<p>91. Ajuda a la Resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>93. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p> <p>93. Ajuda a la Resposta interna Invasiva Donar recolzament físic</p> <p>98. Ajuda a la Resposta Interna invasiva iniciar raonament</p> <p>101. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p>	1



	12	<p>104. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p> <p>104. Ajuda a la Resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>106. Ajuda a la Resposta interna no invasiva contra-model</p> <p>110. Ajuda de feedback de consolidació Confirmació 110,112,115,119, 119. Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>121. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p>	1
	13	<p>123. Ajuda d'indagació Regulatoria. Resumir</p> <p>125, 130, 133 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p>	1

		<p>convidar a reconsiderar</p> <p>137, 140 Ajuda a la resposta interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>142 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>146 Ajuda a la resposta interna no invasiva Contra-model</p> <p>148 Ajuda a la resposta interna invasiva reomplir buits</p> <p>152 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>154 Ajuda a la resposta interna invasiva Donar recolzament físic</p>	
--	--	--	--

		<p>154. Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>158 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>158. Ajuda a la resposta interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>160 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>160,162 Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>164, 166 Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>166 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p>	
--	--	---	--

		<p>171, 173, 175, 178 Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>180 Ajuda de feedback de completar Redirigir</p> <p>182 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>182 Ajuda a la resposta interna invasiva reomplir buits</p> <p>184 Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>186, 188, 190 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>186 Ajuda a la resposta interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>192 Ajuda de</p>	
--	--	---	--

		<p>feedback de consolidació</p> <p>Confirmar</p> <p>192 Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Donar recolzament físic</p> <p>195 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>convidar a reconsiderar</p> <p>198, 201 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Contra- model</p>	
	14	<p>212 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>convidar a reconsiderar</p> <p>214, 216 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>224 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>226 Ajuda a la</p>	1

		<p>resposta interna no invasiva</p> <p>Contra-model</p> <p>230, 232 235, 237</p> <p>Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>proposar opcions</p> <p>242 Ajuda de feedback de consolidació</p> <p>Confirmar</p> <p>242 Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>proposar opcions</p> <p>244 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>246 Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>convidar a reconsiderar</p> <p>248 Ajuda de feedback de completar</p> <p>Reformular</p>	
	15	265 Ajuda a la resposta interna no	1

		<p>invasiva</p> <p>Contra-model</p> <p>268 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>270 Ajuda a la resposta interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>275 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>277 Ajuda a la resposta interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>279 Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p> <p>279 Ajuda a la resposta interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>279, 281 Ajuda a la</p>	
--	--	--	--

		<p>resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>284 Ajuda de feedback de consolidació Recapitular</p> <p>284 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>286 Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>288 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p> <p>288 Ajuda a la resposta interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>292 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p>	
--	--	---	--



		<p>292 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>296 Ajuda a la resposta interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>298 Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>299 Ajuda a la resposta interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>301 Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>308 Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p>	
--	--	--	--

		<p>308 Ajuda a la resposta interna no invasiva“Sonsacar”</p> <p>310 C Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>320 Ajuda de feedback de completar Reformular</p> <p>325 Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>325 Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>328. Ajuda a la resposta: interna invasiva reomplir buits i entre parèntesi interna invasiva Donar recolzament físic</p>	
--	--	--	--

		<p>330. Ajuda a la resposta: interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>333. Ajuda a la resposta: interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>335. Ajuda a la resposta: interna invasiva proposar opcions</p> <p>338. Ajuda a la resposta: interna invasiva iniciar un raonament</p> <p>342. Ajuda a la resposta: interna invasiva proposar opcions</p>	
--	--	--	--

TAULA 10.1. AJUDES D'INDAGACIÓ REGULATÒRIES (vermell)

Les ajudes d'indagació “regulatòries” que ofereix el professor no computen en el grau de participació de l'alumne. (Veure Taula 8.1)

**TAULA 10.1. AJUDES D'INDAGACIÓ REGULATÒRIES (vermell)**

Episodi	Ajudes d'indagació regulatòries	Cicle	Ajudes d'Indagació regulatòries
---------	---------------------------------	-------	---------------------------------

EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS	18. Com és que els de cinquè treballàveu cases, materials de les cases com el porexpan, no?	4	18. Ajuda d'indagació "regulatòria" identificar el tema
	41. Doncs ara tornem a recordar una miqueteta, J tu també hi erets dimecres passat, vale? Relacionat amb els vidres, què vam fer la setmana passada amb els vidres? Vidre també...	6	41. Ajuda d'indagació regulatòria recordar
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	123. el vidre de la finestra és pla	13	123. Ajuda d'indagació "regulatòria" Resumir

TAULA 10.2. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA NO INVASIVES (taronja)

Les ajudes a la resposta interna no invasiva que ofereix el professor impliquen major grau de participació de l'alumne. (Veure Taula 10.2)

**TAULA 10.2. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA NO INVASIVES (taronja)**

Episodi	Ajuda a la resposta interna no invasiva	Cicle	Ajuda a la Resposta no invasiva
	12. Per què parlàveu de cases?	3	12. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Descompondre la tasca
EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS	16. Sí?	3	16. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva. Convidar a reconsiderar
	18. És un edifici?	4	18. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva. Contra-model
	20. És un què?	4	20. Ajuda a la Resposta Interna no

			invasiva “sonsacar”
	25 Però perquè volíeu veure com es construïen? De on ha sortit aquesta idea de: Eh! Nosaltres volem sàpiguer com se construeixen. D' on va sortir això?	5	25. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Descompondre la tasca
	31. Com una mena de projecte?	5	31. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Convidar a reconsiderar
	31. Què has dit tu? Què era això de perquè parlàveu de cases?	5	31. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca
	47. A veure, a les finestres també tenim vidre, vale?	6	47. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca
	47. Per què treballàvem els vidres?	7	47. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
	53. Fixeu-se bé que avui heu fet una comparació: a les cases també podem parlar de vidre de les cases perquè les finestres de les cases són de vidre. Però la curiositat que vam tenir nosaltres és, que si miràvem a través d'una ampolla, vale? Com aquella que hi havia a la Panera, es deformaven les	8	53. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Donar pistes

	cares.		
	55. Les finestres són de vidre?	8	55. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
EPISODI DE PLANIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT INDIVIDUAL	61. aquí tenim finestres?	9	61. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca
	63. O només hi ha a les cases finestres?	9	63. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva. Contra-model
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	91. són quadrades les dos?	11	91. Ajuda a la Resposta interna no invasiva . Convidar a reconsiderar
	106. Ah, és plana l'ampolla?	12	106. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Contra-model
	125. Rodó?	13	125. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Convidar a reconsiderar
	130. Ah, l'ampolla rectangular?	13	130. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Convidar a reconsiderar
	133. Forma d'esfera...	13	133. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Convidar a reconsiderar
	146. és una esfera?	13	146 Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Contra-model
	154. Però bueno, com en diríeu?	13	154. Ajuda a la Resposta interna no invasiva“Sonsacar”

158. Què és això de còncau o convexa? A veure, déu ni do! Còncau o convexa? Ai, què vol dir còncau i convexa?	13	158. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
160. com diríeu que és?	13	160. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”
162. el vidre de l’ampolla, que?	13	162. Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”
164. Ovalat	13	164. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
171. Veus alguna altra, veus alguna altra, alguna altra forma que s’assembli al cilindre?	13	171. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”
173. Quin altre?	13	173. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”
175. Quin altre? Només la botella?	13	175. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”
178. Quin altre és?	13	178. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”
184. Com ho has dit tu que té? Escolta.	13	184. Ajuda a la Resposta interna no invasiva

			“Sonsacar”
	195. No?	13	195. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	198. No té volum?	13	198. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Contra-model
	201. I no té volum?	143	201. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Contra-modelo
	212. A les dos si les passes per aigua se deforma la cara?	14	212. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	214. I com pots posar aigua aquí?	14	214. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
	216. Ho has experimentat això?	14	215. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
	224. I què passa quan plou?	14	224. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”
	226. Que no es mulla quan plou?	14	226. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Contra-model
	244. Què li passarà la finestra amb el líquid?	14	244. Ajuda a la Resposta interna no



			invasiva Descompondre la tasca
	246. Anirà caient, no?	14	246. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	265. No està trans... no és transparent?	15	265. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Contra-model
	270. Per què és per què no és transparent l'ampolla?	15	270. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
	277. Transparent què vol dir? Què vol dir. S, què vol dir transparent?	15	277. Ajuda a la Resposta interna no invasiva "Sonsacar"
	279. I perquè no és transparent això?	15	279. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca
	286. Transparent no té color?	15	286. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	288. Només la llum?	15	288. Ajuda a la Resposta interna no invasiva "Sonsacar"
	296. Què vol dir translúcid?	15	296. Ajuda a la Resposta interna no invasiva "Sonsacar"
	298. Que es veu borrós?	15	298. Ajuda a la Resposta interna no

			invasiva Convidar a reconsiderar
	301. Això és translúcid? I es veu borrós?	15	301. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	304. Ah, clar, sí! Se veu borrós?	15	304. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	308. i què passa llavors?	15	308. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”
	310. No són transparents?	15	310 . Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	325. Si tu poses aixins?	15	325. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	330. Què havies tu dit abans J?	15	320. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”

TAULA 10.3. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA INVASIVES (verd)

Les ajudes a la resposta interna invasiva que ofereix el professor impliquen menor grau d'autonomia

de l'alumne. (Veure Taula 10.3)

TAULA 10.3. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA INVASIVES (verd)

EPISODI	Ajuda	Cicle	Tipus d'ajuda
EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS	3- I per què treballàveu les cases en aquell moment?	1	3. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Iniciar a un raonament
	3- I per què treballàveu aquesta categoria a cinquè?	1	3. Ajuda a la resposta interna Invasiva Iniciar a un raonament
	14. I això de la casa mig feta i de que tenia diversos materials, està relacionat amb l'aspecte que treballem els dimecres?	3	14. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva proposar opcions
	16- O sigui, avui nosaltres també treballem cases.	3	16. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Proposar opcions
	29 Ah, és un altre projecte. Això que vosaltres treballeu	5	29. Ajuda a la resposta Interna Invasiva Proposar opcions
	29 (assenyalant la pissarra)	5	29. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions
	33 R, és un altre projecte?	5	33. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Proposar opcions
	35 O és una part de projecte total?	5	35. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions
	37 Per què lo del vidre ho vam veure a la Panera?	5	37. Ajuda a la Resposta interna invasiva Proposar opcions

	39 Lo de la casa en construcció que has dit tu, ho hem vist a la Panera?	5	39. Ajuda a la Resposta interna invasiva Proposar opcions
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	93 Això és quadrat? (assenyala la fotografia de l'ampolla).	11	93. Ajuda a la Resposta interna Invasiva. Donar recolzament físic
	98 Amb que ens quedem de tot això per les semblances?	12	98. Ajuda a la Resposta Interna invasiva iniciar raonament
	104 però sí plana?	13	104. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Proposar opcions
	110 és plana? És plana?	12	110. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Proposar opcions
	112 El vidre és pla, aquest vidre és pla?	12	112. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Proposar opcions
	115 És lo mateix pla que rectangular?	12	115. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Proposar opcions
	119 És el mateix rectangular que pla?	12	119. Ajuda a la Resposta interna invasiva . Proposar opcions
	119R, doncs tu on ho posaries això?	12	119. Ajuda a la Resposta interna

			invasiva. Proposar opcions
137 Això és una esfera, vale?	13		137. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Donar recolzament físic
140- Això és una esfera	13		140 Ajuda a la Resposta interna invasiva. Donar recolzament físic
142 ell m'ha dit una esfera i torno a repetir, és una esfera?	13		142. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Proposar opcions
148En canvi, l'ampolla..	13		148 . Ajuda a la resposta interna no invasiva reomplir buits
154 quina forma té més que una esfera? (ensenyant una botella d'aigua). (senyalant la fotografia).	13		154. Ajuda a la resposta interna on invasiva. Donar recolzament físic
166 Ovalat, ondulat, és lo mateix?	13		166. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Proposar opcions
182Ei,tots que tingueu la idea, tots que tingueu la idea de les diferències que un és pla i el altre	13		182. Ajuda a la resposta interna no invasiva reomplir buits 190. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Proposar

		opcions
186No, X, això té volum? 186(tocant el vidre de la finestra).	13	186. Ajuda a la Resposta interna invasiva. Proposar opcions 186. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Donar recolzament físic
188. El vidre té volum?	13	188. Ajuda a la resposta interna no invasiva Proposar opcions
192. Té volum (ensenya el pot dels llapis). Té volum? (ensenya un estoig).	13	192. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Donar recolzament físic
230: A llavors se pot veure borrós?	14	230. Ajuda a la resposta interna no invasiva . Proposar opcions
232. Però a veure, ella m'ha dit si hi posem aigua. Aquí, jo no més he fet la pregunta, aquí podem posar aigua? (tocant el vidre).	14	232. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Proposar opcions
235. Ah, hi podem posar aigua?	14	235. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Proposar opcions
237. Però, posem aigua?	14	237. Ajuda a la

		resposta interna no invasiva. Proposar opcions
242. La finestra guarda líquid?	14	242. Ajuda a la resposta interna no invasiva. Proposar opcions
268. És lo mateix que es vegi bé la cara a ser transparent o no ser transparent?	15	268 Ajuda a la resposta Interna invasiva Proposar opcions
275. Aquí hi ha més ampolles superposades, però, no són transparents?	15	275 Ajuda a la resposta Interna invasiva Proposar opcions
279. Tu te poses aquí darrera i no la veus?	15	279 Ajuda a la resposta Interna invasiva Proposar opcions
281. Les copes que tenieu allí darrera no eren transparents?	15	281 Ajuda a la resposta Interna invasiva Proposar opcions
284. Això és la qualitat de transparència? Un altre color, si canvia de color és transparent?	15	284 Ajuda a la resposta Interna invasiva Proposar opcions
292. Això és transparent?	15	292 Ajuda a la resposta Interna invasiva Proposar opcions
299. <i>(La professora agafa la tapa d'una llibreta i la posa a contrallum).</i>	15	299 Ajuda a la resposta Interna invasiva Donar recolzament

			físic
	328. Pareu compte, és a dir, l'ampolla de cervesa és més fosca i no deforma la cara.	15	328. Ajuda a la resposta: interna invasiva reomplir buits
	328. En canvi aquesta ( <i>senyalant l'ampolla de la fotografia</i> ) que és trans, ai que és d'aquest vidre. ( <i>una professora porta una ampolla de vidre</i> ).	15	328. Ajuda a la resposta: interna invasiva. Donar recolzament físic
	333. Si mireu l'ampolla del revés, mireu jo te veig els ulls te'ls veig a dalt no te'ls veig a baix eh.	15	333. Ajuda a la resposta: interna invasiva. Donar recolzament físic
	335. Ah, i això és veure cap per avall la cara aplastada?	15	335. Ajuda a la resposta: interna invasiva. Proposar opcions
	338. Ah, pues t'has deixat una cosa molt important que si a dins l'ampolla posem aigua i nos mirem així, què passa?		338. Ajuda a la resposta: interna invasiva iniciar un raonament
	342. Se veu més gran? Només això?		342. Ajuda a la resposta: interna invasiva. Proposar opcions

TAULA 10.4 AJUDES DE FEEDBACK DE CONSOLIDACIÓ

Les ajudes que ofereix el professor de feedback de completar impliquen major grau d'autonomia de



l'alumne. (Veure Taula 10.4)

**TAULA 10.4 AJUDES DE FEEDBACK DE CONSOLIDACIÓ (blau)**

<b>Episodi</b>	<b>Ajudes de feedback de consolidació</b>	<b>Cicle</b>	<b>Ajuda de feedback de consolidació</b>
EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS	3. Oh sigui hi ha una categoria molt bé.	1	3. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	10. No.	2	10. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	18. Estàvem treballant els llibres, molt bé!	3	18. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	23. És un material, no? És a dir, és un material.	4	23. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	49. Vam fer un experiment.	7	49. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	57. Vale,	8	57. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
EPISODI DE PLANIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT INDIVIDUAL	65. Ah,	9	65. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
EPISODI DE PLANIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT GRUPAL	77. Té volum, vale pues molt bé, pues goita! Vale, té volum, vale.	10	77. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	93. Són quadrades.	11	93. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	101. A diferències	11	101. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	104. l'ampolla no és quadrada.	12	104. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”

110. A baix perfecte.	12	110. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
121. Diferències	12	121. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
152. Té una base	13	152. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
158. Còncava i convexa	13	158. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
160. Del mig cap a fora	13	160. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
182. La pega . El tub de pega, molt bé.	13	182. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
192. Té volum, vale? Té volum. Això és pla, en canvi l'ampolla té volum.	13	192. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
242. Ei! A veure! L'ampolla guarda líquid.	14	242. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
279. La veus , això és transparent.	15	279. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
284. I o sigui, la qualitat de transparència lo que fa és deformar o no deformar la cara? Això és, això és lo de transparent? Transparent vol dir que si et poses al davant i no deforma la cara és transparent, si et	15	284. Ajuda de Feedback de consolidació “recapitular”

	poses a darrera i deforma la cara ja no és transparent		
	288. El transparent deixa passar la llum	15	288. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	292. Mitja llum	15	292. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”
	308. Les ampolles de cervesa són verdes.	15	308. Ajuda de Feedback de consolidació “confirmar”

#### TAULA 10.5 AJUDES DE FEEDBACK DE COMPLETAR

Les ajudes que ofereix el professor de feedback de completar impliquen menor grau d'autonomia de l'alumne. (Veure Taula 10.5)

#### TAULA 10.5 AJUDES DE FEEDBACK DE COMPLETAR (lila)

Episodi	Ajudes de feedback de completar	Cicle	Ajuda de feedback de completar
EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS	37. És una categoria vale? Nosaltres treballem una categoria i quan va arribar vosaltres treballàveu una altra categoria. O sigui que a veure, vigileu. Estem treballant el mateix el que passa que ho fem a diferents dies, no? No és un altre projecte, eh? És un mateix projecte perquè com ha dit el C és una categoria del mapa conceptual, del mapa de categories que tenim a fora. Vale R? No és un altre	5	37. Ajuda de feedback de completar “ Reformular”

	projecte, treballem pel mateix. El que passa és que treballem diferents categories. Per què lo del vidre ho vam veure a la Panera?		
	41. En canvi el J, diu: No no, que nosaltres aquí parlàvem de vidres. Sí o no? Vale! F	5	41. Feedback de completar “reformular”
	46. Amb les finestres.	6	46. Feedback de completar “reformular”
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	180.El pot aquest també és cilindre	13	180 . Feedback de completar “redirigir”
	248 .Doncs a lo millor la paraula que no és exacta és la paraula de posem aigua, a les dues.	14	248 . Feedback de completar “reformular”
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	320. Ah, només canvia el color.	15	320. Feedback de completar “reformular”

TAULA 11. EPISODIS, NOMBRE D'AJUDES I TIPUS D'AJUDA

Aquesta taula ens permet veure la quantitat d'ajudes per episodi i el tipus d'ajuda fins al cicle 15. Com veiem aquí podem comparar si hi ha més ajudes a la resposta interna no invasives que invasives. A l'hora podem comparar les ajudes que hi ha de “feedback” de consolidar i de “feedback” de completar. Això ens servirà després per a poder considerar el tipus de participació dels alumnes. Ja que el manual del llibre (Sánchez, 2010) considera que si a cada cicle hi ha una ajuda a la resposta interna invasiva la participació dels alumnes passa a grau “3” (mig-alt); i si a cada cicle hi ha més d'una ajuda a la resposta interna invasiva passa a grau 2 “mig”, sense considerar la proporció global de les ajudes a la resposta. (Veure Taula 11)

**TAULA 11. EPISODIS, NOMBRE D' AJUDES I TIPUS D'AJUDES (134)**

EPISODIS	NÚMERO	AJUDES
----------	--------	--------

	D'AJUDES	
Episodi d'activació de coneixements previs	32	10 ajudes invasives
		11 ajudes no invasives
		9 ajudes "feedback" consolidació
		2 ajudes "regulatòries" d'indagació
Episodi de planificació de l'activitat individual	3	2 ajudes no invasives
		1 ajuda "feedback" consolidació
Episodi de planificació de l'activitat grupal	1	1 ajuda "feedback" consolidació
Episodi d'interpretació de l'activitat	98	37 ajudes invasives
		41 ajudes no invasives
		16 ajudes "feedback" consolidació
		3 ajudes "feedback" completar
		1 ajuda "regulatòria" d'indagació

TAULA 12. RECOMPTE PER TIPUS D'AJUDES. ESTIL D'AJUDAR.

Aquesta taula il·lustra el nombre d'ajudes segons les diferents tipologies : ajudes "regulatòries" de tots els episodis, ajudes a la resposta interna invasives i no invasives de tots els episodis, ajudes de feedback de consolidació i de completar. Això ens permet establir l'estil d'ajuda que donarà lloc al patró o estil docent. (Veure Taula 12) En aquest cas el nombre d'ajudes no invasives és 53, i per tant com que és superior a les invasives dóna lloc a un patró 3 (Sánchez Miguel, 2010: 293).

**TAULA 12. RECOMPTE PER TIPUS D'AJUDES. ESTIL D'AJUDAR**

Total d'ajudes a la resposta invasives de tots els episodis	48 ajudes invasives
Total d'ajudes a la resposta no invasives de tots els episodis	53 ajudes no invasives
Total d'ajudes "regulatòries" d'indagació de tots els episodis	3 ajudes "regulatòries" d'indagació
Total d'ajudes de "feedback" de consolidació de tots els episodis	27 ajudes de "feedback" de consolidació

<b>Total d'ajudes de “feedback” de completar de tots els episodis</b>	<b>3 ajudes de “feedback” de completar</b>
<b>Total d'ajudes</b>	<b>134</b>

### TAULA 13. AJUDES TOTALS.

Presentem la Taula 11 que recull les ajudes totals d'indagació, a la resposta i de feedback en cada episodi fins al cicle 15. D'aquesta manera podem veure el volum d'ajudes en cada episodi. També ens serveix per a obtenir la mitja d'ajudes per cicle.

Tal com hem explicat anteriorment hi ha tres dimensions, la dimensió *com*, la dimensió *què* i la dimensió *qui*.

En el treball de pràctiques hem analitzat la dimensió *com* i la dimensió *qui*, per tant són aquestes les taules que presentem en aquest apartat. (Veure Taula 13)

### TAULA 13. AJUDES TOTALS (134)

<b>Episodis</b>	<b>Episodi d'activació de coneixements previs (8 cicles)</b>	<b>Episodi de planificació de l'activitat individual (1 cicle)</b>	<b>Episodi de planificació de l'activitat grupal (1 cicle)</b>	<b>Episodi d'interpretació de l'activitat (5 cicles)</b>
<b>Ajudes d'indagació</b>	2			1
<b>Ajudes a la resposta</b>	21	2		78
<b>Ajudes de “feedback”</b>	9	1	1	19

<b>Total d'ajudes</b>	32	3	1	98
<b>Cicles</b>	8	1	1	5
<b>Mitja d'ajudes per cicle</b>	4	3	1	19,6

Les taules 14 i 15, dimensió *com* i *qui*, que vénen a continuació serveixen per a relacionar els resultats obtinguts de totes les taules, afegint comentaris sobre possibles incongruències i propostes.

**Taula 14. DIMENSIÓ COM: Anàlisi d'una sessió de ciències del Cicle Superior . Treball per projectes**

Dimensió del Com (IRE, IRF , IRE frustrat, IRF frustrat i nombre de cicles)	
Resultats	<p>En la sessió analitzada, hi ha un total de <b>6 episodis</b> que són: d'activació de coneixements previs, planificació de l'activitat individual, planificació de l'activitat grupal, d'interpretació de l'activitat, d'aclariments de significats, d'elaboració de mapa conceptual i Episodi agenda(no computa). (Veure Taula 4. Mapa d'episodis)</p> <p>Hem pogut identificar <b>28 cicles</b> en total, dividits en <b>14 IRE</b>: <b>4</b> són de l'episodi d'activació de coneixements previs, <b>1</b> de l'episodi de planificació de l'activitat individual, <b>1</b> de l'episodi de l'activitat grupal, <b>1</b> de l'episodi de l' interpretació de l'activitat, <b>6</b> de l'episodi d'aclariment d'activitats i finalment <b>1</b> de l'episodi de l'elaboració del mapa conceptual.</p> <p><b>11 IRF</b>: <b>4</b> són de l'episodi d'activació de coneixements previs, <b>4</b> de l'episodi de l'interpretació de l'activitat, <b>2</b> de l'episodi d'aclariment de significats i <b>1</b> de l'episodi de l'elaboració del mapa conceptual.</p> <p><b>1 IRF frustrat</b>: <b>1</b> a l'episodi d'aclariment de significats.</p> <p><b>2 IRE frustrats</b> : <b>2</b> a l'episodi d'elaboració del mapa conceptual. (Veure Taula 7.</p> <p>Total de cicles per estructura de participació)</p> <p>Per tant, en aquesta sessió, es pot afirmar que la majoria de les preguntes que fa el professor tenen una estructura de participació IRE, és a dir, que les preguntes són tancades.</p> <p>Cal destacar que en dos dels cicles, és un alumne qui tanca el cicle. I la resta el feedback l'acaba fent el professor.</p>

Discussió	<p>Encara que la majoria de les preguntes iniciades en cada cicle són tancades, hem de tenir en compte que quan es fan preguntes tipus IRE correspon a episodis a on és més adient aquest tipus d'estructura de participació. Això és en el cas de l'episodi d'activació de coneixements previs, aquí el professor vol veure que en saben els alumnes del tema.</p> <p>D'altra banda en l'episodi d'interpretació de l'activitat hi ha més cicles IRF, es fan preguntes que requereixen elaboració. El professor pretén que els alumnes participin per tal de generar contingut públic i deixant que ells puguin elaborar les seves respostes.</p> <p>A l'episodi d'aclariment de significats torna a haver més cicles IRE, el professor vol comprovar si els alumnes tenen dubtes i fa més preguntes tancades.</p> <p>En l'episodi del mapa conceptual hi ha igual nombre de cicles IRE que IRF, encara que trobem 2 cicles IRE frustrat.</p>
Propostes	<p>S'hauria de buscar la manera de fer més preguntes per a poder concretar els coneixements que s'han anat elaborant sobre el contingut públic ja que en l'episodi del mapa conceptual apareixen 2 IRE frustrats.</p>

**Taula 15.** DIMENSIÓ *QUI*: *Anàlisi d'una sessió de ciències del Cicle Superior . Treball per projectes*

<p>Dimensió del Qui (ajudes d'indagació “regulatòries”, que no computen en el nivell de participació i si en l'estil docent, ajudes a la resposta internes invasives, ajudes a la resposta internes no invasives i ajudes de “feedback”). Ajudes fredes.</p>	
Resultats	<p>En la sessió analitzada, veiem el següent nivell de participació que comporta l'autonomia dels alumnes, classificat de 0 a 4 (essent 0 el menor grau d'autonomia i 4 el màxim nivell). Tot seguit mostrarem el desglossament de cada episodi pel que fa a l'autonomia.</p> <p><b>Activació de coneixements:</b> la mitja de <b>participació dels alumnes</b> és de <b>nivell 2</b>. Amb, tot i això, cal destacar que a efectes comparatius, hi ha gairebé el doble d'ajudes no invasives que d'ajudes invasives, tenint en compte que tant les ajudes a la resposta no invasives i les de feedback de consolidació no resten autonomia a la participació dels alumnes. <b>La mitja d'ajudes per cicle és 4.</b></p> <p><b>Episodi de Planificació de l'activitat individual:</b> la mitja de participació és de</p>



**nivell 3. La mitja d'ajudes per cicle és 3.**

**Episodi de Planificació de l'activitat grupal:** la mitja de participació és de **nivell 3.**

**La mitja d'ajudes per cicle és 1.**

**Interpretació de l'activitat:** la mitja de participació és de **nivell 1.** Cal destacar que a efectes comparatius trobem que el total d'ajudes a la resposta invasives i de feedback completar és **40**, i les ajudes a la resposta no invasives i de feedback de consolidació és **57. La mitja d'ajudes per cicle és 19,6.** (Veure Taula 9. Nivell de participació de l'alumnat, i Taula 13. Ajudes Totals)

El **nivell d'autonomia mig** tenint en compte tots els cicles és al voltant de **2** segons la tipologia de les ajudes d'acord amb el criteri de valoració. Si el resultat és superior a **2**, podem parlar de que és l'alumne el principal responsable de l'elaboració de les idees. (Sánchez, 2010: 273)

Si tenim en compte la tipologia de les ajudes a nivell quantitatiu:

**Ajudes d'Indagació:** Podem dir que hi ha molt poques ajudes d'indagació regulatòries, sol hi ha **3** a nivell **quantitatiu** entre tots els episodis.(Veure Taula 12)

**Ajudes a la Resposta :**

A nivell **quantitatiu**, el nombre total d'ajudes a la resposta no invasives és **53**. El nombre total d'ajudes invasives **48**. **Sembla que el professor dóna més ajudes no invasives, i per tant això implica més autonomia a l'hora de respondre en més ocasions.** Passa el mateix en tots els episodis, hi ha més ajudes no invasives que invasives. (Veure Taula 10)

**Ajudes de Feedback:** A nivell quantitatiu hi ha **27** ajudes de feedback de consolidació i **3** ajudes de feedback de completar. Per tant **el professor dóna més ajudes de feedback que impliquen més autonomia dels alumnes.** (Veure Taula 12)

Quan trobem feedbacks de consolidació indica que els cicles es tanquen amb més solidesa.

**L'estil d'ajuda del docent** de la present sessió és de **Patró 3** que correspon a més ajudes de tipus no invasiu, ja que del número total d'ajudes, la majoria són internes, i dins aquestes les no invasives. **53 ajudes no invasives i 48 ajudes invasives,** (Veure Taula 12. Recompte per tipus d'ajudes. Estil d'ajudar i Taula 13)

	<p>Aquest patró, el 3, es caracteritza perquè hi ha un major número d'ajudes internes no invasives, essent gairebé inexistent les de caràcter càlid. Als alumnes, se'ls anima constantment a fer més precises les seves respostes o bé fer-les més extenses fins arribar al resultat requerit. (Veure Taula 11)</p>
Discussió	<p>Pel que fa al tipus de participació en els episodis d'interpretació de l'activitat veiem que si el professor ofereix més d'una ajuda no invasiva, dona lloc a que el grau d'autonomia de l'alumne sigui més baix, ja que es segueix el còmput abans citat. (En aquest episodi la mitja de participació és de nivell 1, i a nivell de tots els cicles la mitja és 2)</p> <p>Pel que fa a la mitja nombre d'ajudes per cicle és més alta en l'episodi d'interpretació de l'activitat que en els altres episodis. (Veure Taula 8) Tot i que hi ha més ajudes en aquest episodi el nivell de participació dels alumnes és més baix.</p> <p>Encara que si mirem el comput total d'ajudes a nivell quantitatiu veiem que el professor ofereix més ajudes que impliquen donar més autonomia als alumnes.</p> <p>Ens trobem que, segons la manera de valorar les ajudes, l'estil del professor és de patró tres, d'acord amb la catalogació que proposa (Sánchez Miguel, 2010: 293), però la diferència entre el nombre d'ajudes internes invasives i no invasives és petita.</p>
Propostes	<p>Procés de millora: a l'hora de determinar el nivell d'autonomia de l'alumne, s'hauria de considerar la quantitat d'ajudes totals de cada tipus per cicle. Ja que en cada cicle es computa el nivell d'autonomia segons el següent criteri: només que hi hagi una ajuda invasiva en el cicle es passa a nivell 3, i només que hi hagi dues ajudes invasives en el cicle es passa a nivell 2 sense tenir en compte la proporció d'ajudes invasives i no invasives.</p> <p>A banda d'això, el professor hauria de fer més ajudes que no restessin autonomia als alumnes.</p> <p>Caldria donar també alguna ajuda càlida, ja que veiem que aquestes són inexistent.</p> <p>De cara a la distància veiem que estem al patró 3, i per a poder pujar de nivell, s'hauria de donar oportunitat als alumnes a seguir buscant la resposta amb més intents i oferir més ajudes "regulatòries".</p>

## 5.2 Resultats de l'anàlisi de la Interacció en l'espai d'Artteràpia: Fragment

## **d'una sessió amb alumnes del Cicle Superior 5è curs de Primària**

S'han elaborat les mateixes taules que en el cas anterior per tal d'efectuar l'anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia. Transcripció 1. (Veure la part de transcripcions a l'annex 4).<sup>8</sup>

**DIMENSIÓ COM:**

TAULA 16. CICLES, ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EPISODIS

TAULA 17. MAPA D'EPISODIS.

TAULA 18. TANCAMENT DEL CICLE

TAULA 19. RELACIÓ ENTRE ELS EPISODIS I ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

TAULA 20. TOTAL DE CICLES PER ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

**DIMENSIÓ QUI:**

TAULA 21. CICLE, PREGUNTA INICIAL I AJUDES

Ajudes fredes en vermell, taronja, verd, blau i lila:

Les ajudes d'indagació regulatòries en vermell.

Les ajudes a la resposta: interna no invasiva en taronja.

Les ajudes a la resposta: interna invasiva en verd.

Les ajudes de feedback de consolidació en blau.

Les ajudes de feedback de completar en lila

Ajudes càlides en rosa

TAULA 22 . NIVELL DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

TAULA 23.1. AJUDES D'INDAGACIÓ REGULATÒRIES (vermell)

TAULA 23.2. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA NO INVASIVES (taronja)

TAULA 23.3. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA INVASIVES (verd)

TAULA 23.4 AJUDES DE FEEDBACK DE CONSOLIDACIÓ

TAULA 23.5 AJUDES DE FEEDBACK DE COMPLETAR

TAULA 24. AJUDES CÀLIDES (rosa)

TAULA 25. EPISODIS, NOMBRE D'AJUDES I TIPUS D'AJUDES

TAULA 26. EPISODIS, NOMBRE D'AJUDES I TIPUS D'AJUDES.

TAULA 27. AJUDES TOTAL

**Taula 28. DIMENSIÓ COM: *Anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia***

**Taula 29. DIMENSIÓ QUI: *Anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia***

### **DIMENSIÓ COM**

---

<sup>8</sup> Al final de l'annex 4 s'inclou la transcripció 2: És un fragment de la sessió consecutiva a l'analitzada.

## TAULA 16. CICLES, ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EPISODIS

En el cas l'anàlisi de la sessió d'artteràpia que es presenta veiem l'episodi d'anàlisi d'experiències i l'episodi d'interpretació de l'activitat.(Veure taula 16)

Això passa perquè s'ha escollit un fragment de la transcripció de la sessió d'artteràpia (veure annex 4, transcripció 1) en el moment de la roda final, per tant l'episodi d'anàlisi d'experiències correspon a aspectes que s'han tractat anteriorment. Després es passa a l'episodi d'interpretació de l'activitat a on els alumnes parlen sobre l'activitat desenvolupada.

### TAULA 16. CICLES, ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ I EPISODIS

<b>EPISODIS</b>	<b>CICLES</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>
<b>Episodi d'anàlisi d'experiències</b>	<b>1</b>	<b>IRE FRUSTRAT</b>
	<b>2</b>	<b>IRF</b>
	<b>3</b>	<b>IRE FRUSTRAT</b>
	<b>4</b>	<b>IRF</b>
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	<b>5</b>	<b>IRE</b>
	<b>6</b>	<b>IRF</b>
	<b>7</b>	<b>IRF</b>
	<b>8</b>	<b>IRF</b>
	<b>9</b>	<b>IRE</b>
	<b>10</b>	<b>IRE</b>
	<b>11</b>	<b>IRF</b>
	<b>12</b>	<b>IRF</b>

## TAULA 17. MAPA D'EPISODIS

Aquesta taula ens mostra el nombre de cicles per episodi. Veiem que hi ha més cicles a l'episodi d'interpretació de l'activitat (8 cicles), que en el d'activació de coneixements previs (4 cicles) (Veure Taula 17)

**TAULA 17. MAPA D'EPISODIS**

<b>Episodi d'anàlisi d'experiències (cicles 4)</b>
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat (cicles 8)</b>

**TAULA 18: TANCAMENT DEL CICLE**

Aquesta taula ens permet veure la relació entre els episodis, els cicles i com ha estat l'estructura de participació de cadascun d'aquests, així mateix ens diu qui és el qui ha tancat el cicle.

Recordem que normalment és el professor qui inicia i tanca un cicle, en aquest cas cal indicar que en el cicle 2 i 3 un alumne és el qui el tanca. Pel que fa a la resta de cicles és el professor qui els tanca. (Veure Taula 18)

**TAULA 18. TANCAMENT DEL CICLE**

<b>CICLES</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>	<b>EPISODIS</b>	<b>TANCAMENT DEL CICLE</b>
<b>1</b>	<b>IRE FRUSTRAT</b>	<b>Episodi d'anàlisi d'experiències</b>	Artterapeuta
<b>2</b>	<b>IRF</b>		Alumne
<b>3</b>	<b>IRE FRUSTRAT</b>		Alumne
<b>4</b>	<b>IRF</b>		Artterapeuta
<b>5</b>	<b>IRE</b>	<b>Episodi d'interpretació de</b>	Alumne
<b>6</b>	<b>IRF</b>		

		<b>l'activitat</b>	Artterapeuta
7	<b>IRF</b>		Artterapeuta
8	<b>IRF</b>		Artterapeuta
9	<b>IRE</b>		Artterapeuta
10	<b>IRE</b>		Artterapeuta
11	<b>IRF</b>		Artterapeuta
12	<b>IRF</b>		Artterapeuta

**TAULA 19: RELACIÓ ENTRE EPISODIS I ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ**

La taula que mostrem serveix per a veure de forma global el nombre d'episodis en relació al nombre de cicles i el tipus d'estructura de participació. (Veure Taula 19)

**TAULA 19.RELACIÓ ENTRE EPISODIS I ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ**

<b>EPISODIS</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>
Episodi d'anàlisi d'experiències	2	IRF
Episodi d'anàlisi d' experiències	2	IRE FRUSTRAT
Episodi d'interpretació de l'activitat	3	IRE
Episodi d'interpretació de l'activitat	5	IRF

**TAULA 20. TOTAL DE CICLES PER ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ**

Ens interessa saber quants cicles tenim en total de cada tipus i poder veure quin és el tipus d'estructura de participació mitja de tots els episodis.

## TAULA 20. TOTAL DE CICLES PER ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ

<b>TOTAL IRE</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL IRF</b>	<b>7</b>
<b>TOTAL IRE FRUSTRAT</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL CICLES</b>	<b>12</b>

### DIMENSIÓ QUI

#### TAULA 21. CICLE, PREGUNTA INICIAL I AJUDES

Podem veure els cicles amb el grau de participació dels alumnes i el tipus d'ajuda que reben per part del professor. També s'indica com és la pregunta inicial que dona lloc a que el cicle sigui un IRE, un IRF o IRE frustrat en alguns casos. (Veure taula 21)

Ajudes fredes. A més a més en el tipus d'ajuda s'indica:

- Les ajudes d'indagació “regulatòries” en vermell.
- Les ajudes a la resposta: interna no invasiva en taronja.
- Les ajudes a la resposta: interna invasiva en verd.
- Les ajudes de “feedback” de consolidació en blau.
- Les ajudes de “feedback” de completar en lila.

Ajudes càlides en lila.

#### TAULA 21. CICLE, PREGUNTA INICIAL I AJUDES<sup>9</sup>

<b>CICLES</b>	<b>ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ</b>	<b>PREGUNTA INICIAL</b>	<b>AJUDES</b>
1	IRE FRUSTRAT	1. Sembla que, com ha anat, Com ha anat la distribució dels lavabos?	7. Ajuda a la resposta interna no invasiva convidar a reconsiderar  9. Ajuda a la resposta invasiva Donar recolzament físic  15. Ajuda de Feedback de

<sup>9</sup> S'ha volgut mantenir la terminologia de l'anàlisi d'interacció a l'aula, (Sánchez, 2010), per la qual cosa algunes unitats d'anàlisi s'indiquen en llengua castellana.

			consolidació. Confirmar
2	IRF	15. Si ara us sembla ja hem parlat d'això de la distribució. Podem comentar, explicar com ha anat la sessió?	<p>15.i 17 Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>21 Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>19.Ajuda càlida: Per a controlar les emocions. Reflectir</p> <p>21.Ajuda a la resposta invasiva Proposar opcions</p> <p>25. Ajuda de feedback de consolidació Demanar confirmació</p>
3	IRE FRUSTRAT	27. Què passa amb això?	<p>27. Ajuda “regulatòria” Evocar</p> <p>27.Ajuda a la Resposta interna no invasiva (2)”sonsacar”</p> <p>28. Ajuda de Feedback de completar: redirigir</p>
4	IRF	30. Tu com et sents?	<p>33. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>39.Ajuda a la Resposta interna invasiva</p>



			<p>convidar a reconsiderar</p> <p>47. Ajuda de Feedback de completar Afegir</p>
5	IRE	47. Què està passant?	<p>49. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>51. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions</p> <p>53. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Donar pistes</p> <p>55. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>57. Ajuda de Feedback de consolidación Demanar confirmació</p>
6	IRF	59. Què us assembla a vosaltres?	<p>59 Ajuda interna invasiva reomplir buits</p> <p>62. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>64. Ajuda càlida per a controlar les emocions: empatitzar</p>

			<p>67. Ajuda interna no invasiva. Descompondre la tasca</p> <p>69. Ajuda de feedback de consolidació. Confirmar.</p>
7	IRF	69. Per què deu ser això?	<p>69. Ajuda interna no invasiva</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>71. Ajuda a la Resposta Interna invasiva contra-model</p> <p>73. Ajuda de Feedback de Completar reformular</p>
8	IRF	73. I a tu què et sembla T. ?	<p>73. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>77. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca (3)</p> <p>79. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions</p> <p>81. Ajuda d'indagació “regulatòria”. Evocar</p> <p>81. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>83. Ajuda a la Resposta</p>

			<p>Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>85 Ajuda de Feedback de completar Afegir</p>
9	IRE	85. Tu no tens cap problema?	<p>87. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>92. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions</p> <p>94. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>96. Ajuda d'indagació “regulatòria” evocar</p> <p>96 Ajuda de Feedback de consolidació Demandar confirmació</p> <p>98 Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
10	IRE	98. Què us assembla quan veiem el perquè és més fàcil o més difícil superar-ho?	<p>103. Ajuda a la resposta interna invasiva iniciar un raonament</p> <p>103. Ajuda càlida: evocació</p> <p>106. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p>
11	IRF	106. I tu, què dius?	<p>105. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar” (3)</p>

			<p>110. Ajuda a la Resposta Interna invasiva reomplir buits</p> <p>112 Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
12	IRF	112 . Llavors nosaltres quan no sabem què ens passa?	<p>Ajuda càlida: elogi</p> <p>116. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar“</p> <p>116. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca</p> <p>119. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>121.Ajuda de Feedaback de consolidació Confirmar</p>

#### TAULA 22. NIVELL DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

Es relaciona el cicle, el tipus d'ajuda i el nivell de participació de l'alumnat que ha està en funció de com ha el professor ofereix l'ajuda a l'alumne.

El nivell de participació comporta major o menor grau d'autonomia que va des de 0 (menor) fins a 4 (major). En aquesta anàlisi el nivell de participació dels alumnes oscil·la entre 1 i 3. (Veure Taula 22)

#### TAULA 22. NIVELL DE PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT

EPISODIS	CICLES	AJUDES	NIVELL DE PARTICIPACIÓ
----------	--------	--------	------------------------

<b>Episodi d'anàlisi d' experiències</b>	1	<p>7. Ajuda a la resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar</p> <p>9. Ajuda a la resposta invasiva Donar recolzament físic</p> <p>15. Ajuda de Feedback de consolidació Confirmar</p>	2
	2	<p>15 i 17 Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>21 Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>19. Ajuda càlida: Per a controlar les emocions. Reflectir</p> <p>21. Ajuda a la resposta invasiva Proposar opcions</p> <p>25. Ajuda de feedback de consolidació “Pedir confirmación”</p>	1
	3	<p>27. Ajuda “regulatòria” Evocar</p>	3

		<p>27. Ajuda a la Resposta interna no invasiva (2) "sonsacar"</p> <p>28. Ajuda de Feedback de completar: redirigir</p>	
	4	<p>33. Ajuda a la Resposta interna no invasiva "sonsacar"</p> <p>39. Ajuda a la Resposta interna invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>47. Ajuda de Feedback de completar. Afegir</p>	3
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	5	<p>49. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva "sonsacar"</p> <p>51. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions</p> <p>53. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva</p>	2

		<p>Donar pistes</p> <p>55. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>57. Ajuda de Feedback de consolidació Demanar confirmació</p>	
	6	<p>59 .Ajuda interna invasiva reomplir buits</p> <p>62. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar</p> <p>64. Ajuda càlida per a controlar les emocions: empatitzar</p> <p>67. Ajuda interna no invasiva. Descompondre la tasca</p> <p>69. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p>	2
	7	69. Ajuda interna no invasiva	3

		<p>“Sonsacar”</p> <p>71. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva contra-model</p> <p>73. Ajuda de Feedback de Completar reformular</p>	
	8	<p>73. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p> <p>77. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre a tasca (3)</p> <p>79. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>81. Ajuda d'indagació “regulatòria” evocar</p> <p>81. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>83. Ajuda a la Resposta Interna no</p>	2



		invasiva “sonsacar” 85 Ajuda de Feedback de completar afegir	
	9	87. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar” 92. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions 94. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar” 96. Ajuda d'indagació “regulatòria” evocar 98 Ajuda de Feedback de consolidació Demandar confirmació	2
	10	103. Ajuda a la resposta interna invasiva iniciar un raonament 103. Ajuda càlida: evocació 106. Ajuda de feedback de consolidació confirmar	2
	11	105. Ajuda a la	1

		<p>Resposta Interna no invasiva “sonsacar” (3)</p> <p>110. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Reomplir buits (2)</p> <p>112. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>	
	12	<p>Ajuda càlida: elogi</p> <p>116. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>116. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca</p> <p>119. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>121. Ajuda de Feedback de consolidació Confirmar</p>	3

## AJUDES FREDES

### TAULA 23.1. AJUDES D'INDAGACIÓ REGULATÒRIES (vermell)

Les ajudes d'indagació “regulatòries” que ofereix el professor no computen en el grau de participació de l'alumne. (Veure Taula 23.1)

#### TAULA 23.1. AJUDES D'INDAGACIÓ REGULATÒRIES (vermell)

Episodi	Ajudes d'indagació regulatòries	Cicle	Ajudes d'Indagació regulatòries
Episodi d'anàlisi d'experiències	27.La setmana passada deia...	3	27. Ajuda regulatòria “Evocar”
Episodi d'interpretació de l'activitat	88.Recordo que vam explicar..	8	88. Ajuda d'indagació “regulatòria evocar”
	96. Recordo que lo que parlem aquí queda a l'espai. Ja que quan surten coses més delicades hem de respectar al company la confiança de dir-nos ho i de vegades s'ha de repetir, eh?	9	96. Ajuda d'indagació “regulatòria” evocar

### TAULA 23.2. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA NO INVASIVES (taronja)

Les ajudes a la resposta interna no invasiva que ofereix el professor impliquen major grau de participació de l'alumne. (Veure Taula 23.2)

#### TAULA 23.2. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA NO INVASIVES (taronja)

Episodi	Ajuda a la resposta interna no invasiva	Cicle	Ajuda a la Resposta no invasiva
Episodi d'anàlisi d'experiències	7. Es pot dir què hi ha hagut un canvi de la sessió anterior amb aquesta.?	1	7. Ajuda a la resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar
	15.Què heu fet a l'obra?	2	15.Ajuda a la resposta interna no invasiva

			“sonsacar”
	17.Què tal ?	2	17 Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”
	27.Com us sentiu?	3	27.Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”
	27.Què ha passat? 3	3	27.Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”
	33.Què et passa?  39.Vosaltres penseu que el comportament del S. és aquest.?	4	33. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”  39.Ajuda a la Resposta interna invasiva Convidar a reconsiderar
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	49. Què està passant?	5	49. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”
	53. Segur?	5	53. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Donar pistes
	55.I l'anell què tal l'anell ?	5	55. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”
	62. Què passa, què passa, què volies dir?	6	62.Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”

	<p>67. Sembla com que hem fet una sessió, amb el ritme que teníem agafat, com si aquesta sessió ens hagués deixat una mica així?...sense el mateix gustet que teníem fins ara. Teníem agafat un fil, hi havia com un seguiment, hi havia com una mica més de tranquil·litat de consciència?</p>	6	<p>67. Ajuda interna no invasiva. Descompondre la tasca</p>
	<p>69. per què us penseu que passa?</p>	7	<p>69. Ajuda interna no invasiva “Sonsacar”</p>
	<p>71. Tu també et notes un canvi...o més ... als altres Se.</p>	7	<p>71. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva contra-model</p>
	<p>73. Tu estàs igual?</p>	8	<p>73. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva convidar a reconsiderar</p>
	<p>77. Qui té provoca aquests canvis? Per què et surt de tu... de què seria això? de què seria això?</p>	8	<p>77. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca</p>
	<p>81. I a tu què et passa a tu S. ?</p>	8	<p>81. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p>
	<p>83. Què passa?</p>	9	<p>83. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”</p>
	<p>87. Què va passar?</p>	9	<p>87. Ajuda a la Resposta</p>

			Interna no invasiva “sonsacar”
	94.Esteu preocupats per ella?	9	94. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”
	108.Què no està bé el padrí? El padrí és el marit de la teva padrina? La padrina que no es troba bé?	11	108 Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca
	116.Tu potser tens molta relació amb el teu avi?	12	116. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar “
	116.que estaves dient tu, eh I. ? quan una persona no sap que li passa.. pues clar, però quan va veient lo que li està passant.	12	116. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca
	119.I la seva germana on està?	12	119. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”

TAULA 23.3. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA INVASIVES (verd)

Les ajudes a la resposta interna invasiva que ofereix el professor impliquen menor grau d'autonomia de l'alumne. (Veure Taula 23)

**TAULA 23.3. AJUDES A LA RESPOSTA INTERNA INVASIVES (verd)**

Episodi	Ajuda a la resposta interna no invasiva	Cicle	Ajuda a la Resposta interna invasiva
Episodi d'anàlisi d' experiències	9. Aquesta pilota és d'aquí?	1	9. Ajuda a la resposta invasiva

			Donar recolzament físic
	21. I t'agrada o et molesta?	2	21 Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	51. Estàs bé?	5	51. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions
	59. Per què hi ha hagut com una espècie de revolució...	6	59 .Ajuda interna invasiva Reomplir buits
	79. I això t'afecta una miqueta més, no?	8	79.Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions
	92. I llavors aquesta tieta teva és d'aquí, també d'aquí?	9	92. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Proposar opcions
	103. Quan saps el què passa, ho pots arreglar?	10	103.Ajuda a la resposta interna invasiva    iniciar un raonament
	110. Potser està sortint aquest neguit que teníem tots. Potser és una mica això, perquè...de vegades no sabem	11	110. Ajuda a la Resposta Interna invasiva reomplir buits
	110. Tu dies quan no sabem el què està passant.		110. Ajuda a la Resposta Interna invasiva

			reomplir buits
--	--	--	----------------

#### TAULA 23.4 AJUDES DE FEEDBACK DE CONSOLIDACIÓ

Les ajudes que ofereix el professor de feedback de completar impliquen major grau d'autonomia de l'alumne. (Veure Taula 23.4)

#### TAULA 23.4 AJUDES DE FEEDBACK DE CONSOLIDACIÓ

Episodi	Ajuda a de feedback de completar	Cicle	Ajuda a de feedback de completar
Episodi d'anàlisi d'experiències	15. "Vale"?	1	15. Ajuda de Feedback de consolidació Confirmar
	25...que en comptes d'ha d'anar a un puesto algú se'n va a un altre...	2	25. Ajuda de feedback de consolidació Demanar confirmació
Episodi d'interpretació de l'activitat	57. Necessiteu fer lo mateix que fa ell per a que se'n doni compte.	5	57. Ajuda de Feedback de consolidació Demanar confirmació
	69. De curiositat.	6	69. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar
	96. I clar a vegades això podia ser una mica també que esteu nerviosos per problemes a casa i avui ha sortit, fixeu-vos què important, no?	9	96. Ajuda de Feedback de consolidació Demanar confirmació
	98. Fixeu-vos el fet de que una persona pugui dir: me passa això i veure per què.		98. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar
	106. Anava a caçar.	10	106. Ajuda de feedback de consolidació



			confirmar
	112. Clar, això t'afecta.	11	112. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar
	121. Hem tingut un dia, com un contrast molt gran, hem passat de coses que estàvem com a molt contents, però ara estan sortint coses molt serioses.	12	121. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar

#### TAULA 23.5 AJUDES DE FEEDBACK DE COMPLETAR

Les ajudes que ofereix el professor de feedback de completar impliquen menor grau d'autonomia de l'alumne.

#### TAULA 23.5 AJUDES DE FEEDBACK DE COMPLETAR (lila)

Episodi	Ajuda a de feedback de completar	Cicle	Ajuda a de feedback de completar
Episodi d'anàlisi d' experiències	28. Potser que et fiquis aquí sentadet, eh? Gràcies. Sembla que hem de canviar a les persones perquè algú està així, una mica més inquiet.	3	28. Ajuda de Feedback de completar: redirigir
	47. Però l'altre dia, eh? S., l'altra sessió estaves molt centrat, estaves molt a puesto, amb molta consciència, avui...sembla que torna a estar tot molt barrejat.	4	47. Ajuda de Feedback de completar. Afegir

<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	73.Més als altres. <i>(Repeteix el que ha dit la nena). Acaba el curs, hi ha uns exàmens.</i>	7	73. Ajuda de Feedback de Completar reformular
	85. De vegades quan hi ha problemes a casa, pues de vegades estem una mica...	8	85. Ajuda de Feedback de completar Afegir

## **AJUDES CÀLIDES**

### **TAULA 24. AJUDES CÀLIDES (rosa)**

<b>Episodi</b>	<b>Ajuda a de feedback de completar</b>	<b>Cicle</b>	<b>Ajuda a de feedback de completar</b>
<b>Episodi d'anàlisi d'experiències</b>	19. Sembla que el G. té moltes ganes de riure i el S. També.	2	19. Ajuda càlida: Per a controlar les emocions. Reflectir
<b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>	64. I el peu què, què està passant amb el peu? <i>(L'artterapeuta mira de evidenciar la postura del noi)</i>	6	64.Ajuda càlida per a controlar les emocions: empatitzar
	103. .I tu S. has explicat això, i tu també <i>(adreçant-se a la T.)</i> i lo que va passar al teu avi	10	103. Ajuda càlida Evocació

	(Adreçant-se al G.) I records que tenieu.		
	112. I tu S. has explicat això, i tu també (adreçant-se a la T.) i lo que va passar al teu avi (Adreçant-se al G.) I records que tenieu.	12	112. Ajuda càlida “elogio”

TAULA 25. EPISODIS, NOMBRE D'AJUDES I TIPUS D'AJUDA

Aquesta taula ens permet veure la quantitat d'ajudes per episodi i el tipus d'ajuda. Com veiem aquí podem comparar si hi ha més ajudes a la resposta interna no invasives que invasives. A l'hora podem comparar les ajudes que hi ha de “feedback” de consolidar i de “feedback” de completar. Això ens servirà després per a poder considerar el tipus de participació dels alumnes. Ja que el manual del llibre (Sánchez, 2010) considera que si a cada cicle hi ha una ajuda a la resposta interna invasiva la participació dels alumnes passa a grau “3” (mig-alt); i si a cada cicle hi ha més d'una ajuda a la resposta interna invasiva passa a grau 2 “mig”, sense considerar la proporció global de les ajudes a la resposta. (Veure Taula 25)

**TAULA 25. EPISODIS, NOMBRE D' AJUDES I TIPUS D'AJUDES (52)**

EPISODIS	NÚMERO D'AJUDES	AJUDES
Episodi d'anàlisi d'experiències	15	2 ajudes invasives
		7 ajudes no invasives
		2 ajudes “feedback” consolidació
		1 ajuda “regulatòria” indagació
		2 ajudes “feedback” completar
		1 Ajuda càlida
Episodi d'anàlisi	37	7 ajudes invasives
		16 ajudes no invasives

d'interpretació de  l'activitat	7 ajudes “feedback” consolidació
	2 ajudes “feedback” completar
	2 ajudes “regulatòries” indagació
	3 Ajudes càlides

TAULA 26. RECOMPTE PER TIPUS D'AJUDES. ESTIL D'AJUDAR.

Aquesta taula il·lustra el nombre d'ajudes segons les diferents tipologies : ajudes “regulatòries” de tots els episodis, ajudes a la resposta interna invasives i no invasives de tots els episodis, ajudes de feedback de consolidació i de completar. Això ens permet establir l'estil d'ajuda que donarà lloc al patró o estil docent. (Veure Taula 26) En aquest cas el nombre d'ajudes no invasives és 53, i per tant com que és superior a les invasives dóna lloc a un *patró 3* (Sánchez Miguel, 2010: 293).

**TAULA 26. RECOMPTE PER TIPUS D'AJUDES. ESTIL D'AJUDAR**

Total d'ajudes a la resposta invasives de tots els episodis	9 ajudes invasives
Total d'ajudes a la resposta no invasives de tots els episodis	23 ajudes no invasives
Total d'ajudes “regulatòries” d'indagació de tots els episodis	3 ajudes “regulatòries” d'indagació
Total d'ajudes de “feedback” de consolidació de tots els episodis	9 ajudes de “feedback” de consolidació
Total d'ajudes de “feedback” de completar de tots els episodis	4 ajudes de “feedback” de completar
Total d'ajudes càlides de tots els episodis	4 Ajudes càlides
Total d'ajudes	52

TAULA 27. AJUDES TOTALS.

Presentem la Taula 11 que recull les ajudes totals d'indagació, a la resposta i de feedback en cada episodi . D'aquesta manera podem veure el volum d'ajudes en cada episodi. També ens serveix per a obtenir la mitja d'ajudes per cicle.

Tal com hem explicat anteriorment hi ha tres dimensions, la dimensió *com*, la dimensió *què* i la dimensió *qui*.

En el treball de pràctiques hem analitzat la dimensió *com* i la dimensió *qui*, per tant són aquestes les taules que presentem en aquest apartat. (Veure Taula 27)

#### **TAULA 27. AJUDES TOTALS (134)**

<b>Episodis</b>	<b>Episodi d'anàlisi d'experiències (4 cicles)</b>	<b>Episodi d'interpretació de l'activitat (8cicles)</b>
<b>Ajudes d'indagació</b>	1	2
<b>Ajudes a la resposta</b>	9	23
<b>Ajudes de “feedback”</b>	4	9
<b>Ajudes càlides</b>	1	3
<b>Total d'ajudes</b>	15	37
<b>Mitja d'ajudes per cicle</b>	3,75	4,6

A continuació en les taules 29 i 30 es presenten les dades exposades de forma resumida segons les dimensions *com* i *qui*.

#### **Taula 28. DIMENSIÓ COM: Anàlisi d'un fragment d'una sessió d'arterràpia**

<b>Dimensió del Com (IRE, IRF , IRE frustrat, IRF frustrat i nombre de cicles)</b>	
<b>Resultats</b>	<p>En la sessió analitzada, hi ha 2 <b>episodis</b> que són: episodi d'anàlisi d'experiències amb 4 cicles i l'episodi d'interpretació de l'activitat amb 8 cicles (Veure Taula 17. Mapa d'episodis)</p> <p>Dels 12 cicles hi ha 3 <b>IRE</b>: 3 són de l'episodi l' interpretació de l'activitat, 7 <b>IRF</b>: 2 són de l'episodi d'anàlisi d'experiències i 5 de l'episodi de l' interpretació de l'activitat</p> <p><b>2 IRF frustrat: 1</b> a l'episodi d'aclariment de significats.</p> <p><b>2 IRE frustrats : 2</b> a l'episodi d'anàlisi d'experiències.</p> <p>Per tant, en aquesta sessió, es pot afirmar que la majoria de les preguntes que fa el professor tenen una estructura de participació IRF, és a dir, que les preguntes permeten l'elaboració per part dels alumnes. (Veure Taula 19 i 20)</p> <p>Cal destacar que en tres dels cicles, és un alumne qui tanca el cicle. I la resta el</p>

	feedback l'acaba fent el professor. (Veure Taula 18)
Discussió	<p>La majoria de les preguntes iniciades en cada cicle permeten l'elaboració per part dels alumnes. Encara que dels IRE que planteja el professor, és a dir preguntes tancades 2 són IRE FRUSTRAT i això passa en 2 dels 4 cicles que té l'episodi d'anàlisi d'experiències. És a dir que en principi el professor en aquest episodi quan planteja una qüestió no troba la resposta satisfactòria per part dels alumnes. És més endavant quan s'inicien els altres cicles amb estructura de participació IRF, que és en l'episodi d'interpretació de l'activitat, quan els alumnes comencen a participar en la dinàmica de la sessió.</p> <p>Cal indicar també que en alguns cicles, 3 en concret, els alumnes tanquen el cicle, sembla que això passa en els primers cicles, coincidint en que un d'aquests és frustrat.</p>
Propostes	S'hauria de buscar la manera de fer més preguntes en l'episodi d'anàlisi d'experiències que és on apareixen més IRE FRUSTRAT.

**Taula 29.** DIMENSIÓ *QUI*: *Anàlisi d'un fragment d'una sessió d'artteràpia*

Dimensió del Qui ( Ajudes fredes: ajudes d'indagació “regulatòries”, que no computen en el nivell de participació i si en l'estil docent, ajudes a la resposta internes invasives, ajudes a la resposta internes no invasives i ajudes de feedback). Ajudes càlides.	
Resultats	<p>En la sessió analitzada, veiem el següent nivell de participació que comporta l'autonomia dels alumnes, classificat de 0 a 4 (essent 0 el menor grau d'autonomia i 4 el màxim nivell). Tot seguit mostrarem el desglossament de cada episodi pel que fa a autonomia.</p> <p><b>Episodi d'anàlisi d'experiències</b> : la mitja de participació és de <b>nivell 2</b> La mitja d'ajudes per cicle és <b>3, 75</b>. Aquest episodi té <b>1 ajuda càlida</b>.</p> <p><b>Episodi d'interpretació de l'activitat</b>: la mitja de participació és també de <b>nivell 2</b>. La mitja d'ajudes per cicle és <b>4,6</b>. Aquest episodi té <b>3 ajudes càlides</b>.</p> <p>(Veure Taula 22. Nivell de participació de l'alumnat; Taula 25. Episodis, nombre d'ajudes i tipus d'ajudes; i Taula 27. Ajudes Totals)</p> <p>El <b>nivell d'autonomia mig</b> tenint en compte tots els cicles és una mica més gran de</p>

	<p><b>2</b> segons la tipologia de les ajudes d'acord amb el criteri de valoració. Si el resultat és superior a <b>2</b>, podem parlar de que és l'alumne el principal responsable de l'elaboració de les idees. (Sánchez, 2010: 273)</p> <p>Si tenim en compte la quantitat d'ajudes:</p> <p><b>Ajudes d'indagació:</b> Podem dir que hi ha molt poques ajudes d'indagació regulatòries, sol hi ha <b>3</b> a nivell <b>quantitatiu</b> entre tots els episodis.(Veure Taula 25 i 26)</p> <p><b>Ajudes a la resposta :</b></p> <p>A nivell <b>quantitatiu</b>, el nombre total d'ajudes a la resposta no invasives és <b>23</b>. El nombre total d'ajudes invasives <b>9</b>. <b>Sembla que el professor dóna més ajudes no invasives, i per tant això implica més autonomia a l'hora de respondre en més ocasions.</b> Passa el mateix en tots els dos episodis, hi ha més ajudes no invasives que invasives. (Veure Taula 25)</p> <p><b>Ajudes de feedback:</b> A nivell quantitatiu hi ha <b>9</b> ajudes de <b>feedback de consolidació</b> i <b>4 ajudes de feedback de completar</b>. Per tant <b>el professor dóna més ajudes de feedback que impliquen més autonomia dels alumnes.</b> (Veure Taula 25 i 26)</p> <p>Quan trobem feedbacks de consolidació indica que els cicles es tanquen amb més solidesa.</p> <p><b>L'estil d'ajuda del docent</b> de la present sessió és de <b>Patró 3</b> que correspon a més ajudes de tipus no invasiu, ja que del número total d'ajudes, la majoria són internes, i dins aquestes les no invasives. <b>23 ajudes no invasives i 9 ajudes invasives.</b> (Veure Taula 26 .Recompte per tipus d'ajudes. Estil d'ajudar)</p> <p>Dins d'aquest patró, el <b>3</b>, que es caracteritza per un major número d'ajudes internes no invasives, observem també l'existència d'ajudes de caràcter càlid en els dos episodis. Als alumnes, se'ls anima constantment a fer més precises les seves respostes o bé fer-les més extenses fins arribar al resultat requerit. (Veure Taula 25)</p> <p>Destaquen també les ajudes càlides ofertades per l'artterapeuta en ambdós episodis.</p>
Discussió	<p>Pel que fa al tipus de participació el valor mig: (entre 0-4) se situa en <b>2</b>. I podem dir que no hi ha diferències entre en els dos episodis, ja en el d'anàlisi d'experiències i en el d'interpretació de l'activitat el nivell de participació és igual.</p> <p>Pel que fa a la mitja d'ajudes per cicle és més alta en l'episodi d'interpretació de l'activitat que en l'altre episodi. (Veure Taula 27)</p>

	<p>Respecte a les ajudes :</p> <p>Ja hem dit que el nivell de participació mig és al voltant de dos. Però si tenim en compte la quantitat d'ajudes que fa el professor, hi ha més de tipus no invasiu. La qual cosa implica que el docent està oferint major nombre d'ajudes que comporten donar més autonomia a l'alumne. I això contrasta amb el valor que es té en compte segons el criteri establert.</p> <p>Cal destacar l'aparició d'ajudes càlides, habitualment poc freqüents en les altres sessions analitzades i en les que es presenten en el llibre de <i>La lectura en el aula</i>. (Sánchez, 2010)</p> <p>Ens trobem que, d'acord amb la manera de valorar les ajudes, l'estil del professor és de patró tres. Hi ha un predomini d'ajudes no invasives (segons la catalogació que proposa el llibre (Sánchez Miguel, 2010:293). Passa el mateix que en l'apartat anterior, la diferència entre el nombre d'ajudes internes invasives i no invasives és més del doble. El professor està catalogat amb un valor 3 (patrons van de 1 a 6), però a nivell quantitatiu ofereix moltes ajudes que corresponen a donar més grau d'autonomia.</p>
Propostes	<p>Procés de millora: a l'hora de determinar el nivell d'autonomia de l'alumne, s'hauria de considerar la proporció entre els tipus d'ajudes, en comptes de ser tan taxatiu i només tenir en compte el nombre absolut d'ajudes invasives. El criteri establert fa baixar el valor.</p> <p>Si seguim el criteri ja establert i volem que d'acord amb aquest hi hagi canvis, caldria incrementar el nombre d'ajudes no invasives dins de cada cicle per a possibilitar més grau d'autonomia als alumnes. S'ha de donar a l'alumne una oportunitat addicional de pensar i respondre abans de que el professor/artterapeuta pugui contribuir directament a generar la resposta.</p> <p>De cara a la distància veiem que estem al patró 3, i per poder pujar de nivell, s'hauria de donar oportunitat als alumnes a seguir buscant la resposta amb més intents i donar més ajudes” regulatòries”, això evitaria que hi hagués cicles frustrats.</p>

### 5.3 Comparativa dels resultats de la sessió de Treball per projectes i de la



## **sessió d'Artteràpia amb l' Anàlisi d'Interacció a l' aula**

Es presenta una taula per a mostrar la comparació entre la sessió de treball per projectes i la sessió d'artteràpia. Hem destacat en fons de color groc els elements comuns. (Veure Taula 30)

En general podem dir que hi ha força similitud entre les dues sessions, sobre tot en els aspectes més bàsics : tipus d'episodis, estructura de participació, com és qui inicia i tanca els cicles. També respecte al nivell de participació que comporta l'autonomia dels alumnes, la tipologia d'ajudes oferta és comú en les dues sessions donant lloc al mateix grau d'autonomia i estil docent.

En referència a les diferències, podríem dir que els aspectes més destacats són una manca d'ajudes càlides en la sessió de Treball per projectes respecte de la sessió d'artteràpia. En la transcripció del Treball per projectes és recull principalment el discurs verbal, en canvi en la d'Artteràpia s'indiquen de forma exhaustiva les accions o llenguatge no verbal dels alumnes.

**Taula 30. Comparativa : Sessió de Treball per projectes de Ciències al Cicle Superior i sessió d'artteràpia a alumnes del 5è del Cicle Superior<sup>10</sup>**

	<b>Sessió de Treball per projectes de Ciències al Cicle Superior</b>	<b>Sessió d'artteràpia a alumnes del 5è del Cicle Superior</b>
	La majoria de les preguntes que fa el professor/artterapeuta tenen una estructura de participació IRE.	La majoria de les preguntes que fa el professor/artterapeuta tenen una estructura de participació IRF. (Hem de considerar que sol s'ha analitzat un fragment de la sessió)
	Comparant els episodis que són iguals, com és el cas de l'episodi d'interpretació de l'activitat es dediquen menys cicles.	En proporció hi ha més cicles en l'episodi d'interpretació de l'activitat.
	El nombre de cicles frustrats és inferior.	El nombre de cicles frustrats és superior.
	En la majoria dels cicles és el professor qui tanca el cicle.	En la majoria dels cicles és el professor/artterapeuta qui tanca el cicle.
DIMENSIÓ QUI	La pregunta inicial sempre la fa el professor	La pregunta inicial sempre la fa el professor/artterapeuta
	La mitja de participació dels alumnes és de nivell 2	La mitja de participació dels alumnes és de nivell 2
	La mitja d'ajudes per cicle és 19,6	La mitja d'ajudes per cicle és 4,6
	L'estil de patró docent és 3. Hi ha un predomini d'ajudes a la resposta interna no invasiva.	L'estil de patró docent és 3. Hi ha un predomini d'ajudes a la resposta interna no invasiva.
	No hi ha ajudes càlides	Hi ha ajudes càlides
	Sols es té en compte el discurs, el llenguatge verbal.	Es té en compte el discurs, el llenguatge verbal. Encara que en les transcripcions s'indiquen totes les accions que fan els alumnes, és a dir el llenguatge no verbal.
	A l'episodi d'interpretació de l'activitat és a on es donem més quantitat d'ajudes.	A l'episodi d'interpretació de l'activitat és a on es donem més quantitat d'ajudes.
	Hi ha poques ajudes regulatòries d'indagació	Hi ha poques ajudes regulatòries d'indagació
	Hi ha més ajudes de feedback de consolidació que de completar	Hi ha més ajudes de feedback de consolidació que de completar

<sup>10</sup> Els elements comuns estan en indicats en les files de color amb fons groc.

## 6 LIMITACIONS METODOLÒGIQUES

En principi semblava una mica difícil d'utilitzar la metodologia de l'anàlisi interactiva a l'aula per a analitzar les sessions d'artteràpia, ja que les referències bibliogràfiques tracten d'anàlisi d'activitats de comprensió lectora.

Més endavant quan vam començar també a mirar d'analitzar altres sessions, com és el cas de la presentem en l'annex 2 , que tracta d'activitats de Coneixement del Medi amb Treball per projectes, vam veure que també era factible utilitzar aquesta metodologia per a veure que és el què passa en àrees que impliquen l'experimentació en l' adquisició de coneixements.

Pel que fa a l'artteràpia, les sessions es cataloguen com activitats de caràcter emocional, encara que a l'hora impliquen també una experimentació a través del procés creatiu i un desenvolupament de les capacitats.

En la dimensió *com*:

Al tractar-se d'un treball des de la no directivitat, l'alumne expressa en la seva obra plàstica el que ell/a necessita, i es tracten els temes que els nens/es porten a les sessions. Poden sorgir per tant més cicles tipus IRF. Però això no implica cap limitació a nivell metodològic.

En la dimensió *qui*:

Apareixen més ajudes de tipus càlid que fredes per part del professor/a. Ja que les primeres estan lligades a aspectes més de caire emocional i sí que poden influenciar amb el què passa a les sessions d'artteràpia. Però això no implica tampoc cap limitació a nivell metodològic.

A on si podríem dir que hi ha **limitacions** és en els següents apartats:

- Aquesta metodologia de l'anàlisi interactiva es centra molt amb el que parteix del professor, és a dir és més conductual, i en les sessions d'artteràpia, l'artterapeuta és un acompanyant del que es genera per part dels alumnes. Cal tenir en compte també les ajudes que ofereixen els companys.
- Un altre element que quedaria com a limitació seria que l'èmfasi d'aquesta metodologia està basada molt en el que el professor i els alumnes expressen a nivell oral. La part del llenguatge no verbal és el que quedaria més en segon lloc. Estudis sobre el comportament humà indiquen que la comunicació entre les persones compta amb un tant per cent més

elevat de comunicació no verbal que verbal<sup>11</sup>(Mehrabian, 1981:75-80). A través del nostre cos també ens comuniquem, en el que fem o expressem a nivell facial o amb les nostres mans, les mirades, etc.

- També faltaria parlar de les produccions artístiques que tenen una gran quantitat d'informació i que va més allà de les paraules dins de la dimensió *què*, que és el contingut públic que es va generant al llarg de les intervencions. Ja que aquest material creat pels alumnes dóna lloc a tots s'expressin des d'un llenguatge universal a través de símbols i dibuixos.
- Amb aquesta metodologia tot i que es parla de fer competents als alumnes, no mostra cap tipus d'unitat d'anàlisi a on es reculli quines són les competències desenvolupades.

## 7 CONCLUSIONS I PROPOSTES D'INVESTIGACIÓ FUTURA

S'ha aplicat la metodologia de l'anàlisi interactiva i hem pogut comprovar que serveix per a l'anàlisi de la situació en l'espai d'artteràpia. És a dir, s'ha vist *com* és la interacció i *qui* interacciona. S'ha pogut realitzar l'anàlisi de la sessió d'artteràpia amb la metodologia de l'Anàlisi Interactiva de la mateixa manera que s'ha analitzat la sessió de Treball per projectes.

En les dues anàlisis s'ha seguit la forma d'analitzar que es presenta en els llibres i articles que s'han llegit i resumit sobre les investigacions recents en l'anàlisi Interactiva a l'aula.

Conclusions:

- L'Anàlisi Interactiva és un bon mètode per a veure el què passa a l'aula quan es treballa per projectes i a l'espai d'artteràpia.
- En les dues sessions analitzades hi ha aspectes comuns entre elles i amb models d'anàlisi d'anteriors recerques.
- S'han utilitzat les mateixes unitats d'anàlisi que ens serveixen per a veure les interaccions en les dimensions *com*, la manera d'interaccionar, i *qui*, la participació dels alumnes i del professor/artterapeuta. Encara que en la sessió d'artteràpia apareixen ajudes de tipus càlid.

<sup>11</sup>L'investigador Albert Mehrabian afirma que en una conversa cara a cara el component verbal és un 35% i més del 65% és comunicació no verbal. (Mehrabian,1981)

[http://www.protocolo.org/social/conversar\\_hablar/comunicacion\\_no\\_verbal\\_la\\_importancia\\_de\\_los\\_gestos.html](http://www.protocolo.org/social/conversar_hablar/comunicacion_no_verbal_la_importancia_de_los_gestos.html)

- Les interaccions generades ens han permès valorar com és la participació i el nivell d'autonomia dels usuaris del taller. Ens les dues sessions, el nivell “2”, implica que el professor/artterapeuta ha donat lloc a que els alumnes hi participin en l'elaboració de les idees.
- Hem identificat com és el nostre patró o estil docent, en les dues anàlisis és el patró 3, i a partir d'aquí intentar modificar-lo. El que és pretén és anar a un nivell superior amb la consegüent millora de la nostra tasca com professionals.
- La metodologia d'anàlisi interactiva ens serveix per a poder continuar investigant el què passa a l'espai d'artteràpia en futures recerques, encara que s'hauran d'ampliar alguns aspectes pel que fa a la manera de com analitzar les interaccions no verbals : accions, gestos, reaccions facials, etc., que estan relacionades amb el llenguatge corporal.
- Tampoc es compta amb cap sistema que permeti analitzar el tipus d'imatges artístiques generades durant el transcurs de la sessió i les competències bàsiques desenvolupades a més a més de l'anàlisi del discurs.

Com a propostes d'investigació futura:

- Es planteja continuar fent recerca en l'artteràpia i utilitzar la metodologia de l'anàlisi de la interacció dins de la futura Tesi Doctoral. La intenció és comparar en el transcurs del temps com canvia el patró o estil docent/artterapèutic. Es planteja aquesta proposta en grups heterogenis d'alumnes de Primària des d'un enfoc preventiu. Es pretén afavorir les relacions socials i deixar emergir les diferències. *“L'Artteràpia amb Diversitat”* afavoreix la inclusió escolar i social dels alumnes.
- De cara a tenir en compte les competències bàsiques que es desenvolupen durant les sessions i que formen part de la interacció cal buscar unitats d'anàlisi que mostrin quines competències es posen en marxa. Es per això que s'ha elaborat un quadre que pot servir per a recollir aquest apartat. (Veure Taula 31 a l'annex 5)
- Pel que fa a la forma d'analitzar les sessions, caldria buscar unitats d'anàlisi relacionades amb el llenguatge no verbal i les imatges generades.
- Es proposa crear grups de “coovisió” amb d'altres professionals mestres, artterapeutes i dansa-moviment-terapeutes<sup>12</sup>, etc. per analitzar les sessions d'artteràpia en grup de treball . Aquest seria un bon lloc a on de forma conjunta es podrien analitzar les interaccions verbals,

---

<sup>12</sup> La dansa-moviment-teràpia forma part juntament amb l'artteràpia, la musicoteràpia i la dramateràpia del grup de les Teràpies Creatives.

el llenguatge no verbal/corporal i les imatges creades.

Finalment de cara a la investigació de la futura Tesi doctoral es voldria anar un pas més enllà del que podria representar la pràctica de l'artteràpia a l'escola, aquest seria a més a més de considerar l'àmbit emocional incloure també l'àmbit cognitiu. L'espai d'Artteràpia ofert als alumnes permet desenvolupar habilitats competencials posant èmfasi en la no directivitat del propi procés creatiu, i és amb l'ús de les competències que aconseguim l'aprenentatge per arribar a la creació de coneixement.

Resumint, la metodologia de l'Anàlisi Interactiva en l'espai d'artteràpia ens permet veure el què està passant, la participació dels alumnes i l'estil d'ajudar del professional artterapeuta. Així obtenim informació per a veure que s'hauria de fer per a aconseguir major grau d'autonomia dels nens/es. En els grups el treball artterapèutic dóna lloc a una simulació de situacions de la vida real. Permet als individus, amb l'acompanyament de l'artterapeuta, establir interaccions en un micro-cosmos en xarxa, peça clau en el procés d'humanització de la societat i necessària per a la inclusió escolar i social.

## BIBLIOGRAFIA

- Alvarado, L.; García, M. (2008). « Características más revelantes del paradigmasociocrítico» . *Revista Universitaria de Investigación*. [Document electrònic complet].[Consulta:10 setembre. 2010] Disponible a: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3070760](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3070760)
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la Educación*. Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-8063-787-9
- Barosick, B. (2008). «Inteligencias múltiples ». [Document electrònic no complet] . [Consulta:23 agost. 2010] Disponible a: <[http://www.slideshare.net/beruscka/inteligencias-multiples-1117582?src=related\\_normal&rel=1546001](http://www.slideshare.net/beruscka/inteligencias-multiples-1117582?src=related_normal&rel=1546001)>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Slide 17[Document electrònic no complet]. [ Consulta: 20 setembre. 2010] Disponible a: <<http://www.slideshare.net/josessantamaria1/introduccion-tema-1>>
- Callejón Chinchilla, M. D. (2003). « Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI ». Un recurso para la integración. *Escuela abierta*, núm. 6, p. 129-147.
- Callejón Chinchilla, M. D. (2005). « Arteterapia contra la marginación social. La integración personal y social desde la escuela ». *Nuevos caminos para la mejora personal y social*, p.167- 177 [Document electrònic complet] . [ Consulta: 10 octubre. 2010] Disponible a: <[http://www.asanart.es/docs/principios\\_ambitos.pdf](http://www.asanart.es/docs/principios_ambitos.pdf)>
- Callejón Chinchilla. M. D. (2006). « Arteterapia para escolares en ambientes desfavorecidos». *Nuevos caminos para la mejora personal y social*,p.59-63 [Document electrònic complet] .[ Consulta: 10 octubre. 2010] Disponible a: <[http://www.asanart.es/docs/nuevos\\_caminos.pdf](http://www.asanart.es/docs/nuevos_caminos.pdf)>

- Chin, R. J. ; Chin, M., ;Palombo, P. ; Palombo, C.; Bannasch, G.; Cross, P. M. (1980). «Building social skills through art and video ». *The Arts in Psychotherapy*, vol. 7, núm. 4 , p. 281-284 [Document electrònic no complet]. [ Consulta: 12 juliol. 2010] Disponible a: <<http://www.sciencedirect.com/science>>
  
- Coll, C.; Sánchez Emilio, M. (2008). « Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación ». *Revista de Educación*, vol. 346. núm. Mayo-agosto , p15-32.
  
- Coll Espinosa, F.J . (2004). « El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arteterapia». *Educación Social* , núm. 28, p. 41-54. [Document electrònic no complet] . [ Consulta: 2 agost. 2010] Disponible a: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065779>>
  
- Coll Espinosa, F. J. (2006). « Recursos de arteterapia en el aula escolar ». p.11-22 [Document electrònic complet]. [ Consulta: 30 agost. 2010] Disponible a: <[http://www.asanart.es/docs/nuevos\\_caminos.pdf](http://www.asanart.es/docs/nuevos_caminos.pdf)>
  
- Dalley, T. (1987). *El Arte como Terapia*. Barcelona, Spain: Herder. ISBN 84-254-1535-7
  
- D'Agostino, V. (2010).« Fundamentos/Los pioneros».[Document electrònic complet] . [ Consulta: 30 agost. 2010] Disponible a: <<http://apuntesarteterapia.blogspot.com/2010/04/fundamentos-los-pioneros.html>>
  
- Di Menna, M. E. (2007).« Las Manifestaciones artísticas mejoran la calidad de vida en la tercera edad ». [Document electrònic complet]. [ Consulta: 15 juliol. 2010] Disponible a: <<http://www.monografias.com/trabajos68/manifestaciones-artisticas-mejoran-calidad-vejez/manifestaciones-artisticas-mejoran-calidad-vejez2.shtml>>
  
- Dominguez Toscano, P. M. (2005) .« Investigación en Arteterapia.Arterapia : Principios y ámbitos de aplicación ». *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal social*, p.127-149 [Document electrònic complet] . [ Consulta: 25 agost . 2010] Disponible a:



<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=2&t=Mar%C3%ADa+Pilar+Dominguez+Toscano&td=todo>

- Dominguez Toscano, P. M. (2006). « Arteterapia en educación para la igualdad» , p.71-  
*Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal social*, p.[Document electrònic complet]. [ Consulta: 10 octubre. 2010] Disponible a :<[http://www.asanart.es/docs/nuevos\\_caminos.pdf](http://www.asanart.es/docs/nuevos_caminos.pdf)>
- Dominguez Toscano, P. M. (2007). « Un programa de inserción socioeducativa basado en arteterapia». A: Fonseca Mora, C. *Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria*. España: Netbiblo, p. 283-298.
- Dubenforff, M. (1969) « Art Therapy wiht emotional disturbed and retarded children ». [Document electrònic complet]. [ Consulta: 18 agost. 2010] Disponible a: <<http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-0428200931295000914829/unrestricted/31295000914829.pdf>>
- Epp, K. M. (2008).« Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum». *Children and Schools* , vol. 30, núm. 1, p. 27 - 36 [Document electrònic no complet], [ Consulta: 19 agost. 2010] Disponible a: <<http://www.ingentaconnect.com/content/nasw/cs/2008/00000030/00000001/art00004>>
- Farina, M. (2004). «Arte y locura». [Document electrònic no complet]. [ Consulta: 19 agost. 2010] Disponible a: <<http://www.marielaFarina.com.ar/arte%20y%20locura.htm>>
- Fernández, Añino, M. I.. (2003) Universidad Complutense de Madrid.« Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas» . *Arte, Individuo y sociedad*. [Document electrònic complet]. [ Consulta: 21 agost. 2010] Disponible a : <<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0303110135A.PDF>>

- Gardner, H.(2001). « El Proyecto Spectrum »*Tomo I Construir sobre las capacidades infantiles*. [Document electrònic no complet] . [ Consulta: 23'agost. 2010] Disponible a: <<http://www.movilizacioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=178&idCapitulo=1>> <<http://www.movilizacioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=178&idCapitulo=5>>
- Gersch, I. , Goncalves , S. (2006) .« Creative arts therapies and educationalpsychology: Let's get together» . *International Journal of Art Therapy*, vol. 11. núm.1, p.22-32.
- Gerity, Lani A. (2000).« The Subversive Art Therapist: Embracing Cultural Diversity in the Art Room» . *Art Therapy: Journal of the American Therapy Asociation*, vol.13 . núm. p. 202-206. [Document electrònic no complet]. [ Consulta: 31 agost. 2010] Disponible a : <[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ627701&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ627701](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ627701&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ627701)>
- González Barroso, M. M.; García Moro, F. J.(2005). « Intervención en ámbitos desfavorecidos y Arteterapia » . *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*, p. 122-137.
- Hale, J. A. ( 1998). « Healing Art: Young Children Coping With Stress». ED 420 657 [Document electrònic complet] .[ Consulta: 30 agost. 2010] Disponible a: <<http://www.eric.ed.gov>>
- Harvey, S. (1989). « Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes» . *American journal of dance therapy*, vol. 11. núm. 2, [Document electrònic no complet] . [ Consulta: 16 agost. 2010] Disponible a:< <http://www.springerlink.com/content/rl1114703381421v/>>
- Hecker, L.; Lettenberger, C.; Nedela, M., Soloski, K. L. (2010). « The body Tells the Story: Using Art to Facilitate Children's Narratives» . *Journal of Creativity in Mental Health*, vol. 5. núm. 2, p. 193-203 . EJ888738 [Document electrònic no complet] .[ Consulta: 17 . setembre. 2010] Disponible a: < <http://www.eric.ed.gov/>>
- Hiscox, A. R.; Calisch, A. C. (1998). *Tapestry of Cultural Issues in Art Therapy* . Jessica Kingsley: London. [Document electrònic no complet] .[ Consulta: 20 agost. 2010]

Disponible a: < <http://www.jkp.com/catalogue/book/9781853025761>>

- Hogan, Susan. (2001). *Healing arts: The history of Art Therapy*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers. ISBN: 978-1-85302-799-4
- Karkou, Vassiliki. (1999). « Art Therapy in Education, Findinds from a nationwide survey in arts therapies». *Inscape*, vol. 4. núm. 2, p. 62-70.
- Liebmann, M. (2004) . *Art Therapy for groups: A hand bookof themes and exercises*. Routledge: New York .[Document electrònic no complet]. [ Consulta: 12 setembre. 2010] Disponible a: < [books.google.es/books?](http://books.google.es/books?) > ISBN1583912185
- Lenz, A. S.; Holman, R. L.; Dominguez, D. L.(2010 ).« Encouraging Connections: Integrating Expressive Art and Drama into Therapeutic Social Skills Training with Adolescents». *Journal of Creativity in Mental Health*, vol. 5. núm.2, p.142-157. [Document electrònic no complet]. [ Consulta: 20 agost. 2010] Disponible a : <[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ627701&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&\\_pageLabel=RecordDetails&accno=EJ888735&\\_nfls=false](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ627701&ERICExtSearch_SearchType_0=no&_pageLabel=RecordDetails&accno=EJ888735&_nfls=false)>
- López Martínez, M. D. (2009). « La intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español » . *Universidad de Murcia*. [Document electrònic complet]. [ Consulta: 9 agost. 2010] Disponible a: <<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/10387/1/LopezMartinez.pdf>>
- Loza Adila, C. (2006). « Psicoanálisis, arte e interpretación ». *Anuario de la Psicología Clínica y de la Salud.* , núm. 2, p. 57-64. [Document electrònic complet]. [ Consulta: 20 agost. 2010] Disponible a: <[http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_57-64.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_57-64.pdf)>
- Malchiodi, Cathy(2005). « Theory and Practice» [Document electrònic complet], [ Consulta: 20 agost. 2010] Disponible a: <<http://www.cathymalchiodi.com/pdfs/malchiodi3.pdf>>

- Malchiodi, Cathy A. ( 2008 ) *Creative Interventions with Traumatized Children*. New York: Guilford Press. ISBN-13:978-1-59385-615-1
  
- Martínez Diez, Noemí ( 2006 ). « Nuevas herramientas para la intervención terapéutica con menores con trastornos de conducta» . [Document electrònic complet]. [ Consulta: 27 agost. 2010] Disponible a: <<http://www.obelen.es/upload/232G.pdf>>
  
- Mc Kernan, J. (1999). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.ISBN: 8471124386
  
- Mehrabian, A. (1981). « Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes». [ Consulta: 15. setembre 2010] Disponible a: <<http://www.kaaj.com/psych/smorder.html>>
  
- Miret Latas, M.Àngels (2008). « Taller de suport emocional a l'aprenentatge a través de l'artteràpia» . [Document electrònic complet]. [ Consulta: 4 setembre. 2010] Disponible a: <<http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php>>
  
- Moss, Deborah L. (1993). « Art Therapy for young Children: A review of the Research and Literature ». EDRS ED 367 437 PS 021 783 [Document electrònic complet]. [ Consulta: 15 setembre.2010] Disponible a: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED367437&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED367437](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED367437&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED367437)>
  
- Ottarsdottir, U.(2010) .« Writing-Images». *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, vol.27. núm.1, p. 32-39 [Document electrònic no complet]. [ Consulta: 18 agost. 2010] Disponible a: <[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ877040](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ877040) >
  
- Pacheco, M. (2007).« Arteterapia una disciplina de lo espiritual». *Otecnic. La Revista de gestión cultural* .[Document electrònic no complet]. [ Consulta: 19 agost. 2010] Disponible a: <<http://revistatecnic.net/articulos/2008/04/hello-world/>>

- Price, J. S. (2009). « Creative Healing: An Expressive Art Therapy Curriculum Designed to Decrease the Symptoms of Depression and Anxiety ». [Document electrònic complet]. [Consulta: 16 agost. 2010] Disponible a :<<http://gradworks.umi.com/1464960.pdf>>
  
- Parra Méndez, C. A. (2008). « Voces Dubalternas, Arteterapia tras las rejas ». *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*,. núm. 3. , p. 83-100.[Document electrònic complet]. [Consulta: 10 setembre. 2010] Disponible a : <<http://revistas.ucm.es/edu/18866190/articulos/ARTE0808110083A.PDF>>
  
- Pfeiffer, L. J. (1994). « Promoting Social Competency in Attention Deficit Hyperactivity Disordered Elementary-Aged Children» . [Document electrònic complet] [Consulta: 16 agost. 2010] Disponible a :<[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED368120](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED368120)>
  
- Pleasant-Metcalf, A. M. ; Rosal, M. L. (2010). « The Use of Art Therapy to Improve Academic Performance » . [Document electrònic no complet]. [Consulta: 19 agost. 2010] Disponible a :<[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ563633](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ563633)>
  
- Ocasio Figueroa, M. « Programes d'Artteràpia del “International Medical Corps”(IMC)» [Consulta: 22 agost. 2010] Disponible a :<<http://www.arteterapiapr.com/>>
  
- Pujolàs, Lago (2009): « Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva. Mòdul I. Assignatura 1.1. Educació i inclusió». Universitat de Vic
  
- Rosal, M. L. ;McCulloch-Vislislis, S.; Neece, S. (1997). « Keeping Students in School: An Art Therapy Program to Benefit Ninth-Grade Students». (EJ563634). [Document electrònic no complet]. [Consulta: 20 agost. 2010] Disponible a : <http://www.eric.ed.gov>
  
- Rosales, J.; Iturra, C.; Sánchez, E.; De Sixte, R. (2006).« El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes» . *Infancia y Aprendizaje* , vol. 29 . núm.1, p. 65-90.

- Rousseau, C.; Drapeau, A. ;Lacroix L. ; Bagilishya, D. ; Heusch, N. (2005).« Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children» .[Document electrònic no complet]. [ Consulta: 25 agost. 2010] Disponible a : <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15679526>>
- Sánchez, E. , García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R., Castellano, N. (2008). « Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?» *Revista de Educación*, núm. 346, p. 105-136.
- Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. (1999). «Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers». *Teaching and Teacher Education* , núm. 15, p. 37-58.
- Sánchez, E. ,Rosales, J., Suárez, S. (1999). « Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer». *Cultura y Educación*, vol. 14. núm.15, p. 71-89.
- Segal, A. (1979). « Melanie Klein. Paper 3». [Document electrònic complet]. [ Consulta: 30 agost. 2010] Disponible a :< <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>>
- Silver, R.A.; Lavin, C.(1997). « The Role of Art in Developing and Evaluating Cognitive Skills». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 10, núm.. 7. [Document electrònic complet]. [ Consulta: 31 agost. 2010] Disponible a : <<http://www.rawleysilver.com/bio.htm>>
- Wadeson, Harriet (2000) *Art therapy practice: innovative approaches with diverse populations*. John Wiley& Sons:New York. ISBN 0-471-33058-2
- Waller, Diane (2006). « Art Therapy for children: How it leads to change». *Clinical Child Psychology and Psychiatric*, núm. 11, p. 271. [Document electrònic complet]. [ Consulta: 22 agost. 2010] Disponible a :< <http://ccp.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/2/271>>

- Welsby, Carole (1998).«A part of the whole art therapy in a girls' comprehensive school ». *Inscape* , vol. 3. núm. 1, p.33-44.
  
- Winnicott, Donald Woods (1966, 1982 (2ª edición)). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa. ISBN 84-7030-633-2

## ANNEXOS

### Annex 1

Resum del llibre de Sánchez Miguel, Emilio (2010) *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó



# LA LECTURA EN EL AULA

## Què es fa, què s'ha de fer i què es pot fer

### Introducció (pàgines 11-16)

Els coneixements acumulats sobre la lectura constitueixen un dels dominis de la psicologia més robustos avui dia. No només tenim una idea d'allò que suposa llegir, sinó també del procés que ens permet ser un lector competents. A partir d'aquí, hem desenvolupat un número de recursos educatius per a facilitar el progrés dels alumnes i d'aquells que, en especial, mostren una dificultat per aprendre algunes de les habilitats implicades en el domini de la llengua escrita.

El nucli del llibre consisteix en l'anàlisi d'allò que succeeix a les aules quan els alumnes i professors llegeixen i utilitzen texts relacionats amb continguts i objectius instructors, com per exemple: com s'organitza la intervenció dels alumnes o quin tipus d'ajuda reben; assumint que allò que "es fa" pot introduir canvis deliberants en aquestes formes de plantejar la lectura, en les ajudes o en la relació entre alumnes i professors. Resumint, intentem descriure la pràctica educativa per a poder imaginar canvis *factibles*, respecte a allò que es fa, i *rellevants*, respecte a allò que s'hauria de fer.

Per tal d'analitzar la pràctica a l'aula ens basem en tres evidències per comprendre i solucionar els problemes plantejats:

Descripció detallada de les formes d'actuació.

Distància entre les descripcions d'allò que es fa i les prescripcions a l'ús.



Obstacles en els processos de formació: creences i hàbits

Així doncs, la primera part del llibre està dedicada al *repte del alumnes*; la segona al *repte dels professors* i els camins a recórrer i obstacles a què enfrontar-se, per part d'aquests actors; i la tercera part està destinada a *repte que han d'experimentar els formadors i els assessors*, consegüentment.

9. Esperances (pàgines 13-14)

Aquest llibre alberga l'esperança de que tant professors ens actiu, com assessors, professors en formació i acadèmics arribin a:

- a). Reconèixer-se en les pràctiques.
- b). Comprendre l'actuació i els avantatges que indubtablement reporta.
- c). Visualitzar les distàncies entre aquestes pràctiques i les idees sobre què és comprendre i que necessitem per ajudar als alumnes.
- d). Concebre canvis.
- e). Prendre consciència del tipus de obstacles interposats en el procés de canvi.

És a dir, es pretén que es trobi un equilibri entre allò que es fa (realitat) i allò que s'hauria de fer (teoria).

10. Com s'ha de llegir aquest llibre (pàgines 14-16)

Existeixen quatre formes de llegir aquest llibre tenint en compte les utilitats que aquest pot aportar als diferents actors implicats en el procés: professors, assessors i formadors, acadèmics i alumnes i finalment, professors en formació.

Els diferents apartats seran ampliat a continuació.

**Capítol 1. Tres protagonistes per aconseguir que tothom ho aprengui tot de la llengua escrita: els alumnes, els professors i els assessors.** (pàgines 17-38)

L'objectiu d'aquest llibre és que els alumnes siguin capaços de “comprendre i aprendre a partir dels textos”, ja que molts alumnes encara no són capaços d'entendre tot allò que llegeixen. Dita

decepció es projectada sobre els alumnes, les famílies, els mateixos professors i els principals responsables del, suposadament, fracàs. El repte que aquí afrontem és el saber que suposa ser un lector competent, ensenyar a ser un lector competent o ajudar a aquells que ensenyen a la resta a ser lectors competents. Així doncs, s'intenta visualitzar, al mateix temps, el repte al qual s'afronten alumnes, professors i formadors respecte a l'alfabetització.

Un marc general on situar als alumnes, professors i aquells que volen ajudar als professors (pàgines 18-22)

Hem d'ensenyar a *tots* els alumnes les habilitats implicades en el domini de la llengua escrita. En primer lloc, conèixer les necessitats que implica la llengua escrita: què és allò que hem d'aprendre, els components i les habilitats, diferències individuals i recursos educatius per a promoure l'aprenentatge i compensar les diferències individuals. Així ho estableix la lògica de la psicologia de l'educació com a disciplina; l'estudi de la interacció entre processos d'aprenentatge i l'ensenyança.

Pel que fa al professorat, poc o res sabem de les necessitats d'aquests per assumir el repte que plantegen les “nostres innovacions” sobre l'aprenentatge de la lectura. Els alumnes han de dur a terme processos cognitius de nivell alt que necessiten obligatòriament la automatització d'un altre número elevat de processos de nivell més baix. Hem de crear un context adequat que faciliti aquestes accions i els hi doni sentit.

“Resulta necessari (imprescindible, irrenunciable) que les tasques lligades amb la llengua escrita estiguin inserides en projectes, els objectius dels quals resulten rellevants per als alumnes i, per al desenvolupament dels quals, sigui necessari utilitzar els texts escrits d'una manera comprensiva i comunicativa”. Aquesta formació tan reclamada hauria de respondre a certes necessitats prèviament identificades i, al mateix temps, és una mostra d'una actitud alumne-cèntrica de la innovació educativa.

Pel que fa als assessors, cal afirmar que: “ és imprescindible, necessari... crear un context que atorgui sentit als texts i que, dintre d'aquest context, s'ajudi als alumnes a comprendre”.

Què hem de saber?

- Distàncies entre allò que es fa i allò que es podria arribar a fer.
- Obstacles existents per reduir-la

En quant als dislèxics:

- Què fan realment quan llegeixen; comparacions.
- Processos que infereixen en el canvi.

Així doncs, assumim, tal i com ho ha fet el *llenguatge integrat*, que el reconeixement de paraules no és procés obligatori ni necessari; donat que el context i la redundància del llenguatge permeten la lectura eficaç basada en l'endevinament psicolingüístic. La proposta educativa consistirà en promoure situacions en les quals els alumnes necessitin fer ús de les claus contextuals per inferir el significat d'un text i oblidar-se de les pràctiques rutinàries que avorten la part més creativa de les seves ments.

## 2. Quin és el repte dels alumnes? (pàgines 22-25)

El domini de la llengua escrita representa un puzle de competències. Existeixen competències de nivell alt, de nivell baix i d'altres que són necessàries. El reconeixement de les paraules és un procés associatiu que s'escapa al nostre control. No obstant, existeixen proves que indiquen la precisió i la velocitat amb la que es reconeixen les paraules i es millora paulatinament. Així doncs, la capacitat per reconèixer paraules segueix tenint un impacte en la comprensió. Les petites diferències en habilitats minúscules poden engendrar trajectòries d'èxit molt diferents entre uns alumnes i altres.

- a) El procés d'aprenentatge requereix un temps d'esforç sostingut.
- b) És un procés acumulatiu.
- c) Hi ha competències de naturalesa molt diferent.

El que acabem d'enumerar és un repte per als alumnes. No obstant, els professors, abans d'entrar el detalls, han d'adoptar aquestes mesures generals:

1. Han de buscar un equilibri d'experiències educatives diverses.
2. Han d'assumir que existeixen diferents tipus d'ajuda per diferents alumnes.
3. Acceptació de que els canvis són progressius i a vegades, imperceptibles.

## 1.2 Quin és el repte dels professors? (pàgines 25- 31)

Tal i com hem dit anteriorment, com a professors hem d'assumir alguns reptes. El principal, però, és que els canvis dels alumnes són progressius i, potser, imperceptibles sense un anàlisi detallat que clarifiqui la distància existent entre allò que es pot fer en un moment determinat i el que podrien o ens agradaria que fessin. Per tant, cal proporcionar als alumnes ajudes específiques mitjançant els següents objectius:

-Necessitem entendre les distàncies que hi ha entre allò que fan i allò que podrien fer.

-Necessitem entendre quins obstacles poden dificultar el canvi que s'intenta.

Llavors, per entendre el primer objectiu, hem de reunir una mostra d'allò que fan realment a les aules i comparar això amb el que podrien fer. Per al segon objectiu, hauríem d'identificar quin tipus d'obstacles emergeixen en els processos d'informació.

Així doncs, un professor no només necessita entendre la necessitat i sentit de les noves propostes, sinó prendre consciència d'allò que solem fer; reparar en la distància i assumir el que hauríem de fer i endinsar-se en el procés lent de canviar una manera d'actuar per una altra. Existeixen, doncs, unes necessitats d'aprenentatge dels professors. Aquesta necessitat ens porta a una formació que suposa un procés llarg per prendre consciència d'allò que es pensa en l'acció; contrastar-ho amb noves idees i accions i reafirmar les noves accions. Resumint:

1. Ajudar als professors a reconèixer que solen pensar que “tot és important” en les situacions de lectura i a actuar seguint la regla: “si l'alumne es confon, hem de corregir els errors”.

2. Proporcionar nous elements que permetin considerar críticament aquestes formes de fer i de pensar.

3. Crear un context que permeti aquestes múltiples oportunitats d'assaig i pràctica capaces d'engendrar noves formes de resposta que substitueixin a les més habituals de “si et confons, has de desfer l'error”.

En aquest ideal de formació es barregen la presa de consciència, reflexió, autoregulació i comprensió amb l'aprenentatge de tipus associatiu que permet configurar nous sistemes d'accions.

### **Primera Part: El repte de l'alumne**

#### **Capítol 2. Què significa comprendre? (pàgines 39-66)**

Entendre el repte del alumnes és el punt de partida. D'una banda, coneixerem els processos

implicats en la comprensió dels textos; de l'altra banda, coneixerem el llarg procés que ens permet arribar a ser competents. Existeixen doncs, dues necessitats: mostrar allò essencial dels coneixements i permetre que un lector mitjà pugui accedir a aquests coneixements. Per consegüent, dintre d'aquestes necessitats dividim el capítol en dos nivells: un intuïtiu i accessible (basat en alguns exemples) i un altre més tècnic.

Què succeeix quan s'interpreta un text escrit en la nostra ment? Parlem d'una doble naturalesa: la de lectura i comprensió del llenguatge, i la de caràcter motivacional-emocional. Als primers els anomenarem "processos freds" perquè els relacionem amb la resolució de la tasca en sí. Als segons els anomenarem "processos càlids" perquè es relacionen amb els components afectius i personals.

### 2.1. Què sabem sobre la comprensió? Què demanem avui als alumnes? (pàgines 41-42)

S'espera que un alumne sigui capaç de *extreure* informació dels texts, d'*interpretar* aquesta informació des dels seus coneixements i metes personals, i de *reflexionar* sobre els coneixements elaborats o interpretats i sobre el procés seguit per obtenir-los o entendre'ls. Utilitzem diferents tipus de texts i situacions comunicatives.

### 2.2. Extreure, interpretar i reflexionar (pàgines 42-47)

La lectura i comprensió dels textos ens pot dur a diferents interpretacions en la nostra ment. Podem obtenir diferents coneixements: una *comprensió* que denominarem superficial (només extraïem el significat contingut en el text); i una *comprensió* profunda (interpretar o elaborar un model de la situació tractada en el text). La generar una representació superficial retenim el significat de les paraules. Contràriament, una *comprensió* profunda ens permet resoldre problemes nous. Quan el lector considera el procés propi seguit per llegir-ho, ens trobem amb la denominada *comprensió crítica* o *reflexiva*. En la superficial pensem en allò que diu el text; en la profunda pensem amb el text; i finalment, en la reflexiva ho repensem.

### 2.3. Per a saber més: una nova volta als processos implicats en la comprensió (pàgines 47-52)

Sabem que un lector competent, amb un propòsit de comprendre, fixarà la seva vista en cadascuna de les paraules d'un text i començarà el procés automàtic de reconeixement de la paraula escrita que apareix en el seu camp visual. Rep el significat de la paraula; no la paraula en sí. Així doncs, la nostra ment avança amb velocitat a través de les paraules que conformen el text, desvela els seus significats, construeix idees o proposicions que connecten linealment entre elles i també, de manera

global; mentre que cadascun dels seus significats i idees activen conceptes i estructures de coneixement que ja estaven en la nostra ment. Amb aquest procés, es modifica la nostra visió del món o de la situació tractada en el text. Per consegüent, aquests processos d'integració es tornen més costosos. Aquesta interconnexió entre informació entrant i les xarxes de coneixement existents es veu interrompuda per l'existència de "ruptures", desconeixement, contradiccions, sorpreses... Ens involucrem en un altre tipus de processos que suposen una *activitat meta cognitiva* i *de control* de la comprensió on intentem localitzar la font dels problemes i la manera de resoldre'ls.

#### 2.4. La memòria de treball i les seves limitacions (pàgines 53-55)

Aquestes connexions múltiples de les quals parlem tenen lloc en un espai mental amb limitacions de funcionament severes. Per a poder relacionar una idea amb una altra, ambdues han d'estar presents o actives en la nostra ment; en un espai mental que denominem *memòria de treball*.

<b>Resultat de la lectura</b> ⇒ <b>Activitat del lector</b> ⇓	<b>COMPENSIÓ</b> <b>SUPERFICIAL</b>	<b>COMPENSIÓ</b> <b>PROFUNDA</b>
ACTIVITAT LOCAL (Microestructura)	<u>Resultat 1</u> : Representació del que diu el text sense considerar el sentit genèric.	<u>Resultat 3</u> : Models parcials sobre les situacions referides en el text.
ACTIVITAT GLOBAL (Macroestructura)	<u>Resultat 2</u> : Extraiem el significat global del text.	<u>Resultat 4</u> : Model general sobre allò tractat en el text.
	Bona comprensió superficial o un bon text base	Bona comprensió profunda o un bon model de la situació

#### 2.5. La dimensió motivacional- emocional (pàgines 55-61)

Per reflectir els processos càlids existeixen dues fases: la de naturalesa deliberativa (per què fer-ho? Puc fer-ho?) i la de naturalesa volitiva (com conservar el meu objectiu?). Existeix un tercer moment, avaluador, que es relaciona amb el tipus d'explicació motivacional per entendre els resultats obtinguts.

##### 2.5.1. La fase deliberativa

Dividida en els diferents apartats:

- Motius: donen valor a la tasca- meta plantejada.
- Creences: quant es desitja fer-la i quines possibilitats hi ha d'aconseguir-ho.

Tot i així, qui ha de dur a terme la lectura prospectiva i retrospectiva és l'alumne. No obstant, les paraules del professor poden afavorir que aquest recuperi experiències passades, que neutralitzi alguna de les seves creences o bé que consideri possibles estats futurs, que d'una altra manera emergirien, però amb menys probabilitat.

### 2.5.2. La fase volitiva

Existeix una meta viable que es pot veure debilitada per un conjunt de circumstàncies:

- La meta entra en competència amb altres que es van deixar enrere.
- Les creences cauen.
- Hem de triar entre diferents cursos d'acció.

### 2.5.3. La fase avaluadora

Existeixen unes atribucions causals que donen sentit a la nostra experiència. Podem atribuir la causa a alguna cosa interna o externa. Aquesta causa pot ser valorada com a alguna cosa estable o inestable. Finalment, es pot considerar que es controlable o no controlable per un mateix. Els professors poden ajudar a construir aquestes explicacions. Els mecanismes que ens permeten saltar d'aquestes petites explicacions als nostres conceptes sobre nosaltres mateixos són comuns a qualsevol altre mecanisme inductiu.

## 2.6. Un model complert (pàgines 61-62)

RESULTAT	PROCESSOS	
	Processos freds	Processos càlids
<b>COMPRESIÓ SUPERFICIAL</b>	4. Processos locals 5. Processos globals	. Valorar l'activitat com desitjable

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Considerar l'activitat com a viable</li> <li>. Mantenir el compromís amb les metes de partida</li> <li>. Controlar les emocions</li> <li>. Explicar els resultat obtinguts de manera correcta</li> </ul>
<b>COMPRESIÓ PROFUNDA</b>	Processo d'integració text-coneixement	
<b>COMPRESIÓ CRÍTICO- REFLEXIVA</b>	Processos d'autoregulació	

2.7. Resum: quines idees hem de retenir per a la resta del llibre? (pàgines 62-63)

1. Tipus d'èxits.
2. Per què se n'obtenen uns i els altres no.
3. Els èxits obtinguts depenen de l'activitat de l'alumne i del professor.

2.8. Tipus d'èxits (pàgina 63).

4. Comprensió superficial: entendre què diu el text gràcies al que ha estat capaç de seleccionar i organitzar la informació d'aquest.
5. Comprensió profunda: comprendre la situació a la que es refereix el text.
6. Comprensió crítica o reflexiva: resoldre possibles inconsistències entre dues afirmacions que apareixen en el text o texts varis.

2.9. Per què a vegades no es comprèn? (pàgines 63-64)

Resumint, a pesar del processos que implica la lectura, a vegades no es comprèn el contingut del text, tot i que depèn dels recursos que s'hagin posat en joc durant el procés lector.

2.10. El paper de les ajudes (pàgines 64-65)

Les ajudes dels professors serveixen per resoldre la següent paradoxa: sense èxit, no hi ha



competències; i sense competències no hi ha èxit. Els professors són aquells que ajuden a compensar les carències dels alumnes. Distingim entre ajudes càlides i fredes; tenint en compte les càlides, en aquest capítol i el següent. Aquestes ajudes són necessàries per preparar la lectura i interpretar correctament els senyals emocionals que acompanyen la incertesa, dificultat i empena per a que tota la tasca succeeixi de la manera desitjada.

### **Capítol 3. Com ens convertim en bons lectors: les competències necessàries per a la comprensió i el desenvolupament (pàgines 67-86)**

La multitud de processos només es poden realitzar si el lector posseeix un desenvolupament adequat sobre certes competències o si, per a compensar la manca d'aquestes, s'implica estratègica i conscienciosament en la lectura. És a dir, per a fer inferències s'han de posseir coneixements i les competències o estratègies són, per tant, el requisit previ per a l'activació dels processos de comprensió.

#### 3.1. Què sabem sobre les competències i el seu desenvolupament (pàgina 68)

Per arribar a ser un bon lector és necessari reunir un conjunt d'habilitats i competències diferents i s'ha de tenir en compte que és un procés llarg.

#### 3.2. Les habilitats i competències que els lectors necessiten (pàgines 68-70)

Existeixen dos blocs: el de les competències necessàries per a reconèixer les paraules escrites amb precisió i velocitat (mecànica lectora); i el de les necessàries per a la comprensió del discurs. Algunes habilitats només pronostiquen el nivell de comprensió (competència retòrica, les habilitats meta -cognitives i la consciència sintàctica). Altres competències només pronostiquen la precisió i la velocitat amb la qual es reconeixen les paraules (la consciència fonològica i el coneixement de les lletres -sons); i només dues competències es relacionen amb els dos blocs (les coneixements posseïts i les habilitats sintàctiques).

Es consideren cinc competències essencials:

5. Cos de coneixements.
6. Habilitats per reconèixer paraules.
7. Competència retòrica.
8. Habilitats metacognitives.

## 9. Memòria de treball.

### 3.3. Quant costa ser expert (pàgina 70-73)

Quan els lectors tenen un grau d'habilitat elevat, les diferències entre uns lectors i altres en qualsevol competència es tradueixen en diferències sobre la comprensió. El nivell de reconeixement de paraules és un pronosticador de la comprensió lectora que posseeixen els alumnes; al mateix temps que del nivell de coneixement sobre el vocabulari, la organització dels texts, la competència retòrica, la memòria de treball i les habilitats metacognitives. En conseqüència, el repte docent està en dissenyar maneres d'intervenir i ajudar que incideixen tant en les habilitats més mecàniques com en les més complexes.

### 3.4. El camí per a ser un expert: un exemple (pàgines 73-78)

El lector compta amb un puzzle de competències i habilitats que el permeten reconèixer les paraules del text i obtenir uns coneixements previs. Els coneixements especialitzats en l'organització de texts i de les claus lingüístiques es coneixen com *coneixements retòrics*. Els diferents tipus de coneixements són importants i essencials per arribar a ser un lector expert.

### 3.5. Estem fracassant? Els resultats de l'informe PISA. Com interpretar-los? (pàgines 78-81)

Parlem d'alfabetització i dintre d'aquesta, i dintre de l'informe PISA, de cinc nivells diferents:

4. **Nivell 5:** lectura crítica.
5. **Nivell 4:** comprensió profunda.
6. **Nivell 3:** comprensió superficial.
7. **Nivell 2:** comprensió superficial amb apreciació del sentit global del text.
8. **Nivell 1:** representació fragmentària i superficial.
9. **Nivell 0:** competències lectores.

El paper de l'escolarització del nostre país segons l'informe PISA mostra mediocritat i equitat; tot i que la manera d'interpretar els resultats canvia depenent de com s'analitzi.

### 3.6. La necessitat de contrastar consecucions (pàgines 81-85)

El primer de tots és la pròpia història de l'alfabetització. El segon és comparar el repte educatiu de l'alfabetització amb altres reptes educatius. És a dir, parlem d'una doble comparació: una terrenal, on comparem el que hem aconseguit en el present amb allò aconseguit en el passat; i un contrast que es fa entre el present i els nostres ideals.

#### 3.6.1. Mirant al passat per entendre el present

Partim de dues figures històriques: San Ambrosio, que era capaç de llegir servint-se únicament del moviment dels seus ulls; i el filòsof Averroes, que va fer seus els texts d'Aristòtil. Contràriament, avui dia, aquells que no poden encarar l'aprenentatge de nous conceptes a través de la lectura entren directament dintre de l'anomenat fracàs escolar. A partir d'aquesta informació, serà la primera vegada que aspirem a que tots aconseguixin una competència plena o total en una competència complexa.

#### 3.6.2. Comparant l'aprenentatge de la lectura i l'aprenentatge d'altres competències

- La regla dels deu anys: per arribar a ser experts.
- Quanta més exigència, més practicants.
- La pràctica deliberada: l'aprenent ha de plantejar-se millorar el seu nivell d'execució i l'aprenent ha de comprometre's amb la tasca de manera que busqui aconseguir la millor execució possible.

En definitiva, dominar una competència complexa requereix molt temps, suport cognitiu i emocional i un compromís amb la tasca.

### 3.7. Resum (pàgines 85-86)

- a. La competència lectora implica un ampli número de competències específiques.
- b. Existeixen problemes per comprendre en molts lectors i de diferents tipus.
- c. L'adquisició de cada competència implica temps.
- d. Les diferències entre el grau d'adquisició de cadascuna de les competències té efectes sobre la

comprensió.

e. Les ajudes dels professors són essencials.

#### **Capítol 4. El foment de la comprensió lectora: “ajudar a comprendre” i “ensenyar a comprendre”(pàgines 87-111)**

Per arribar a ser competents, els alumnes han de dur a terme, diàriament, la lectura d'uns textos que es troben usualment lluny dels seus coneixements, sense que puguin comptar plenament amb les competències; necessàries per comprendre i aprendre els textos. Per això, és necessari ser assistit, fins al punt de llegir sota la supervisió del professor. Així doncs, analitzarem el tipus d'intervenció que es necessari proporcionar. N'hi ha dues: la primera, ajudar a comprendre, que implica acompanyar als alumnes durant la lectura d'aquests textos tan necessaris com poc accessibles. La segona, ensenyar a comprendre, que implica una formació deliberada i sistemàtica en les competències que semblen decisives: estratègies, descodificació i competència retòrica.

##### 4.1. Com ensenyar? Ajudar a comprendre i ensenyar a comprendre. Un exemple (pàgines 88-92)

Parlem d'ajudar a comprendre el text creant un context de lectura que faci més fàcil als alumnes la selecció de les idees importants, la connexió del text amb els coneixements previs o algun tipus de valoració crítica del text.

##### 4.2. Una descripció formal de les dues postures: Ajudar a comprendre versus ensenyar a comprendre (pàgina 92)

Distingim entre l'ensenyament implícit (ajudar a comprendre) i l'ensenyament explícit (ensenyar a comprendre). El primer fa referència a transformar els contextos escolars en els quals es planteja l'ús dels textos, de manera que tingui un sentit i un objectiu dintre de la lectura; i es proporciona l'ajuda necessària per aconseguir-ho mitjançant una participació activa, fructífera de l'aprenent i que pugui fer ús i trobar una utilitat a aquestes ajudes. La segona consisteix en promoure les estratègies de comprensió.

#### 4.2.1. Ajudar a comprendre: l'ensenyança implícita

Parlem de proporcionar ajudes en aquests sentits:

4. Quin tipus de lectura vaig a emprendre?
5. Quin paper he d'assumir?
6. Què justifica la lectura?

#### 4.2.2. Ensenyar a comprendre: l'ensenyament explícit

Ens referim a l'ensenyament d'estratègies i l'ajuda dels professors.

#### 4.2.3. Què ensenyar?

L'objectiu que es pretén aconseguir és que l'alumne posi en marxa processos que són necessaris per a la comprensió. La comprensió pot tenir com a resultat la construcció de representacions mentals diferents (superficial, profunda o crític-reflexiva) i cada tipus de representació implica processos també diferents on els alumnes haurien d'aprendre a comprendre què suposa triar. Triar, d'una banda, les estratègies i de l'altra, que volem aconseguir amb la lectura.

Algunes de les estratègies són les següents:

4. Llegir amb precisió i fluïdesa
5. Relacionar les parts del text
6. Resumir
7. Parafrasejar
8. Operar amb l'estructura del text
9. Utilitzar organitzadors semàntics
10. Detectar i utilitzar els marcadors discursius.

Si les estratègies anteriors són insuficients, hem de plantejar altres estratègies:

2. Predir
3. Visualitzar allò exposat pel text
4. Fer-se preguntes

5. Buscar associacions entre el texts i els coneixements previs
6. Buscar informació complementària
7. Contrastar les idees del text amb el coneixement previ
8. Detectar i usar els marcadors discursius que orientin la construcció d'una representació profunda

Finalment, parlem de qüestions claus:

6. Revisar el vocabulari
7. Revisar la connexió entre idees
8. Revisar la claredat de les idees importants
9. Revisar l'organització textual
10. Revisar els marcadors discursius
11. Valorar si l'autor aconseguir el que es proposa

4.3. Ajudar a comprendre per ensenyar a comprendre: dialogant amb les dues tradicions per a poder analitzar les situacions de lectura a l'aula (pàgines 106-107)

Existeix un equilibri entre l'ensenyança explícita i l'implícita que pot ser molt diferent segons els tipus d'alumnes. Si aquests tenen una capacitat limitada de canvi, s'ha de modificar el context i deixar que aquest, mitjançant un procés llarg i progressiu, incrementi la capacitat de l'alumne.

<b>VISIÓ/PLANTEJAMENT</b>	<b>FOCUS DE LA INTERVENCIÓ</b>	<b>AVANTATGES</b>	<b>SITUACIONS ON EL PLANTEJAMENT POT SER ÚTIL</b>
Ensenyar a comprendre	Alumnes	Precisió i explicitat respecte a què	1. Els alumnes volen, però no poden aconseguir l'objectiu

		ensenyar	de la lectura 2. Necessitat de fer front als reptes acadèmics 3. És poc probable que el context i el professors canviïn
Ajudar a comprendre	Professors (context)	Proporcionar un sentit a la lectura	4. Els alumnes no volen llegir 5. Els canvis en els alumnes poden ser lents 6. Resulta difícil canviar

## Segona Part

### El repte del professor

#### Capítol 5

##### Com estudiar el repte dels professors? (pàgina 115)

###### Introducció

Necessitem comptar amb algun sistema que ens permeti analitzar el que passa als alumnes quan s'afronten a la lectura i comprensió d'un text. Hem de buscar les regularitats o patrons que es donen, per la qual cosa cal establir unitats d'anàlisi que ens assegurin que qualsevol altre estudi pugui arribar als mateixos resultats.

- Com establir unitats d'anàlisi que permeten descompondre i recompondre la interacció de forma sistemàtica.
- Què és el més rellevant? (Ajudes per part del professor, idees o accions).

###### Una visió general sobre el que necessitem saber: dimensions i unitats

###### Què és el que és rellevant? Dimensions de l'anàlisi

Seleccionar les idees més importants d'un text

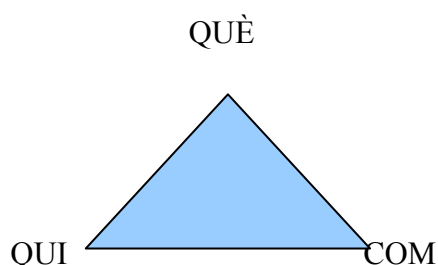
Ordenar-les

Integrar el text amb els coneixements previs

En una interacció cal contestar tres preguntes:

1. Quins continguts i processos emergeixen de la interacció?
2. Qui és el responsable de generar aquests continguts i executar els processos? (quin nivell de participació tenen els alumnes)
3. Com es canalitza la intervenció d'uns i els altres?

Quadre les tres dimensions d'anàlisi



#### Sobre com segmentar la interacció: les unitats d'anàlisi

Els primers que van estudiar aquests fenòmens van ser (Sinclair i Coulthard, 1975) van descriure un patró d'intercanvis i que té tres components:

- e) Pregunta del professor- indagació- I
- f) Resposta de l'alumne R
- g) Avaluació del què ha passat per part del professor. E

És l'anomenada estructura tripartita Indagació- resposta- avaluació IRE.

Un altre patró més obert és el IRF, descrit per Wells (2001) s'espera que l'alumne elabora una resposta i no es limiti a recordar-la.

Hi ha uns altres patrons encara més oberts "els patrons simètrics" en el quals és l'estudiant el que pot iniciar l'intercanvi I, o contribuir activament en el procés de confirmació F, e en tots dos.

Hi ha un altre aspecte important que és com captar el grau de contribució dels alumnes? La resposta és trencant la interacció en el que denominarem *cicles*, un cicle és tot el que és necessari dir o fer per a que es generi un determinat contingut vàlid per a uns i d'altres. El cicle és la unitat d'anàlisi més elemental en la que segmentar una interacció.



El cicle constitueix una bona unitat d'anàlisi:

- d) Ens permet diferenciar entre idees fallides i idees acceptades, que són les que conformen el *contingut públic* de la interacció o del *què*.
- e) Permet ponderar el paper dels alumnes i del professor al generar cada una de les idees finalment acceptades; la dimensió del *qui*.
- f) Un cicle correspon a una estructura conversacional natural, un moviment d'iniciació, un moviment de reacció i un altre final de tancament. (IRE, IRF i dialògica o simètrica) i això forma part de la dimensió *com*.

Un cicle forma part d'una sèrie de cicles que comparteixen un propòsit comú. Podem agrupar així els cicles en un segment més ampli al qual denominem *episodi*.

Tipus d'episodis:

Episodi de lectura- un alumne llegeix en veu alta. Llegir.

Episodi d'avaluació -interpretació. Avaluar

Episodi de resum o mapa conceptual. Resumir.

Els episodis s'agrupen per a formar una activitat, cada episodi conté cert nombre de cicles.

Per tant cada activitat es una unitat d'anàlisi més àmplia. Hi ha activitats que es repeteixen amb una certa regularitat, Jay Lemke (1997) ha donat el nom de ATA a aquestes activitats típiques de l'aula.

Una d'aquestes ATA és la *lectura col·lectiva d'un text*, totes aquestes activitats contenen un episodi de lectura en veu alta més una altre d'avaluació. Les ATA a l'hora componen les lliçons o sessions.

Les lliçons s'ordenen en unitats didàctiques.

Podem trobar diferents tipus d'unitats didàctiques: les d'un projecte d'investigació, les de desenvolupament d'un tema i d'altres que intercalen explicació- treball de laboratori- explicació.

#### Procediment d'anàlisi en acció

Passos per a la realització de la transcripció de la situació educativa que volem estudiar.

Delimitació de la unitat d'anàlisi:

- Descomposició de la interacció en unitats globals: ATA i episodis
- Divisió de cada episodi en cicles

## Anàlisi de la interacció

- Anàlisi de la dimensió COM
- Anàlisi de la dimensió QUÈ
- Anàlisi de la dimensió QUI

### Operant amb les unitats globals d'anàlisi:

El primer pas consisteix en ubicar el material que analitzem dins de la unitat global més gran que ens puguem permetre.

La unitat més àmplia és l'ATA, d'aquí traiem un mapa de la sessió amb les diferents activitats.

Si el que volem analitzar és la unitat didàctica hem d'utilitzar com a unitats d'anàlisi les diferents sessions i tindriem així el mapa complet de la unitat. Cada ATA l'hauríem de partir en episodis, i cada episodi en els seus cicles respectius.

### Dividint en cicles

El cicle comença amb una ORDRE o PREGUNTA inicial i finalitza quan aquesta està satisfeta, és a dir quan s'arriba a un acord entre els interlocutors.

Cal destacar dos importants tipus de cicles: els procedimentals i els de contingut.

Un cicle procedimental és aquell en el qual l'ordre o pregunta demana fer quelcom o la pregunta demana fer alguna cosa, ja sigui llegir, realitzar una operació matemàtica, omplir un mapa conceptual, etc. D'altra banda un cicle de contingut és aquell en el qual s'elaboren idees i conceptes.

Quan el professor diu “Vale”, mostra el seu acord de com ha llegit l'alumne, es dona per acabat el cicle perquè l'ordre ha estat satisfeta.

Quan s'ha contestat finalment la pregunta feta de manera satisfactòria per al professor, en aquell moment, és quan es pot considerar que un cicle ha finalitzat.

### Identificant les estructures de participació: dimensió *com*

Veure si hi ha una estructura en els formats de participació:

- Estructura monològica, quan sols intervé el professor.
- IRE
- IRF
- Estructures dialògiques o simètriques.

En els IRE la pregunta és tancada i no requereix elaboració, mentre que en els IRF si cal elaboració.

Tenim uns indicadors per a identificar els patrons de cada episodi; per exemple en els episodis de lectura trobarem seqüències tipus IRE, els de planificació seran de caràcter monològic, i finalment els d'interpretació solen ser de tipus IRF. Per tant en aquest pas volem esbrinar el patró comunicatiu que organitza la interacció en els segments amb els quals estem operant. Això genera una determinada manera d'estructurar la participació dels alumne i professors. Aquesta forma que es crea ens donarà pistes, guies, del que cal fer.

#### Extraient el contingut públic: dimensió *què*

El quart pas ens permet valorar la qualitat del que s'ha generat en la interacció. Si sols es llegeix, assumim de que no es fa públic cap contingut. Així, el conjunt d'idees del text que són compartides se les anomena *text públic*.

#### Identificació de les ajudes: dimensió *qui*

Finalment el cinquè pas consisteix en identificar les ajudes del professor en cadascun dels intercanvis de cada cicle.

Una ajuda seria per exemple: *identificar el tema, recordar una estratègia, establir una meta*. Quan la resposta és incompleta, el professor tracta de “*sonsacar*” (ajuda), quan el professor diu el mateix que ha dit l'alumne amb unes altres paraules seria l'ajuda *confirmar*.

Podem dir que els tipus d'ajudes serien: *ajudes regulatòries* (establir una meta, confirmar) i *ajudes no invasives* (sonsacar, en català, estirar de la llengua).

#### Recomponent l'anàlisi

Ara tocaria recompondre tot el que s'ha anat trossejant.

##### 1. Estructura de participació IRF:

Elaborar continguts vàlids, per tant es condueix a l'alumne cap a la *comprensió del que està llegint*. A expressar amb les seves paraules el que ell mateix ha entès, i a verificar si això que ell expressa és adequat o no respecte a un criteri extern: l'autoritat del professor i la del text. Per aclarir tot això cal una interpretació sociocultural sobre la dimensió *com*.

2. Els alumnes generen idees globals del text, necessària per a aconseguir una bona comprensió superficial. Això ens donaria una interpretació cognitiva de la dimensió *què*.

3. En quant a la dimensió *qui*, els alumnes reben les ajudes del professor, sense aquestes

arribar a establir relacions causals i “seleccionar” el que és important seria difícil.

Mirar quadres 25 i 26 pg. 144 i 145 respectivament.

### Diferents dimensions, diferents marcs teòrics

En la dimensió *què*, es determina la qualitat del contingut durant la interacció. Model cognitiu.

En la dimensió *qui*, s'estableix el grau d'autonomia dels alumnes en l'elaboració dels continguts. Model sociocultural, activitat social i mental dels participants.

Dimensió *com*, passar de centrar-nos en la matèria (tradicionals), per a centrar-nos en l'aprenent (transformadores).

En els cicles de caràcter simètric, la interpretació final és el resultat d'un procés en el qual totes les parts poden emetre un veredict del que és apropiat.

Cada cicle o patró crea un determinat context que estipula els drets, les responsabilitats i les relacions de poder entre els participants.

En la dimensió *qui* hi ha ajudes per a *recordar la meta* que es persegueix o *resumir* el que s'ha portat a terme abans d'iniciar una nova aportació..

### El context de la lectura: patrons i ajudes que organitzen social i mentalment als participants:

La comprensió de los texts no sols consisteix en la interacció entre el lector i la pàgina impresa, a més a més intervenen els elements contextuals. El procés de seleccionar una idea o organitzar la informació extreta d'un text estan sostinguts per *patrons implícits* i *ajudes explícites* que organitzen l'activitat social i mental dels participants (Mercer, 2010).

Podem distingir dins del que denominem context sis capes d'elements contextuals. Donant un pas més aquestes capes poden ser agrupades en dos grans categories: *patrons implícits* i *ajudes explícites*, o utilitzant altres adjectius context històric (o mut) i context dinàmic (audible), respectivament.

El context històric fa referència als patrons que s'han gestat al llarg de les interaccions prèvies. i són allí silenciosament. Hi ha tres d'elements o patrons contextuals que organitzen respectivament:

- Les unitats didàctiques com un tot
- Les lectures col·lectives en forma de seqüències d'episodis o formats.
- La interacció local, en forma de tipus d'interacció.

Pel que fa al context dinàmic, els elements del context formen les *ajudes explícites* que es porten a terme en funció de les necessitats percebudes dels alumnes i que fa el professor per a guiar l'acció.

Hi ha tres tipus d'elements o d'ajudes:

6. Les que conformen la participació de les lectures.
7. Les ajudes específiques fredes o càlides, proporcionades pel propi professor durant el desenvolupament de cada cicle.
8. Les ajudes inserides en el propi text en forma de marcadors discursius o retòrics, que serveixen com a manual d'instruccions per a interpretar el contingut.

## Capítol 6

### Una visió general de tot el corpus (pàgina 149)

Què es fa? Necessitem conèixer que passa a les aules per a poder establir uns canvis que siguin a l'hora viables i rellevants. En aquests casos el professor planteja la necessitat de llegir un text conjuntament i es dedica algun espai a constatar que s'ha entès del seu contingut.

Aquestes activitat es denominen *col·lectives* diferents d'altres com *la lectura en silenci o la resolució de tasques*, en les quals també s'utilitzen texts amb fins educatius, sota la supervisió del professor sobre el procés i resultats aconseguits.

La *lectura en silenci*, hi ha manca de supervisió i, per definició, suposa un treball individual. La resolució de tasques no requereix necessàriament consultar els texts, i quan això es fa no hi ha un control o regulació extern del professor. Els professors comenten que aquestes tasques són més per a treballar la comprensió lectora més que per a adquirir coneixements relatius a una unitat didàctica. Quan els alumnes fan una activitat de lectura hi haurà dos episodis: llegir en veu alta i el d'avaluació.

En la dimensió *què* direm que un contingut té una qualitat alta quan es tenen en compte o es seleccionen les *idees més importants* i s'organitzen de forma coherent. D'altra banda quan s'han anat acumulant una idea darrere una altra segons les preguntes del professor- preguntes que no semblen respondre a un pla reconegut- diem que el contingut o *text públic* es *indiferenciat* y es de *baixa qualitat*. Els alumnes i professors han prestat igual atenció a idees importants i a d'altres que no ho són, i no hi ha moments dedicats a interrelacionar unes idees amb d'altres.

Finalment, respecte a la dimensió *qui*, podem considerar dues categories: *nivell de participació alt*

(l'alumne té un paper major que el del professor en elaborar les idees) y *nivell de participació baix* ( el professor té més paper que els alumnes).

Els resultats del quadre 28 pàg. 152 ens mostren que aconseguir un text públic elaborat amb un nivell de participació alt dels alumnes és poc freqüent, i que sol portar una estructura global de participació complexa. La majoria de les interaccions revela: escassa interrelació, escassa autonomia i un paper passiu.

## **Capítol 7**

### **Com s'organitza la participació d'alumnes i professors durant el desenvolupament d'una lectura a l'aula (pàgina 155)**

#### Introducció

El capítol tracta d'explicar *com* s'organitza la participació dels alumnes i professors durant la lectura col·lectiva de texts. Cal dir que hi ha una sèrie de patrons que condicionen tant el paper que tindran els alumnes i els professors en el transcurs de la lectura i el tipus de comprensió que es va aconseguint.

Hi ha tres tipus de patrons que es disposen com a capes successives de diferent amplitud.

La capa més global afecta a la forma en com s'organitzen les unitats didàctiques.

La segona capa afecta a com s'organitza la lectura col·lectiva, les seqüències d'episodis.

La tercera capa té a veure en la manera en la qual es va desplegant la interacció.

En tots els casos s'adopta un to descriptiu al començament dels apartats dedicats a cadascuna de les tres capes que va donant pas a la identificació dels patrons que donen ordre i sentit a les dades presentades. Aquests patrons poden ser interpretats com elements contextuais que regulen la participació dels alumnes i del professor, i que actuen com a guies per a l'acció d'uns i d'altres.

#### Quin paper té la lectura de texts en la unitat didàctica?

La lectura d'un text en un determinat moment d'una classe no es pot considerar aïllada del que s'ha fet prèviament i del que es pugui fer al termini d'aquesta. Per la qual cosa cal aclarir al començament quin és l' *espai* dedicat a llegir col·lectivament, respecte de la resta de les activitats de les sessions d'una unitat didàctica, y quina *funció* tenen aquestes lectures: Serveixen pe a adquirir nous coneixements? Per a consolidar-los? Per a comprovar si s'han assolit?

## Alguns exemples

Les unitats comencen amb una activitat (ATA) de *planificació* en la qual es presenten els continguts que es tractaran en les pròximes sessions.

Un cop llegits els paràgrafs, la lectura col·lectiva finalitza en aquest cas (pg.158) en un episodi dedicat a l'avaluació.

Quan el professor fa llegir en veu baixa sense supervisió en diem ATA de *lectura silenciosa*.

## Tipus d'unitats segons el paper de la lectura

El paper de la lectura supervisada pot ser molt diferent, hi ha tres tipus d'unitats didàctiques:

1. *Centrades en la lectura*: hi ha una abundant presència de lectures col·lectives que tenen un paper decisiu per a generar i elaborar nous coneixements. Les condicions per a que així siguin són tres:

6. La lectura compta amb una supervisió directa del professor.
7. Tota la classe *participa* i cada alumne té una alta probabilitat de contribuir personal i públicament en el resultat final.
8. Les lectures col·lectives tenen la funció d' *elaborar coneixements* i això suposa que una part significativa dels continguts de la unitat s'obtenen principalment d'aquestes lectures supervisades.

2. *Centrades en l'explicació*: en aquest segon patró l'explicació verbal del professor és l'activitat amb més presència quantitativa que en d'altres activitats, la funció és d'exemplificar coneixements prèviament presentats, no d'elaborar-los.

3. Equilibrades amb una fort presència de tasques. Els alumnes llegeixen per a participar en un debat, redactar un treball, resoldre un problema...Cal destacar que en tots aquests casos els alumnes no tenen una supervisió directa de la seva lectura., però si de com han resolt les seves tasques.

La lectura col·lectiva hauria de tenir una presència regular en la vida de les aules de l'educació Primària i Secundària.

## Resumen: els tipus d'unitat didàctica com a elements històrics del context

Com a conclusió: abans de que els alumnes s'enfrontin a la lectura d'un text concret, compten amb

una inapreciable informació sobre el seu valor i funció.

### Com s'organitzen globalment les lectures col·lectives: quins formats podem trobar

Cada ATA, activitat típica d'aula, es compon d'episodis. Cada episodi consisteix en el conjunt d'intercanvis (cicles) d'alumnes i professors que tenen tant un objectiu comú com a una determinada manera d'organitzar la participació.

En el cas del text 21 pg.165,166 i 167 podem identificar cinc episodis diferents: un episodi d'activació de coneixements previs, un altre de planificació, un episodi de lectura en silenci, un altre de lectura en veu alta i un últim episodi d'interpretació de la lectura (aquí canvia el patró d'interacció: ara els alumnes han d'assumir un paper més exigent i hauran de contribuir en l'elaboració significativa del text).

Episodi d'avaluació: es tracta de veure en el cas de la lectura si han comprès o no les idees del text.

Destacar que totes les lectures col·lectives consten de dos episodis: lectura en veu alta i interpretació -avaluació. També són molt freqüents els episodis de planificació i activació de coneixements previs.

### Formats que organitzen la lectura col·lectiva

Mirar taula 35.pàgina 173

Hi ha lectures que adopten un format simple i d'altres un format complex.

TIPUS DE LECTURA COL·LECTIVA O FORMATS	
SIMPLES	TIPUS 1 lineals (episodi de lectura més episodi d'avaluació -interpretació). TIPUS 2 Intercalades (episodis de lectura i avaluació -interpretació alterns). TIPUS 3 Trobada a posteriori d'un ordre (lectura i avaluació -interpretació més mapa conceptual).
COMPLEXES	TIPUS 4 Guiades per plans (episodi de planificació, activació de coneixements previs, lectura, avaluació -interpretació). TIPUS 5 Projecte per al text (episodi de planificació amb justificació, lectura i Interpretació -avaluació). TIPUS 6 Doble projecte (episodi de planificació amb justificació connectant amb el pla de la unitat didàctica, lectura i interpretació- avaluació).





## Els formats de la lectura com a elements del context

Podem veure quin tipus de context es genera segons el format de la lectura. Cal mirar el tipus de patró:

-Format <b>simple lineal</b> ; s'actua com si comprendre no fos el mateix que llegir. “Leed todo el texto que luego os pregunto(todo).”
-Format <b>simple-intercalada</b> : s'actua com si la lectura i la comprensió formessin part d'una mateixa activitat mental (estem llegint i esperant a l'hora que ens facin preguntes del que hem llegit). “Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo).”
-Format simple amb la trobada a posteriori d'un ordre: en acabar de llegir es tracta de elaborar un mapa conceptual del text o un resum subratllant les idees. “A ver si os ha quedado claro todo esto”.
-Format <b>complexes guiades per un pla</b> - és com si els alumnes poguessin anticipar les preguntes que després de la lectura els hi faran. “A ver si entendemos estas ideas del texto”.
-Format <b>complex de projecte per al text</b> - aquí els alumnes al planificar la lectura del text es la plantegen com a un medi per a resoldre un problema prèviament identificat i justificat. No sols és necessari seleccionar i interconnectar la informació del text, sinó que cal interpretar el que es llegeix des del que ja se sap. “Mirad que problema más interesante”.
- Format de <b>doble projecte</b> - es planteja que la lectura d'un text no és suficient per a resoldre un problema, caldria tenir més texts sobre el tema i lectures addicionals. La solució del que es busca se sap que no és al text. Ens plantegem un objectiu més ampli i això implica necessitar més informació que podrem trobar en altres texts creant -se d'aquesta manera un doble projecte. “ A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver “nuestro” problema”.

## Estructures de participació local

Els episodis estan formats per torns de paraula que denominem “cicles”. Es donen successives intervencions fins al final arribar a un compromís final o tancament. Passos: obertura, resposta, tancament.  

Podem organitzar les interaccions entre alumnes i professor en:

## Patrons d'intercanvi en els cicles

IRE

IRF

SIMÈTRIQUES

### Estructura IRE

La característica principal d'aquest tipus d'estructures és que la pregunta que es formula obre el cicle. La fa el professor i es pot respondre tan sols recordant informació, o si es tracta d'un cicle procedimental, executant una acció (ex. Quan l'alumne llegeix) que no permet altres variants.

En un IRE no es demana cap procés de selecció, integració o raonament; tan sols és necessari recuperar informació. (La pregunta sols es pot respondre d'una única manera. pg. 181)

Mirar quadre 39 pàgina 182.

No hi ha aproximacions successives a la resposta.

El professor quan tanca dóna per aconseguit l'objectiu i acaba dient per exemple: Molt bé alumne... si/no, ... (és un *feedback* simple).

### Estructura IRF

La pregunta de partida obliga a elaborar la informació, aquesta prové del que ja se sap o la que el text proporciona (i no simplement recuperar-la), això suposa una negociació de significats entre els interlocutors. La resposta es generada en torns varis (aproximacions successives) o en una avaluació complexa que adopta el nom de *feedback* complex. (Pot ser que no hi hagi aquest feedback al final, o que si hi és, el digui el mestre, o l'indiquin els alumnes afirmant amb el cap).

Per tant primer: pregunta d'elaboració  $\rightleftharpoons$  Negociació de significats (després pot haver o no feedback)

Cicles frustrats: En aquests casos tot i que el professor pot fer ajudes a l'alumne, aquest no és capaç de respondre satisfactòriament.

Com és un IRF:

1. El propòsit principal és crear un coneixement comú, es tracta d'elaborar coneixements.
6. El moment dedicat a l'avaluació serveix per a fer alguna cosa més que avaluar, per reformular, completar i enriquir el que aquest ha fet sorgir.
7. Les tríades IRF, afegeix Wells (2001), són una manera de facilitar a l'alumne el domini de la manera de parlar i argumentar.

Pot haver un IRF incomplet, hi haurà una pregunta d'elaboració, però no hi haurà aproximacions successives ni *feedback* complex.

### Estructures simètriques

Les estructures de participació simètriques o obertes són escasses en les interaccions (segons dades del llibre). Es pot plantejar que siguin els alumnes els que diguin les preguntes. Ells les formulen per a comprovar si s'ha entès el text llegit. I encara anant més enllà, els alumnes també poden participar en l'avaluació de les respostes.

### Tipus de cicles com a elements del context: estructures de participació i guia per a l'acció

1. En els IRE i en els IREF els estudiants assumeixen que és el professor el que planteja les preguntes sobre el contingut. En canvi en les estructures simètriques, són ells els que prenen l'iniciativa en les seqüències d'intercanvis.

2. S'expressen els drets, les responsabilitats, i les relacions de poder entre els participants.

IRE- l'estudiant té dret sol a donar una única resposta.

IRF- els estudiants tenen dret a donar diferents i successives respostes.

Estructures simètriques- els alumnes tenen dret a iniciar, respondre i coavaluar el producte de les interaccions.

3. Cada patró encarna diferents valors sobre el que és aprendre o conèixer.

IRE- quelcom que podem trobar a la memòria, recuperar-lo i expressar-lo de manera segura i contrastable.

IRF- el coneixement és el resultat de successius processos temptatius de cada estudiant que expressa el que ha entès. Hi ha diferents maners de dir una idea, però al final sempre és el professor o el llibre qui té l'autoritat del que s'ha dit.

Estructures simètriques- totes les parts poden emetre un veredict. Hi ha una concepció diferent de qui és el propietari del coneixement.

Hi ha una doble forma d'organitzar la participació. La primera és global i afecta a l'activitat de la

lectura conjunta en sí. L'altra és més local i afecta en la manera en com cada participant contribueix al desenvolupament de cada un dels episodis.

Les estructures de participació simètriques o dialògiques poden encaixar molt bé en la resolució de problemes. Les IRE con las ATA com ara: “Leed que luego os pregunto todo.”

Les dades reflecteixen que les IRF són les predominants en les interaccions analitzades (pàg.179) i promouen comprensió.

### Sobre las relacions entre les tres capes del context: organització global de la unitat didàctica, organització global de les lectures i organització local de les lectures

Relacions entre les tres capes:

1. *Redundància*: Cada capa expressa mitjançant nous medis els mateixos missatges implícits en relació a la meta, l'estàndard de comprensió, el nivell d'autonomia de l'alumne, la seva identitat...
2. *Compensació* : Una capa inferior compensa l'absència d'elements de planificació de capes superiors. O bé una capa superior pot emparar el desenvolupament d'altres inferiors.
3. *Incoherència* : Els missatges guien en direccions contraposades. En les capes superiors es dóna als texts un valor i un paper molt alts (per a generar coneixement de la unitat didàctica) que no es correspon als medis proporcionats en el desenvolupament de les lectures (patrons simples, estructures IRE).

### Quina és la distància entre el que es diu i el que es fa?

Capa 1: Maneres d'organitzar les unitats didàctiques.

Capa 2: Maneres d'organitzar les lectures col·lectives.

L'estructura de participació global denominada *doble projecte* no està present en les lectures del corpus d'estudi.

Capa 3: Les estructures de participació local, la situació és semblant a l'anterior. No són usuals les interaccions simètriques.

### Conclusions per a la innovació

3. Tota lectura ha d'estar immersa en projectes plens de sentit.
4. La innovació ha de començar per una actitud conscient dels propis docents sobre els seus

problemes i possibilitats.

Cabria tenir l'ajut d'assessors per a facilitar la capacitat de prendre consciència dels professors i mirar de generar metes viables. Si es donen les ajudes en unes condicions apropiades per part de l'assessor es pot alleugerar la càrrega que les condicions per al canvi representen.

## **Capítol 8**

**Què es fa? Quins continguts es generen i quins processos intervenen** (pàgina 197-246)

### Introducció

Es cerca trobar la resposta a “Què passa en cada un dels episodis que hem vist anteriorment?

De què es parla quan es planifica la lectura en l'episodi que té aquest mateix nom?

Quines idees sorgeixen quan els professors sol·liciten als seus alumnes que responguin a les seves preguntes en un determinat cicle del episodi d'avaluació -interpretació?

Quins tipus de processos es mobilitzen en ells?

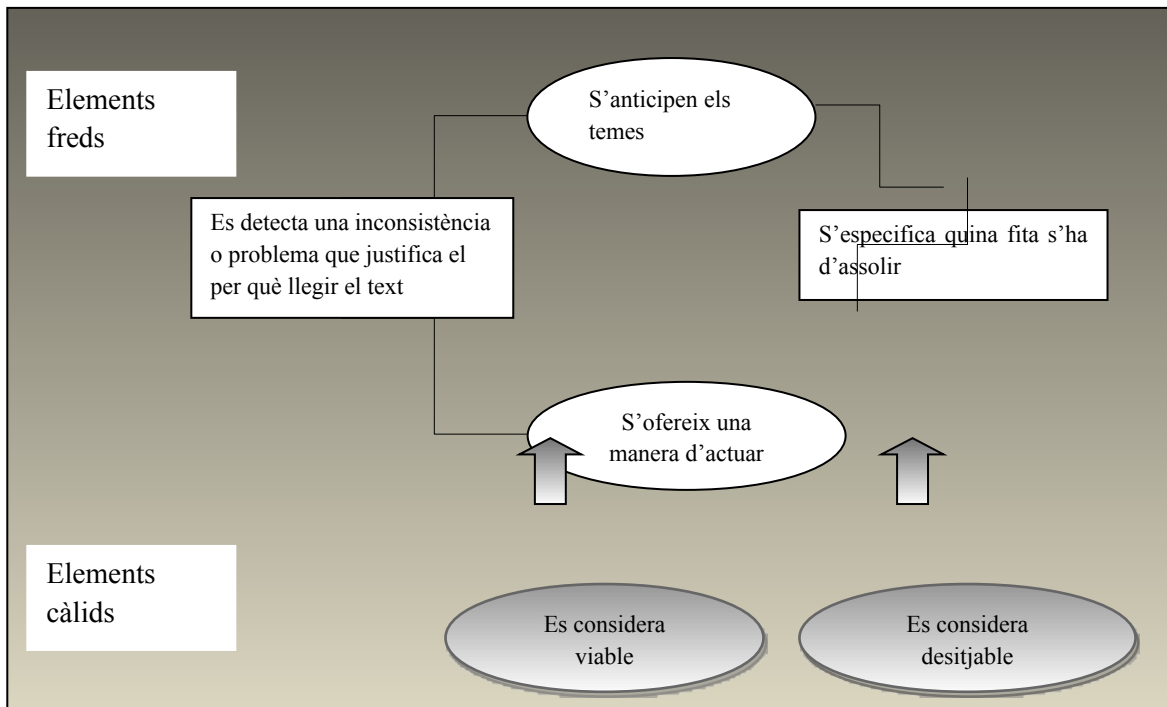
Es tracta de cercar i trobar resposta a aquestes qüestions per a poder completar les imatges que ens han proporcionat l'anàlisi del format, modes i patrons. Ara el que es pretén és captar el contingut elaborat a través d'aquestes formes que ordenen el conjunt de la interacció. (pàg. 197)

Què passa quan es planifica una lectura col·lectiva? (pàg 199)

Què fem per generar metes?

“Un episodi de planificació es pot interpretar com una oportunitat que es crea de manera deliberada per què els alumnes experimentin que hi ha una meta que es pot assolir, això és, un estat futur desitjable”

Un estat futur desitjable té dues cares: una de freda que englobarà primer la identificació del problema respecte a lo que ja se sap i que pot ser solucionat, s'ha de visualitzar el problema com un estat de coses que encara no tenim, i hem d'identificar les temàtiques a les que hem de recórrer i trobar quines accions ens garanteixen assolir l'objectiu. La segona cara és la de caràcter càlid i suposa experimentar aquest estat de futur com a alguna cosa desitjable d'acord amb el nostre jo ideal i també viable.



(pàg. 201) Per tant per posar-nos davant un text i la seva comprensió s'han de produir aquests processos:

3. Presa de consciència de l'existència d'un problema.
4. Representació del què podem arribar a assolir o aconseguir.
5. Experiència d'interès o desig.
6. Percepció de competència.

Un pensament d'aquest tipus, en el que a partir d'un llistat de temes els transformi en un objectiu desitjable, pot tenir lloc després de la primera lectura o durant el transcurs de la mateixa, però potser també que acabi no sorgint mai. El que ens plantejem ara és si cal que es proporcioni més assistència a l'alumne per a què l'hipotètic diàleg sorgeixi d'una manera més senzilla.

(pàg. 205) Tenim clar que les ajudes no ens poden garantir que tots i cadascun dels alumnes arribin a crear una meta, però amb tot i això si que es pot dir que si més no ho fa més probable. També pot succeir que abans de la lectura no proporcionem cap pista als alumnes i això no impedirà que aquests creïn el conjunt de creences fredes i càlides. Seria il·lògic que sempre s'hagués de

proporcionar una assistència específica i sistemàtica per a què els alumnes estableixin una fita de lectura.

Algú és actiu durant el desenvolupament d'una tasca si aquest algú té una representació del que cerca (el futur desitjat) i si aquesta representació està lligada amb una idea de si mateix i del que es desitja fer en un futur.

Tipus de planificació (pàg 207)

Trobem què és més senzill ocupar-se dels aspectes freds que dels càlids i entre els freds, sembla que anticipar temes resulta més fàcil que analitzar els possibles problemes o inconsistències i generar metes o estats ideals.

Un examen de les distàncies entre el que es fa i el que es diu

Quina és la distància entre el que es fa i el que es podria fer?

Tenim tres possibilitats:

La primera d'elles trobem que la distància és molt petita: Es detecta una inconsistència o problema, es determina quina és la meta o fita a assolir, s'anticipa el camí, es considera desitjable i viable.

La segona correspon a qui formula un llistat de temes o descripció de la manera d'enfrontar la lectura: S'anticipen els temes, i/o s'anticipen els temes i la manera d'actuar. Hem de tenir en compte que proporcionar un llistat de temes no s'equipara a recrear l'experiència de que hi ha un problema que mereix la pena ser considerat.

La tercera distància és la que correspon a aquells que no planifiquen la lectura: Sense episodis de planificació, però almenys compten amb episodis posteriors a la lectura que pretenen ordenar el que s'ha llegit (subratllat, resum, mapa conceptual).

Què passa quan es pregunta als alumnes què saben? Anàlisi dels episodis d'activació de coneixements previs. Podem considerar-lo com un episodi totalment familiar dins la cultura de l'aula.

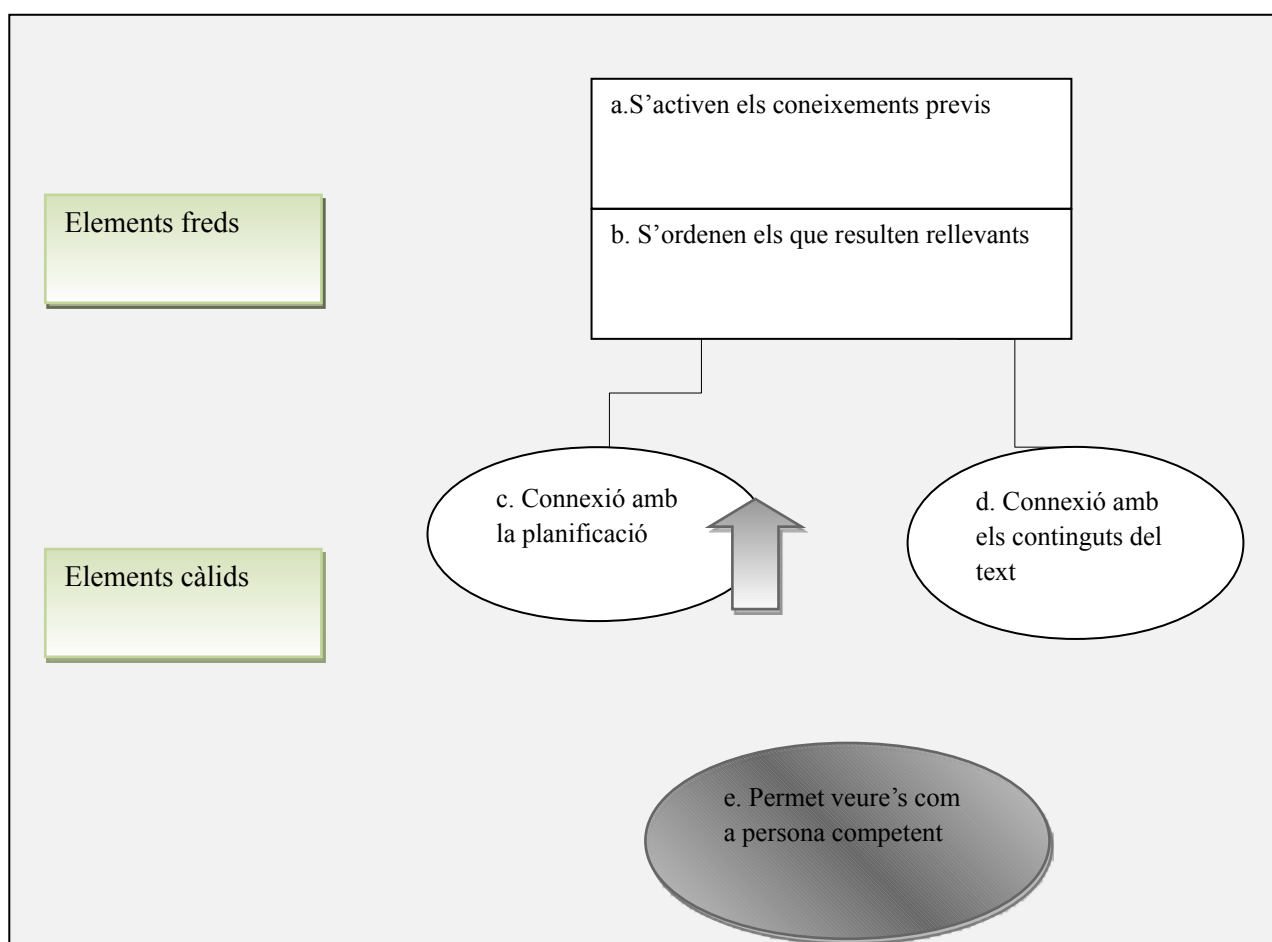
En què consisteix l'activació de coneixements previs?

És el moment en el que professors i alumnes cerquen un punt de referència conjunt sobre el que saben i el que desconeixen sobre el que es tractarà. Suposa els següents processos:

- S'ha de seleccionar cert número de coneixements que s'han de recuperar de manera explícita.
- Aquests fragments s'han d'ordenar d'alguna manera, és el que constituirà el mapa del que ja se sap. S'integra dins l'episodi de planificació, ja que per entendre on volem anar hem de sa-

ber on estem. L'activació de coneixements pot relacionar-se amb altres processos igualment rellevants.

- Permet entendre l'estat futur que se'ls enuncia.
- Esdevé una eina per interpretar la informació del text.
- Facilita que els alumnes es percebin com a persones competents i amb recursos abans d'enfrontar-se a un nou repte. (pàg. 211)





Patrons que emergeixen quan s'analitzen els processos suscitats en els episodis d'activació de coneixements previs dels ATA de lectura col·lectiva.

<b>Processos que s'haurien de suscitar</b>					
S'activen els coneixements previs	S'ordenen els que resulten rellevants	Es visualitza un estat ideal	Es crea una plataforma per als continguts del text	S'invita a l'alumne a veure's com a persona competent	Número de classes
<b>Patrons trobats</b>	<b>Patró 1</b>	Sense episodis d'activació de coneixements previs			15 (50%)
	<b>Episodis de coneixements previs connectats a l'episodi de lectura</b>				<b>6 (20%)</b>
	<b>Patró 2</b>	Activació de coneixements previs agregats a l'episodi de lectura			3 (10%)
	<b>Patró 3</b>	Activació de coneixements previs + episodis de lectura			2 (7%)
	<b>Patró 4</b>	Activació de coneixements previs + recapitulació + episodi de lectura			1 (3%)
	<b>Episodi de coneixements previs aïllats de l'episodi de lectura</b>				<b>9 (30%)</b>
	<b>Patró 5</b>	Activació de coneixements previs+ pla: llista de temes (connexió simple)			8 (27%)
	<b>Patró 6</b>	Activació de coneixements previs + pla: problema (connexió complexa)			1 (3%)
	<b>Total</b>				<b>30</b>

Què passa quan s'extreuen, interpreten i valoren les idees del text? Anàlisi dels episodis d'interpretació -avaluació.

Tot i que es consideraran de manera conjunta, cal definir cada un dels conceptes, quan parlem d'*episodis d'avaluació* estan dirigits a valorar si els alumnes han comprés la lectura en el seu conjunt i *episodis d'interpretació* per tal de veure què és el que el text els està aportant.

Model per analitzar el procés d'interpretació (pàg. 222)

Extreure: seleccionar i organitzar la informació del text.

Interpretar: integrar la informació seleccionada amb els nostres coneixements, fins el punt de que la informació agafi significat i els nostres coneixements quedin d'alguna manera transformats.

Revisar críticament el llegit, el text encaminat o la manera de llegir-lo.

Aquests processos s'han de fer tenint en compte les limitacions de la nostra memòria.

Patrons que emergeixen quan s'analitzen els processos suscitats en els episodis d'avaluació/interpretació de les ATA de lectura col·lectiva (pàg. 232)

		4. Es selecciona la informació	5. S'ordena la informació	6. S'interpreta el text	7. Es fa una lectura críticoreflexiva	Número de classes
<b>Patrons trobats</b>	<b>Patró 1</b>	No es selecciona ni ordena la informació, no s'interpreta el text ni es fa una lectura reflexiva.				17 (57%)
	<b>Patró 2</b>	Es selecciona la informació (però no s'ordena).				2 (7%)
	<b>Patró 3</b>	S'ordena la informació (no seleccionada)				2 (7%)
	<b>Patró 4</b>	La informació no es selecciona ni ordena però el text s'interpreta.				1 (3%)
	<b>Patró 5</b>	La informació es selecciona i ordena.				3 (10%)
	<b>Patró 6</b>	S'ordena la informació (no seleccionada) i s'interpreta el text.				3 (10%)
	<b>Patró 7</b>	Es selecciona la informació (però no s'ordena) i s'interpreta el text.				1 (3%)
	<b>Patró 8</b>	Es selecciona la informació, s'ordena i s'interpreta el text.				1 (3%)
	<b>Total</b>					<b>30</b>

## Conclusions de l'estudi

Cada professor pot incorporar millores escollint l'opció en la que es senti més còmode. Qualsevol de les opcions pot semblar la correcta.

Per a l'episodi d'interpretació -avaluació, més que les distàncies entre el que es fa i el que es podria fer, trobem diferents camins que ens condueixen a la situació ideal. A partir d'aquí ens podem plantejar la qüestió: Sempre és necessari reflexionar críticament sobre els textos? Si el que pretenem és aprendre amb els textos, serà suficient en seleccionar, ordenar i interpretar, mentre que sol quan es desitgi és aprendre coses sobre els textos i el procés de lectura haurà d'intentar donar el pas cap a la reflexió.

### Què passa quan es va més enllà del text? Revisió dels episodis d'anàlisi d'experiències. (pàg. 235)

Un episodi que acostuma a freqüent és el d'anàlisi de freqüències. Després de llegir el text, o mentre estem avançant en ells van sorgint situacions familiars que pels alumnes i que s'intenten explicar des dels que s'està llegint. Suposa connectar el text amb les experiències i coneixements que ja té l'alumne, per tant és un exemple d'interpretació. En aquest cas, el centre de l'atenció no serà el propi text sinó les experiències i situacions quotidianes.

Un model per analitzar l'episodi de l'anàlisi d'experiències

Depèn de dues variables, per una banda s'han de re emprendre experiències directament relacionades amb l'essencial del text (rellevància) i per una altra s'ha de presentar de manera que comportin algun interrogant o problema ("problematicitat").

En alguns episodis d'anàlisi d'experiències s'invita als alumnes a pensar amb idees que ocupen un petit lloc en el conjunt del text, en aquestos casos es produeix el principi de problematicitat però no el de rellevància.

En altres casos es compleix el principi de rellevància però no el de problematicitat. Això passa quan els alumnes no tenen la oportunitat de pensar amb les idees del text ja que les vivències es presenten com exemples del que el text diu i no com a problema que resolde.

I per últim també podem trobar episodis en els que no estan presents cap dels dos principis, ni es revisen experiències del punt de vista de la lògica del text ni es plantegen com problemes que estigui la solució en el text llegit.

Quadre 52. Patrons que emergeixen quan s'analitzen els processos suscitats en els episodis d'anàlisi d'experiències de les ATA de lectura col·lectiva. (Pàg. 238)

		<b>Processos que s'haurien de suscitar</b>	
		a)S'analitzen experiències relacionades amb les idees importants	b)S'analitzen experiències problemàtiques (a les que els alumnes han de buscar una resposta o solució)
			Número de classes
<b>Patrons trobats</b>	<b>Patró 1</b>	No hi ha episodis d'anàlisi d'experiències	22 (73%)
	<b>Patró 2</b>	S'analitzen experiències no rellevants ni problemàtiques	3 (10%)
	<b>Patró 3</b>	S'analitzen experiències rellevants però no problemàtiques.	2 (7%)
	<b>Patró 4</b>	S'analitzen experiències no rellevants però problemàtiques	1 (3%)
	<b>Patró 5</b>	S'analitzen experiències rellevants i problemàtiques.	2 (7%)
	<b>Total</b>		<b>30</b>

### Què passa quan s'ordenen les idees del text? Anàlisi dels episodis d'elaboració del mapa conceptual

Els episodis d'elaboració de mapes conceptuals estan pensats per a seleccionar, reduir i organitzar els continguts que s'han tractat a la lectura, en podem destacar dues tasques diferenciades, una faria més referència a identificar la idea o idees principals i l'altra es refereix el reconeixement de les connexions que s'estableixen entre aquestes idees principals.

Model per analitzar com s'elabora el mapa conceptual. Es duen a terme tres processos fonamentals després de la lectura:

- S'han d'identificar i classificar els continguts que estan relacionats entre ells.
- A partir d'aquí s'ha de seleccionar i reduir la informació, fins identificar el més rellevant de cadascun d'ells.
- Identificar les relacions i connexions entre les idees principals.

Es poden aïllar tres patrons: el primer faria referència al resumir, és a dir trobar entre tots les idees principals del text, en segon lloc organitzar gràficament i en tercer lloc representar relacions, és a dir les connexions més importants entre les idees del text.

Tipus d'episodis d'elaboració del mapa conceptual

Processos que s'haurien de suscitar				
	a)Selecció de la informació	b)Aplicació de regles de reducció i selecció de la informació	c)Identificació de les connexions que es donen entre les idees fonamentals	Número de classes
<b>Patrons trobats</b>	<b>Patró 1</b>	No hi ha episodi de mapa conceptual		23 (76%)
	<b>Patró 2</b>	Es seleccionen les idees		3 (10%)
	<b>Patró 3</b>	S'organitzen de manera inespecífica les idees.		2 (7%)
	<b>Patró 4</b>	Es representen les connexions entre les idees.		2 (7%)
	<b>Total</b>			<b>30</b>

## Capítol 9

**Qui ho fa? Quines ajudes es donen als alumnes en el desenvolupament de les tasques?** (pàgina 249-327)

Quines són les ajudes que donen o haurien de donar els professors per a què els alumnes poguessin fer els seus resums o elaborar les idees sobre el text que han llegit? Aquesta és la tercera de les dimensions que ens interessa conèixer. Aquesta dimensió té un component descriptiu i un altre d'interpretatiu. Aquí podem interpretar les ajudes des de dos punts de vista:

- Com a elements que ajuden a mobilitzar processos relacionats amb la comprensió.
- Com a recolzaments transitoris. En els que els aprenentatges poden participar en activitats significatives.

Gràcies als elements que ajuden a mobilitzar podem dir que una determinada ajuda ens serveixi per a què un alumne pugui seleccionar una determinada idea global i que una altra ens permeti concebre a l'alumne que una determinada fita sigui desitjable. Per tant podem extreure, quer seleccionar les bones idees no és un procés senzill sinó una tasca exigent tant cognitiva i emocionalment. El segon punt de vista, ens permet entendre com alguns alumnes amb pobres recursos lectors i que tenen pocs coneixements sobre el contingut de la lectura i d'organització dels textos, poder recolzar-se amb els seus professors i experimentar el que suposa comprendre, aquesta ajuda facilitarà que a la llarga l'alumne interioritzi es valori tal i com el valora o tracta el professor.

### Aclariment de la noció d'ajuda i la seva tipologia

Tota ajuda o préstec de consciència que fan els professors als seus alumnes per a facilitar la realització d'algun dels múltiples processos que intervenen en la comprensió lectora.

### Ajudes i processos (freds i calents)

Ajudes per tal de mobilitzar els processos cognitius tant els freds com els càlids. Vegeu quadre adjunt.

Quadre. Resum dels processos freds i càlids que intervenen en la lectura. (pàg. 252)

RESULTAT	PROCESSOS	
	Processos freds	Processos càlids
Comprensió superficial	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Processos locals: <ul style="list-style-type: none"> <li>Descodificar</li> <li>Extraure idees</li> <li>Integrar linealment les idees per no perdre el fil</li> </ul> </li> <li>– Processos globals: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o generar idees de resum</li> <li>Ordenar les idees importants</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar l'activitat com a desitjable</li> <li>Considerar que l'activitat és viable</li> <li>Mantenir el compromís amb les metes de partida</li> </ul>
Comprensió profunda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos d'integració text-coneixements: <ul style="list-style-type: none"> <li>Realitzar inferències</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Controlar les emocions que amenacen l'èxit del procés</li> <li>Explicar-se d'una manera adequada els resultats obtinguts</li> </ul>
Comprensió crític-reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos d'autoregulació: <ul style="list-style-type: none"> <li>Crear metes i plans</li> <li>Detectar errors de comprensió</li> <li>Reparar els errors detectats</li> </ul> </li> </ul>	

Ajudes fredes: són necessàries per comprendre, poden ser facilitades pels professors, i poden ser més o menys decisives.

Ajudes càlides: processos emocionals -motivacionals. Encaminats en alguns casos a mantenir els compromisos amb les metes de partida ja que controlen les emocions que poden amenaçar la correcta realització de la tasca. Ajuden a que els alumnes s'expliquin adequadament els resultats obtinguts evitant fer atribucions no del tot correctes que facin que en un futur encarin lectures posteriors amb desànim o temor.

Les ajudes no solament són accions per a mobilitzar processos, són també ponts que els professors dibuixen per a que els alumnes puguin participar de manera activa en les tasques plantejades.(pàg.

259)

Les ajudes són solament la bastida que permet que uns i altres s'ubiquin en el mateix espai cognitiu i social i puguin contribuir a recorre'l junts. (pàg. 263)

El nivell de participació dels alumnes disminueix de la mateixa manera que augmenten les ajudes internes. Dins d'aquestes podem trobar les que no proporcionen contingut (no invasives) i les que contribueixen al contingut públic (invasives). Les invasives redueixen la participació de l'alumne en major mesura que les no invasives.

Les ajudes solen ocupar espais en els cicles, per exemple poden sorgir a l'inici del cicle: Indagació (I) o també a l'espai on apareix el feedback (F) i en el moment resposta (R). Les ajudes regulatòries les solem trobar a (I) les internes a (R) i ambdues les podem trobar a (F).

- Ajudes regulatòries: acció intencionada del professor que orienta o organitza als alumnes en l'elaboració de la resposta sense donar els elements necessaris per a elaborar-la. Les podem trobar normalment en la postura d'indagació les anomenarem Proactives, però també poden ser suscitades per una resposta no del tot satisfactòria i les anomenarem Reactives a un fracàs momentani.
- Ajudes internes: davant la dificultat experimentada o anticipada a donar la resposta proporcionada per una part tots els elements necessaris per elaborar-la. Sorgeixen en la posició de resposta. Podem diferenciar entre:
  - Ajudes internes no invasives: donen claus o pistes per a generar resposta però no els elements en si que finalment la compondran. Es diferencien de les regulatòries en el sentit que no es crea un context cognitiu que faci més probable l'èxit sols claus associatives per a intentar-ho de nou.
  - Ajudes internes invasives: l'ajuda conté directament elements de la resposta finalment acceptada.
- Ajudes de feedback: per tancar el cicle fixant la resposta adequada. Poden servir per consolidar-lo (forma de regular) o completar-lo (envair)

### Ajudes Fredes

*Indagació:*(regulatòries) que preparen el terreny i equipen l'alumne.

- *Ajudes que faciliten la manera de dur a terme l'activitat:*

**Descriure una estratègia** (ensenya a comprendre): els diferents passos per tenir èxit. ex: Heu de d'agafar una de les idees del text, comparar-la amb les demés i veure si amb la idea que heu escollit està tot dit.

**Proposar l'ús d'una estratègia** (ajuda a comprendre): el que els alumnes han de fer i/o seguir. ex: Heu de seleccionar i ometre.

- *Per a què l'alumne es pugui recolzar en els seus coneixements previs, per donar la resposta al que se li demanarà:*

**Evocar** (recordar el que ja hem tractat en altres classes o cursos). ex: recordeu que ja sabem que no en tots els planetes del Sistema Solar hi ha vida.

**Explicitar** (alguna creença pròpia del sistema del pensament dels alumnes). ex: Pot ser que penseu que els pobles bàrbars eren uns pobles sense cultura.

**Resumir** (part del que s'ha anat dient en els cicles anteriors de la mateixa sessió). ex: Ja sabem que les plantes necessiten llum i aigua.

- *Ajudes que serveixen per aclarir la meta:*

**Establir la meta**, ex: digueu-me què és el més important i recordeu que es tracta d'entendre perquè a la Terra ha sorgit vida.

**Descriure o senyalar un problema**. ex: sabem que a la Terra hi ha vida però de moment no sabem per què.

**Proposar un índex** (que inclogui varis temes). ex: vull que em resumeu el que hem llegit i que em digueu a què es dedicaven els romans a la ciutat, a què es dedicaven en el camp, com era la seva cultura i com era la seva religió)

**Recordada**. ex: Recordeu el que us vaig dir que havíem de buscar.

**Il·luminada** (a partir del que s'està fent). ex: això és, molt bé, així és com heu de fer-ho: aneu llegint i subratllant el que us sembli més important.

*Resposta (interna):*

*1. Ajudes no invasives:*

**Sonsacar** (Sostreure): Estirar de la llengua (en català) (per a què els alumnes completin una resposta o bé en busquin una altra diferent. Ex: Què més? Pots dir-ho d'una altra manera?

**Desglossar la tasca** (simplificar la demanda fragmentant-la en passos que es tornen a compondre a la última pregunta hi ha la intenció de la que s'ha formulat inicialment, de no ser així parlem de cicle frustrat) ex: Quins canvis es van produir, segons el text, en el pas de



l'Edat Mitjana al Renaixement?, On vivia la major part de la gent a l'Edat Mitjana? I en el Renaixement?, llavors, quines diferències hi havia?

**Donar pistes** (aquesta ajuda tanca les possibilitats de resposta de l'alumne, dirigint la seva atenció cap algun aspecte concret que l'ajudi a respondre) ex: En qui any va tenir lloc la primavera de Praga? Recorda que va ser un any en el que hi va haver nombroses revoltes i protestes a diferents llocs del món.

**Contra -model** (s'ofereix a l'alumne una resposta incorrecta per a que pensi en la correcta) ex: Com cacen els llops? cacen sols?

**Convidar a reconsiderar** (pregunta a l'alumne si està segur de la resposta que ha donat) ex: segueix buscant. (és semblant a "Sonsacar")

## 2. *Ajudes invasives:*

**Donar suports físics** (s'ofereix a l'alumne alguna mediació instrumental per facilitar la tasca) ex: un gràfic que representi la organització del text per a que li serveixi d'ajuda per resumir-lo.

**Iniciar un raonament** (ofereix alguna de les premisses per a que els alumnes ho completin amb la resta de premisses o conclusió). ex: Les necessitats de les plantes: Quines conseqüències té que les plantes no es moguin? Si no es mouen no poden anar a buscar aliments i llavors?

**Omplir buits** (similar a l'anterior però més restrictiva) ex: Els oleoductes transporten...

**Proposar opcions** (molt limitadora, poden escollir entre diverses opcions o un cas particular, respondre sí o no) ex: Lídia, és molt moderna la utilització o l'ús del petroli?... (la resposta de l'alumna és: fa molts anys) Però fa molts anys poden ser 20 o 500.

Feedback (tancament de cicle):

1. *Consolidació* (si al final de cicle es senyala que s'ha aconseguit el que es pretenia)

**Confirmació elaborada.** (més que sí/no, bé o malament)

**Demnant confirmació,** als alumnes amb respecte el que ha dit algun dels seus companys.

**Recapitulació** (recull informació del que han aportat els alumnes al llarg del cicle, es resumeix, s'organitza, s'ordena, s'integra...)

## 2. Completar

**Afegir** (es dóna per bo el que ha dit l'alumne però és completa amb algun matís)

**Reformular** (es reelabora la resposta de l'alumne per ajustar-la) ex: si un alumne diu que la fotosíntesi la utilitzen les plantes per menjar, la professora pot dir: així és per alimentar-se.

**Redirigir** (oferir la resposta a l'alumne després que hagi contestat de manera incorrecta)

### Ajudes càlides

1. Ajudes per valorar l'activitat com a desitjable:
  - Desafiament ajustat: després de reconèixer certes competències dels alumnes el professor destaca el grau de dificultat de la tasca per a reptar-los.
  - Justificació: qualsevol declaració que faci emergir motius intrínsecs per a realitzar la lectura: curiositat, rellevància, novetat...
2. Ajudes per a considerar que l'activitat és viable, per a augmentar la percepció de competència.
  - Elogis: qualsevol mostra de reconeixement. Normalment apareixen al Feedback.
  - Apropiació: quan un professor assumeix el que un alumne ha dit reconeixent-li l'autoria. Apareix al feedback.
  - Evocació de fites passades: el professor abans d'iniciar una nova tasca, recorda els coneixements i èxits aconseguits pels alumnes (indagació).

Les expectatives d'autoeficàcia:

- Podeu fer-ho: expressions en les que s'alimenta la creença que es pot assolir el que es proposa (indagació).
  - Ja ho heu fet abans: s'evocuen experiències anteriors i que es van assolir tot i tenir dificultat.
3. Ajudes per a mantenir el compromís amb les metes de partida:
    - Control motivacional: és equivalent a invitar a valorar de nou la desitjabilitat i viabilitat de les metes perseguides per a reforçar l'atractiu.

- Parsimònia en el processament de la informació: suposa adoptar una estratègia de presa de decisions per a no recrear-se en cada una de les alternatives.
4. Per a controlar les emocions:
- Reflectir: el professor recull en les seves paraules una possible experiència emocional dels alumnes ajudant-los a detectar el que estan experimentant.
  - Normalitzar: qualsevol declaració que faci veure que allò que els alumnes estan experimentant és normal.
  - Empatitzar: declaració que suggereixi que el professor entén aquesta experiència emocional amb el que els ajuda a entendre-la i posar-la sota control.
5. Ajudes per explicar-se millor:
- Valorar els resultats dels alumnes sense fer generalitzacions.
  - Evitar fer concessions.

### Determinant el nivell de participació

Quadre (pàg. 273) Escala del 0 al 4 per a calcular el nivell de participació de l'alumne, tenint en compte si les ajudes internes ofertes pel docent són invasives o no invasives i si les ajudes del feedback són de completar.

Si el resultat és menor a 2 serà el professor qui estigui assumint una major participació.

Si en un cicle s'elabora més d'una idea, el nivell de participació del cicle complet serà igual a la mesura dels valors corresponents a cada idea.

## **Capítol 10. Què fa difícil el canvi? (pàgina 303)**

### 10.1. Introducció (pàg 303-305)

En aquest capítol s'intenten identificar els obstacles que poden dificultar els canvis en cinc categories:

- 4.1. Els professors poden tenir dificultats per identificar allò que fan

- 4.2. Es tendeix a concebre canvis pocs factibles
- 4.3. Es subratllen els processos visibles de la comprensió
- 4.4. Els professors operen amb creences sobre el seu paper que els allunyen d'alguns canvis que podrien resultar factibles
- 4.5. La consciència sobre el que els texts proporcionen pot ser menys sofisticada

Les distàncies, per recórrer, i els obstacles, que són els que s'interposen en el recorregut, defineixen el repte d'un determinat procés de canvi.

## 10.2. Els processos de formació com a banc de prova (pàgines 303-305)

Els processos de formació segueixen el format de *study lesson*. Es grava una pràctica en vídeo d'un professor realitzant la seva classe planificada sobre una activitat de lectura. Amb això, es busca extreure dues conclusions:

- a. Buscar canvis factibles
- b. Els canvis han de ser consolidats abans de plantejar-nos altres de nous. Hem de pensar en processos d'innovació

Aquestes conclusions parteixen de dues idees generals que s'expliquen en aquest llibre:

- 4.5.1 Per a concebre canvis és necessari comptar amb ajudes
- 4.5.2 Els canvis han de ser consolidats abans de plantejar-se'n d'altres nous i per consegüent, hem de plantejar-nos processos d'innovació

## 10.3. Tipus d'obstacles (pàgines 305-313)

### 10.3.1. Els professors poden tenir dificultats per a identificar allò que fan

En aquest capítol intentem compartir algunes de les conclusions que extraiem:

- a. No hi ha comentaris que operen amb unitats locals d'anàlisi (cicles, ajudes i idees)
- b. El còmput de contribucions dels professors assenyala que hi ha pocs comentaris que reflecteixen un focus interactiu; mentre que abunden els comentaris centrats en el comportament del professor o dels alumnes o, fins i tot, del text. Destaquem que el to descriptiu es sol utilitzar quan el focus és el professor

### 10.3.2. Els desencontres com a evidència de la existència d'obstacles

Partim de quatre tendències:

- 4.5.2.1. El focus de la interacció és el comportament dels alumnes, dels professors i la interacció en sí.
- 4.5.2.2. La unitat d'anàlisi és la del ATA (àmplia)
- 4.5.2.3. Es jutja el rendiment dels alumnes
- 4.5.2.4. Les explicacions consisteixen en trobar factors estables en els alumnes

A partir d'aquestes, és factible imaginar canvis en el nivell de les ajudes, plantejades tant en la primera lectura com en la segona. Una experiència que pot ser explicada per la existència de tendències a respondre que es converteixen en obstacles per al canvi.

### 10.4. Conclusions per a la formació (pàgines 312-313)

La paraula *formar* significa ajudar a entendre com pensa cadascú i la paraula *aprendre* consisteix en posar sota control els nostres pensaments i accions; i modificar-los si es considera oportú.

Els assessors i professors miren de diferent forma i es detenen en diversos aspectes. Existeixen dues possibles conseqüències per a aquest anàlisi: que els assessors s'adaptin a l'estil d'anàlisi dels professors i dedicar un temps a transformar aquest estil d'anàlisi. Cal proporcionar als professors esquemes que guiïn els seus anàlisis.

### 10.5. Imaginant canvis: els professors poden tenir dificultats per a concebre canvis factibles (pàgines 314-316)

En el procés de formació, els assessors plantegen als professors què és allò que podrien fer per ajudar als alumnes. Allò que es fa suposa agregar una nova acció; el que dona lloc a diferents conglomerats d'accions.

### 10.6. Els professors poden tenir dificultats per a operar amb elements no visibles (pàgines 316-318)

Les relacions entre les idees, els problemes que resoldre o les metes que dirigeixen l'activitat són una cosa opaca que només es pot considerar operant amb coneixements explícits que desvetllen

l'existència d'un cert nombre de processos que operen durant la lectura i interpretació d'un material sobre el qual es fixa silenciosament la mirada.

#### 10.7. Creences implícites (pàgines 318-322)

Idees que es sostenen per a explicar el que succeeix o dissenyar allò que s'hauria de fer i que van lligades a principis formals:

4.5.2.4.1. La lectura col·lectiva amb una funció elaborativa és important per als alumnes

4.5.2.4.2. En aquest tipus de lectures, la guia dels professors és necessària

4.5.2.4.3. No totes les guies donades condueixen a la comprensió

#### 10.8. Consciència sobre el text (pàgines 322-325)

Mode d'innovació tenint en compte com s'analitzen els texts i es ponderen les seves possibilitats. La *consciència del text* és una reflexió sobre els texts que ens porta a identificar les idees que contenen i les relacions que cal establir entre elles i que permeten veure en els textos possibles projectes instruccionals i comunicatius.

#### 10.9. Conclusions (pàgina 326)

La formació ha de donar una resposta adequada a aquests conjunts d'amenaques i desencontres. Ajudar significa entendre les necessitats d'aquells que hem d'ajudar i saber reconèixer la presència de certs "sesgos" i creences que tenen un sentit profund per als implicats; encara que poden dificultar el canvi.

Tercera Part

### **Capítol 11**

#### **El repte de l'assessor**

#### **Com ajudar als professors a que ajudin als seus alumnes?** (pàgines 331-364)

##### 11.1. Introducció (pàgines 331-332)

És poc raonable que un únic professor pugui assumir la feina d'auto organitzar un procés que pot requerir un llarg període de temps i que comporta una delicada revisió d'idees i patrons de conducta

molt arraigades. Hem de comptar amb la intervenció d'algú; un assessor o un formador que intervingui en el seu desenvolupament.

### 11.2. Què han de fer els assessors? (pàgines 332-333)

Un assessor ha de veure, al mateix temps, les necessitats dels alumnes i les dels professors. Detecta allò que es fa, concep canvis successius en un procés de llarga duració i proporciona les experiències de formació que donen peu a aquests canvis. Per això, es basen en dos tipus de coneixements: els referits a les necessitats dels alumnes i els relatius a les dels professors.

### 11.3. Com ajudar a concebre canvis factibles i rellevants (pàgines 333-343)

Un canvi factible consisteix en assumir formes més complexes d'actuar; encarnades per professors que es situen en un esglaó superior. El problema és com integrar aquestes escales diferents o possibles seqüències de canvi en una ESCALA que les integri a totes en una proposta global. Es proposa una proposta diferenciada per tres nivells:

4.5.2.4.3.1. Donar valor a la lectura

4.5.2.4.3.2. Ajudar a comprendre

4.5.2.4.3.3. Ensenyar a comprendre

La lectura ha de tenir un paper en les unitats didàctiques i per tant, una utilitat.

➤ Nivell 1: donant un paper a la lectura

#### 1. Llegir per aprendre com una experiència regular

La lectura supervisada ha de tenir una presència en la vida de l'aula i donar lloc a algun tipus de tancament global, que suposi, almenys, que hi ha hagut una selecció i organització de la informació extreta del text. Existeixen dos esglaons:

1. Incrementar l'ús de les lectures per adquirir coneixements

2. Proporcionar un tancament global

## 2. Organitzant globalment la lectura

El primer pas consisteix en anunciar el tema que es tractarà a la classe i a partir d'aquí, aplicar estratègies necessàries per ajudar a alumnes i professors

- Nivell 2: ajudant a comprendre

Ens referim a incrementar el nivell de participació de l'alumne.

## 3. Organitzant localment la lectura

Enfortir la posició d'avaluació o *feedback* en les seqüències IRF.

## 4. Incrementant la coherència entre elements locals i globals

Es busca coherència entre:

1. Temes anticipats en la planificació
2. Les idees consolidades gràcies a les ajudes donades en el *feedback*
3. Allò recollit en l'episodi de tancament

## 5. Canviant la forma d'ajuda

Desenvolupar noves formes d'ajudar en el curs de l'acció.

- Nivell 3: Ensenyar a comprendre

### 4.6. Creant metes

Existeixen tres moviments: el més simple, que suposa introduir episodis d'activació de coneixements previs connectats amb el de planificació; revisar l'episodi de planificació per temes i començar a considerar la necessitat de crear metes que justifiquen aquests temes; i finalment, connectar la planificació i activació de coneixements.



#### 4.7. Ensenyant estratègies

Com seleccionar la informació, com crear metes, com evocar, organitzar,etc.

- **Crear metes complexes:** activar els coneixements previs necessaris i connectar-los amb un episodi de planificació complexos.
- **Ensenyar estratègies de comprensió:** mostrar explícitament la forma de construir una meta, seleccionar i organitzar la informació d'acord amb ella i posar-la en relació amb els propis coneixements. Això suposa:

4.7.1 Transformar ajudes regulatòries en estratègies

4.7.2 Introduir la menció a estratègies davant l'experiència de dificultat

#### 11.4. Principis que ordenen al canvi

1. Criteri global abans que local
2. Criteri de localització
3. Criteri d'apropiació retrospectiva
4. Criteri de freqüència és igual a facilitat

Cadascun dels nivells i esglaons va requerint la introducció de nous elements en la pràctica i això suposa experiències de formació específiques que han de ser previstes.

#### 11.5. Com donar satisfacció a les necessitats de formació dels professors per a afrontar aquests canvis? (pàgines 345-346)

Per a aconseguir aquests canvis cal distingir 5 nuclis de continguts que ens plantegen reptes o experiències de formació.

#### Gràfic .Necessitats d'aprenentatge dels professors (pàg.346)

1. En què creure: El nucli de coneixements doctrinals.
2. Coneixements específics sobre la comprensió: per a entendre que necessiten els alumnes.
3. Consciència sobre el text.
4. Apropiant-nos de la nostra pràctica.
5. Transformant l'acció

### 1. En què creure: El nucli de coneixements doctrinals

Aquest primer nucli suposa assumir certs valors i objectius generals que es desprenen del coneixement acadèmic, o de les doctrines educatives àmpliament difoses.

### 2. Coneixements específics sobre la comprensió: per a entendre que necessiten els alumnes

Aquest nucli es basa en arribar a entendre les operacions implicades en la comprensió dels texts (seleccionar, integrar i revisar ), i com utilitzem els nostres recursos intel·lectuals (memòria i atenció) i els emocionals. Tot això fa que es donin les condicions adequades per a la comprensió. La competència per a comprendre el que es llegeix té un creixement lent, i per tant requereix una permanent intervenció dels professors. Moltes vegades els professors aborden la pràctica educativa jutjant-la més que descrivint el que els alumnes aconsegueixen.

El paper de les ajudes és fonamental.

### 3. Consciència sobre el text

El tercer nucli de coneixements és saber operar amb els textos com a instruments educatius i així detectar les idees que poden ser més importants, les dificultats que li poden sorgir a un alumne mig i les relacions que han de ser reconstruïdes en la ment del lector. Tenim doncs el terme anomenat *pràctica deliberada* : comentar amb d'altres companys com utilitzar els texts, fins i tot incloure la opinió d'un assessor.

### 4. Apropiant-nos de la nostra pràctica

Aquest quart nucli consisteix en proporcionar experiències formatives que permetin als professors si “ es donen o no ajudes regulatòries ”, “si tanquen (o no) satisfactòriament els cicles”, “si connecten (o no) un episodi amb una altre”.

Centrar -se en l' interacció hauria de ser més freqüent que “valorar a l'alumne”.

Es planteja la necessitat d' experiències de supervisió de tots aquests processos. Això es podria aconseguir creant una *comunitat de pràctica*.

### 5. Transformant l'acció

Incorporar noves formes d'actuació. Com responem als alumnes després d' un fracàs. Ex. “Si t'equivoques, t'ho explico” o “Si t'equivoques, et suggereixo una estratègia”.

## 6. Resum

Tipus de formació per nuclis de competències, processos implicats i tipus d'ajudes apropiades

<b>Nivell de canvi</b>	<b>Nivell d'exigència</b>	<b>Processos</b>	<b>Ajudes</b>
<b>Doctrinal</b>	Baix	Comprensió	Persuasió Argumentació
<b>Comprendre nocions noves</b>	Mitjà	Comprensió	Ensenyança significativa
<b>Revisar velles nocions</b>	Mitjà alt	Presa de consciència Revisió	Discussió
<b>Consciència i del text</b>	Mitjà alt	Pràctica deliberada	Ensenyança significativa Discussió Supervisió
<b>Competència reflexiva</b>	Molt alt	Pràctica deliberada	Supervisió
<b>Maneres de fer</b>	Molt alt	Comprensió Revisió Pràctica deliberada	

### 11.6. Què es fa?

#### Quina formació s'ha donat? El risc d'una formació voluntarista (pàgines 354-357)

Segons Ericksson, el nivell que s'adquireix en una determinada competència depèn críticament del número d'hores de pràctica o aprenentatge deliberat que l'aprenent duu a terme. Així doncs, és necessària una ampla gama de canvis.

### 11.7. El paper dels formadors (pàgines 357-358)

Depenem de la seva ajuda per elegir quins canvis són factibles i ajudar a la comunitat d'aprenents. Es tracta el tema de la hiperresponsabilitat, les teories injustes i la desconfiança que aquestes generen.

### 11.8. Quin és l'espai d'un assessor i el problema de la hiperresponsabilitat? (pàgines 358-361)

El seu espai és el d'aquell que, sense haver ideat o promogut el canvi, ajuda a que sigui possible o

simplement més factible.

### 11.9. Operant amb estats ideals (pàgines 361-364)

Els assessors operen amb un model ideal des del qual és molt difícil no sentir-se decebut davant allò real. Compten amb coneixements especialitzats sobre com la gent aprèn amb ajudes que ens ajuden a entendre les necessitats d'aprenentatge tant dels alumnes com dels professors i comprenen les seves dificultats.

## **Annex 2. Resums d'articles sobre l'Anàlisi Interactiva.**

- Coll, C.; Sánchez Emilio, M. (2008). « Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación ». *Revista de Educación*, vol. 346. núm. Mayo-agosto , p15-32.
- Sánchez, E. , García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R., Castellano, N. (2008). « Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?» *Revista de Educación*, núm. 346, p. 105-136.
- Sánchez, E. ,Rosales, J., Suárez, S. (1999). « Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer». *Cultura y Educación*, vol. 14. núm.15, p. 71-89.

## Articles resumits de l'anàlisi interactiva:

### Article 1:

Coll, C.; Sánchez Emilio, M. (2008). « Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación ». *Revista de Educación*, vol. 346. núm. Mayo-agosto , p15-32.

### Resum

L'interès per l'estudi de les pràctiques educatives actuals i de la interacció a l'aula està marcat per tres canvis que han representat una ruptura en els supòsits i principis bàsiques que tradicionalment han estat en la investigació en aquest àmbit. El primer fa referència a la crisi del model que estableix una relació epistemològica jeràrquica i unidireccional entre investigació acadèmica i pràctica professional. Els segon, amb l'acceptació creixent dels enfocament socio-culturals i de la cognició, l'aprenentatge i la ensenyança. I el tercer, la importància creixent donada al context de l'aula.

Com identificar les regularitats quan un grup d'alumnes i un professor desenvolupen conjuntament una activitat escolar? Què és el ajuda als alumnes a comprendre millor certs conceptes i incrementar les seves competències? Per a donar resposta a aquestes preguntes s'han fet estudis per a analitzar el discurs dels professors i el seu paper en el procés d'aprenentatge dels alumnes, com aquests assimilen els coneixements i els procediments utilitzats en aquest procés.

### L'interès per l'estudi de les pràctiques educatives i de la interacció a l'aula

Es busca identificar el perfil del “professor ideal” i “descriure els estils d'ensenyança”, analitzar el clima socio-emocional de la classe, descriure el comportament del “professor eficaç”, etc.

L'objectiu és identificar les *característiques de la personalitat* dels docents eficaços i a partir d'aquestes dades incorporar aquesta informació als processos de selecció i formació del professorat. Després l'interès ha passat per determinar els *mètodes d'ensenyança* “eficaços” amb la intenció de potenciar el seu aprenentatge i utilització pel professorat.

En aquest estudi volen remarcar la construcció del coneixement, així com el seu aprenentatge i la seva funcionalitat, és inseparable del context en el qual s'adquireix i s'utilitza, és per la qual cosa que és tant important l'estudi de les pràctiques educatives.

Cada dia s'atorga més importància al context de l'aula i l'estudi de la interacció educativa.

Comença a diferenciar-se entre context físic- característiques espacials, materials, etc.- i context mental- representacions, expectatives, afectes, motivacions, etc. dels participants, i a estudiar les seves interrelacions i la seva incidència en el desenvolupament dels processos d'ensenyança i aprenentatge.

El context el construeixen els participants, professors i alumnes, mitjançant les activitats que en l'aula es porten a terme.

### Reptes teòrics i metodològics

Les pràctiques educatives escolars no són fenòmens autònoms que puguin estudiar-se i comprendre al marge dels contextos socio-institucionals en els quals tenen lloc.

Nombrosos investigadors han volgut posar èmfasi en la complexitat de l'estudi de les pràctiques educatives per la multitud de factors que intervenen. Per la qual cosa davant d'aquesta situació s'ha de fer una elecció dels factors i processos que són rellevants i en els quals cal centrar l'atenció. Parafraçant a Shulman (1989, p.23), davant de la impossibilitat de contemplar la totalitat dels elements que conformen el “mapa” complet del que passa a l'aula, cal seleccionar els elements o parts del “mapa” que seran objecte d'investigació.

La investigació de les pràctiques educatives s'enfronta amb el repte de la utilització de les metodologies qualitatives, la qual cosa suposa un canvi de perspectiva respecte al predomini tradicional dels enfocaments quantitativs, experimentals i sobre tot quasi-experimentals, ex-post-facto i psicomètrics en aquest àmbit.

Cada cop s'utilitzen més les metodologies qualitatives de tipus observacional centrades en el registre, mitjançant dispositius d'àudio o vídeo, del que diuen o fan els participants en aquest tipus de situacions. D'aquesta manera s'accedeix directament al que passa en les aules.

Un altre argument a favor de l'ús d'aquest tipus de registre és que la nostra activitat mental està inevitablement ancorada a la situació o context específic en la que es desenvolupen els fets. Per tant és lògic que s'estudien les persones mentre estan immersos en la situació a on estan portant a terme processos com ara: pensar, recordar, imaginar, sentir, etc.

Es dona major protagonisme a les metodologies que estudien directament el discurs o l'acció. No hi ha cap obstacle per a combinar – una estratègia de llarg recorregut – mètodes experimentals o quasi-experimentals i selectius amb metodologies qualitatives.

### Sentit i objectius del monogràfic

S'anima als investigadors a contrastar els seus treballs. Veure els punts en comú i d'altres amb

diferències notables. D'aquesta manera es poden enriquir les aproximacions tenint en compte altres opcions i poder veure a on són les divergències percebudes per uns i els altres.

L'objectiu és arribar a identificar amb claredat les diferències entre les diverses, poder analitzar el seu origen i fonament per a fer un mapa comprensiu que permeti ubicar-les unes en relació a les altres.

En aquest document hi ha tres articles com a mostra del tipus d'investigacions que s'han anat realitzat des de fa alguns anys al voltant de les pràctiques educatives i els processos d'interacció.

### Què es busca mitjançant l'anàlisi de la pràctica educativa?

Identificar, descriure i documentar els processos involucrats en la realització d'un "bon aprenentatge" o en l'adquisició de determinades competències; o de caracteritzar formes d'acció o de discurs que són pròpies de la interacció educativa que es produeix en contextos d'educació formal o informal; o de trobar elements útils per al disseny d'activitats de formació en servei del professorat. Què motiva als investigadors per a portar a terme aquestes pràctiques i les seves conseqüències en el disseny i ús de metodologies qualitatives i veure les motivacions que es tenen i els diversos objectius plantejats pels diferents investigadors.

### Què és el que s'analitza?

Davant d'un mateix corpus de dades d'una sèrie d'interaccions que es desenvolupen en l'aula i uns mateixos objectius amb el propòsit d'identificar i descriure processos indicatius d'un "bon aprenentatge", un investigador acaba posant l'accent en les fonts d'informació que utilitzen efectivament els alumnes; un altre en la qualitat cognitiva de les seves aportacions; un altre en el seguiment que fa la professora de la seva activitat i en la retroalimentació que els hi proporciona; un altre en els diferents tipus d'ajudes que els hi ofereix i en com aquestes ajudes van evolucionant en quantitat i qualitat a la mesura que es porta a terme l'activitat; d'altres les ajudes que ofereixen els companys; etc.

### Des d'on s'analitza la pràctica educativa?

Està molt vinculada amb l'anterior, però sense arribar a confondre's amb ella, es tracta de trobar quin és el marc o marcs de referència utilitzats per a l'observació i l'anàlisi de la pràctica educativa. Els models poden ser cognitius si es vol analitzar els continguts generats mitjançant la interacció. Hi ha els models socio-culturals per a analitzar la interacció i veure si es produeix un procés "d'andamiaje" o d'apropiació en el transcurs de la mateixa. O que es donin tots dos models.



### Com s'analitza?

Es necessari precisar les unitats d'anàlisi en cada cas, el nivell de sistematització, la naturalesa i el gruix de les dades, els criteris que garanteixen la seva fiabilitat, la seva vinculació amb els objectius d'anàlisi i el marc teòric o conceptual de referència, etc.

### Quin tipus de pràctiques educatives s'analitzen?

Cal precisar amb claredat l'amplitud i la diversitat de les pràctiques que tenen lloc en diferents contextos socio-institucionals: context educatiu, escolar o formal, context familiar, context d'educació informal.

Caldrà tenir en compte el nivell d'educació a on corresponen les pràctiques analitzades- des de l'educació infantil fins a l'ensenyament superior, també els continguts d'ensenyança i aprenentatge analitzats (matemàtiques, ciències socials, naturals, lectura, etc.). També s'ha de considerar qui són els participants seleccionats (adults i /o alumnes).

### Quin tipus de resultats s'obtenen?

Els productes poden ser diversos: patrons d'actuació, seqüències prototípiques, estructures de participació predominants, ajudes ofertes, mapes de l'activitat conjunta, etc.

Es tracta de categoritzar aquests productes, i tenir una adequació i ajustament entre ells, les evidències que els sostenen i les metodologies utilitzades.

### Quina implicació tenen els resultats per a la millora de les pràctiques educatives?

La primera contribució correspon al grup de César Coll, de la Universitat de Barcelona, i ofereix una panoràmica dels treballs empírics desenvolupats: aportacions – patrons d'actuació, segments d'interacció, missatges).

La segona contribució prové del grup de la Universitat de Sevilla amb la Rosario Cubero: ens apropa el ric entramat de perspectives que es donen en l'anàlisi interactiva i el tipus de resultats que poden obtenir -se.

Finalment la tercera contribució prové del grup de Salamanca, amb el seu representant Emilio Sánchez, que ofereix una reflexió sobre algunes opcions metodològiques que estan presents en l'anàlisi interactiva i les conseqüències que poden tenir aquest tipus d'estudis en el desenvolupament professional dels docents.

## Article 2:

Sánchez, E. , García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R., Castellano, N. (2008). « Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?» *Revista de Educación*, núm. 346, p. 105-136.

## Resum:

L'objectiu de l'article és veure com considerem diferents unitats d'anàlisi i diferents dimensions en l'anàlisi d'interaccions entre alumnes i professors durant el desenvolupament de tasques escolars. Es poden distingir cinc unitats d'anàlisi: -cicles, episodis, activitats típiques d'aula, sessions i unitats curriculars- i tres dimensions o focus: els continguts elaborats -la dimensió *Què*, per a la qual es tenen en compte com a referència models cognitius de les tasques desenvolupades -, els patrons de discurs i estructures de participació que regulen l'activitat social i mental dels alumnes- la dimensió *Com*, que té el seu origen en una concepció socio-cultural- y el nivell d'autonomia assumit pels estudiants- la dimensió *Qui*, que requereix utilitzar a l'hora ambdós marcs teòrics.

Cada dimensió proporciona una interpretació diferent del mateix segment segons el tipus de processos cognitius implicats (alt o baix nivell), el tipus d'estructura de participació prevalent (simple o complexa) i el nivell mig de participació dels alumnes (en una escala de cinc punts). El nombre de corpus és 21 interaccions analitzades. Hi ha contradiccions: trobem estructures complexes de participació (n=3) que generen continguts de baix nivell (i a l' inversa ). Cal donades aquestes dades clarificar quines unitats i dimensions són considerades en cada cas. Un altre element és valorar l' impacte de la formació en el desenvolupament professional dels docents, que és l'objectiu últims en aquests anàlisis.

## Introducció:

Aquest treball vol descriure les pràctiques comuns de l'aula amb el propòsit d'ajudar a millorar-les. Els professors han d'entendre les necessitats dels seus alumnes per a donar-los-hi el recolzament necessari. Per tant, hem de saber què fan els professors amb les seus alumnes i ponderar quina distància es guarda amb el que es podria arribar a fer. Es tracta d'analitzar a través del sistema Sánchez et. al. , la interacció educativa.

## Unitats d'anàlisi i dimensions

És necessari trencar el flux d'intervencions en segments que resultin operatius per a identificar les

“regularitats” presents en el material analitzat. S'han d'establir unitats d'anàlisi que ordenin el procés. Cal després d'això establir que hem de considerar: *que és rellevant*.

El patró sistemàtic que es repeteix una i una altra vegada i que té tres components o *posicions* (Sinclair i Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991): un professor pregunta quelcom que l'alumne *ha de conèixer* i *ha de recordar*, suggereix la necessitat de portar a terme una acció ( I= Indagació). Un alumne, elegit pel mateix professor, contesta o porta a terme aquesta acció (R = Respuesta), y finalment el professor avalua el que ha dit l'alumne (E=Avaluació). És la denominada estructura tripartita Indagació/Resposta/Avaluació- IRE.

Amb el temps s'ha identificat una sèrie de patrons més oberts que els IREs, aquests poden ser considerats com a opcions alternatives per a organitzar el discurs i la interacció d'alumnes i professors. El patró IRF descrit per Wells (2001), és similar al descrit per Chi (1996) i Graeser, Person y Magliano (1995)-, s'espera que l'alumne elabori una resposta i no es limiti a “recordar-la”. El professor és el qui formula les preguntes i valora les respostes.

Més oberts són els *patrons simètrics*, els quals és l'estudiant el que pot iniciar l'intercanvi (I), contribuir activament en el procés de confirmació (F) o ambdues coses a l'hora. Al final totes les parts arriben a un acord en el que han de dir, pensar o fer en aquest cicle d'interacció.

També són possibles trobar altres “regularitats” més àmplies, ATAs- activitats típiques de l'aula, aquest patró o estructura es repeteix en els diferents moments de les lliçons o sessions: “revisió de tasques”, “explicació”, “discussió”. Dins de cadascuna d'aquestes, hi ha IREs (o estructures semblants), per la qual cosa es podria integrar els dos tipus de regularitats fins ara anomenats: unes serien locals (cicles) i d'altres serien globals (ATAs). Podem també identificar estructures d'amplitud intermèdia entre IREs i ATAs, i d'altres encara més àmplies.

Ordre de les unitats d'anàlisi de major a menor globalitat:

Unitat curricular    Sessió (classe)    Activitat típica d'aula (ATA)    Episodi    Cicle

+

-

(Dins del cicle podem considerar per a fins més específics: el torn, les contribucions i les ajudes)

Episodi: de lectura en veu alta, resoldre dubtes de vocabulari, d'avaluació. Aquests es componen de *cicles*.

Si volem anar veient les interaccions faríem: veure els episodis, després els cicles, i finalment en cada cicle veure els torns del professor, i dins d'aquests, les ajudes proporcionades.

Totes aquestes estructures tenen un valor real per als alumne i professors: els ajuden a organitzar les seves accions, i a saber el que s'espera d'ells, qui són o què és important. És a dir no solament són útils per a analitzar la interacció educativa, sinó també per a desenvolupar-la.

## Què és rellevant? Les dimensions de l'anàlisi

Podem distingir tres dimensions: *què*, *com* i *qui*.

Què: es detallen els continguts elaborats.

Com: la manera en que es dona la interacció entre alumnes i professor.

Qui: El responsable dels continguts elaborats, la contribució o autonomia mostrada pels alumnes a l'hora de generar el contingut públic de la interacció. Tot i que la responsabilitat és compartida, en alguns casos sembla ser que l'alumne té un paper, mentre que en d'altres el té el professor. Cal determinar el grau de participació. En la mesura que la contribució del professor sigui major en l'elaboració dels continguts, menor serà el dels alumnes. Hem de considerar atentament les ajudes prestades pels professors.

## Diferents dimensions, diferents marcs teòrics

Cada dimensió pot tenir diferents marcs teòrics, quan el focus és *què*, el contingut desenvolupat, tenim un marc teòric per exemple, el constructivista i socio-cultural o l'aprenentatge autoregulat. Aquest marc (model cognitiu) estipula que és el que s'ha de fer per a resoldre problemes, comprendre, autoregular -se, construir coneixement. Es determina la qualitat del contingut generat durant la interacció.

Quan el focus és *com* s'organitza la interacció, tenim un model socio-cultural per a entendre els elements del context. Una teoria socio-cultural transforma els patrons discursius (IRE, IRF, patrons simètrics) en estructures de participació, enteses aquestes com a mediacions que ordenen l'activitat mental y social dels participants. Anem des de les escales metodològiques centrades en la matèria (tradicionals) fins a les centrades en l'aprenent (transformadores).

Finalment en la dimensió *qui*, s'han de considerar els dos tipus de marc: les ajudes cobren un sentit si es fiquen en relació amb els processos mentals que es veuen animats per elles. S'estableix el grau d'autonomia dels alumnes en l'elaboració del contingut.

## El sistema d'anàlisi en funcionament

A l'identificar les ajudes dels professors les podem classificar en tres categories: *internes* (formes part de la resposta), *regulatòries* (orienten en la seva construcció, però sense formar part d'ella) i de

*feedback* (proporcionen l'expressió final que ha de ser acceptada).

Cal computar la presència de les ajudes per tal de calibrar l'aportació del professor i el paper assumit pels alumnes segons l'escala de cinc nivells: quantes més ajudes internes i de feedback hi hagi, i quan més potents siguin aquestes, menor serà el nivell de participació de l'alumne en el procés d'elaboració del seu contingut.

Resultats (pàg.128) Taula V

Pel que fa a les dades que ens mostren en la dimensió *com* la majoria de les ATAs, 62 %, té una estructura simple i el 38% té una estructura complexa. En les complexes hi ha major diversitat d'episodis, i aquests es relacionen d'una manera menys lineal.

D'altra banda si considerem la dimensió *què* (la qualitat dels continguts) de cada episodi no hi ha correspondència entre la complexitat de les ATAs i la qualitat dels continguts elaborats. Les dades indiquen que algunes interaccions complexes donen lloc a continguts poc depurats. I en algun vas ATAs simples donin lloc idees elaborades – text públic complex – ex patró 5 en la taula.

Finalment en la dimensió *qui* , si considerem el nivell de participació en els episodis comuns en totes les interaccions- els d'interpretació i els d'avaluació – podem veure qui assumeix la responsabilitat d'aquests episodis- en la majoria de les interaccions (7 sessions) no deixen que l'alumne tingui un nivell de participació alt tot i que els alumnes en aquest generen idees importants.

De què depenen que estructures complexes de participació donin lloc a continguts d'alta qualitat?

Per la qual cosa hem d'anar a analitzar els cicles i el tipus d'ajudes que s'ofereixen als alumnes.

Es veu que el binomi alta participació i alta qualitat en els continguts sols es troba en un patró d'episodis complex.

a)Utilitzar metodologies com ara:

Planificació, activació de coneixements i ajudes de regulació que recorden la meta inicial i les orientacions, és la condició que dóna millors resultats en la lectura i comprensió de texts.

b)En canvi, utilitzar sols la condició de no ajuda o la condició d'ajudes de planificació no dóna diferències en els resultats, encara que aquestes dos, sí estan per sota de les dades de l'apartat “a”.

### Conclusions

La majoria de les interaccions adopten el patró més elemental: context pobre, continguts de baixa qualitat i baix nivell de participació; i que les millors d'aquestes no arriben a les condicions per a un

bon aprenentatge, ja que només s'aconsegueix una comprensió superficial.

Com a segona conclusió és més fàcil trobar-nos una estructura de participació rica a nivell global que local.

La introducció d'un episodi de planificació ajuda més al professor que als alumnes. D'aquesta manera el professor no perd de vista el que és important, però a expenses de que el paper dels alumnes no sigui molt alt.

En aquesta investigació s' han utilitzat com a complementàries les metodologies qualitatives i quantitatives.

L'estudi de com els alumnes llegeixen i interpreten els texts ajuda a entendre millor la naturalesa dels processos mentals.

### Article 3:

Sánchez, E., Rosales, J., Suárez, S. (1999). « Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer». *Cultura y Educación*, vol. 14. núm.15, p. 71-89.

Fins ara l'objectiu de les investigacions ha estat cercar solucions sense haver identificat la situació de partida, en comptes de descriure el que constitueix el punt de partida l'estat o estats inicials.

El problema és que tot procés que necessita canviar, no solament ha de saber on es vol arribar sinó també quina és la distància que ens separa del punt de partida. És important conèixer tots els aspectes, el que es fa i el que s'hauria de fer.

Aquest article consta de 5 apartats:

Marc teòric

Sistema d'observació

Exemples

Formes d'interacció d'alternatives.

Obstacles en l'estudi

### **Marc teòric**

La investigació psicològica sosté que s'ha de parlar de comprensió quan un alumne:

11. Capaç de resoldre la informació del text i caure en les connexions i relacions entre les idees.
12. S'implica en un complex procés d'integració entre el que el text proposa i el que el mateix ja sap.
13. Es mostra competent a l'hora d'enfrontar-se amb totes les facetes cognitives i emocionals que es requereixen.

Estarem davant un comportament desitjable quan l'alumne sigui capaç de crear per si mateix una meta i mostri la determinació per poder assolir la seva consecució.

Aquesta consecució és resultat d'una interacció entre aquestes tres variables: el text i les seves possibilitats, el lector, i ajudes prestades pel professor.

S'ha de proposar que la lectura del text sigui sempre entesa com a activitat conjunta en la que:

- Professor i alumnes comparteixen la realització de les operacions implicades en la figura següent:

Processos implicats en la regulació de la comprensió	Processos implicats en la integració textual	Processos implicats en la integració text/coneixements
Crear metes	Integrar totes les idees en un esquema	Activar els coneixements necessaris
Supervisar	Construir proposicions globals	Revisar les idees del text des del que ja es sap
Avaluar	Integrar les idees linealment Construir proposicions Reconèixer paraules	

- No és si l'alumne faci molt o poc, sinó que realitzi la contribució que està en condicions de fer.
- El context creat per a lectura conjunta ha de servir per a encarar la identificació dels problemes que vagin sorgint en el seu transcurs així com la cerca de maneres per a resoldre'ls.

El paper de l'alumne ha de ser el més ampli possible.

### **Sistema d'observació**

- Què és el que es fa
- Qui ho fa

Pel que fa al què és fa s'ha de clarificar els processos que es duen realment a terme. El que es fa públic a les aules i per tant l'objecte d'atenció i anàlisi.

El resultat final de l'anàlisi ha de dur-nos a les següents conclusions:

- Realitzar un contrast entre les possibilitats que té un text escrit i el que s'ha fet públic i/o compartit.



- Contraposar el tipus de participació dels alumnes vers l'activitat.

### **Procediment d'anàlisi**

6. Primer s'ha d'establir l'estructura de contingut del propi text
7. Analitzar el que succeeix a l'aula respecte els continguts
  1. Agrupament del les seqüències d'interaccions en episodis.
8. Anàlisi del episodis
  1. Torns: què diu el professor i que diuen els alumnes.
  2. Tipus i nivell d'activitat.
  3. Contingut proposicional, què és el que es fa públic.
  4. Participació: grau de participació dels professors i els alumnes

### **Exemple d'anàlisi**

(...)

#### **Per enriquir la interacció professor -alumnes**

Per on començar per a enriquir la interacció?

Dues possibilitats

Pot ser que els alumnes assoleixin l'autonomia.

El text públic sigui coherent i integrat en el fons de coneixements

Costa avançar en ambdues direccions a la vegada

7. Si volem dotar de més autonomia als alumnes, la participació del professor haurà de ser menor i el text tendirà a perdre coherència.
8. Si pel contrari el professor es centra en crear textos públics que siguin coherents, ens trobarem que difícilment podran delegar als alumnes tota la responsabilitat.

### **Conclusions**

S'ha intentat explorar la distància que existeix entre el que els professors facin quan interactuen amb els seus alumnes a llegir un text i les possibles alternatives que es desprenen des de la investigació educativa.

Crear un fil conductor entre l'estat inicial i l'estat general que aspirem.

Per veure la distància: exemples de dues qüestions: què es fa públic al llegir un text i quina és la

participació d'un i altres en la seva consecució.

S'ha de comentar tres problemes que apareixen abans o després i dificulten un avanç significatiu.

Primer, els professors no sempre operen amb una idea precisa de quins són els continguts que els agradaria que els seus alumnes entenguessin

Segon, professors poc temptats a reconsiderar el text que s'està llegint o l'origen de les dificultats

Tercer, participació dels alumnes molt escassa.

Aconseguir una major autonomia passa per entendre que la interpretació d'un text depèn de l'activitat inicial desplegada pels professors. Com més gran sigui la quota de responsabilitat que es demani als alumnes més haurà de ser la contribució del professor.

Conèixer què és el que s'està fent en les aules i perquè siguem capaços d'imaginar les rutes per les que els professors puguin transitar.

**Annex 3. Transcripció d'una sessió de ciències del Cicle Superior dins de les pràctiques en grup de l'Anàlisi de la Interacció al Màster d'Educació Inclusiva.**

<p>EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS</p>	<p><b>1-Professora:</b> Sí, per què tot cinquè estava parlant de la construcció de les cases? C.</p> <p><b>2-Alumne:</b> Perquè al mapa conceptual hi ha una categoria que hi diu cases.</p> <p><b>3-Professora:</b> I per què treballàveu les cases en aquell moment? O sigui hi ha una categoria molt bé, el mapa conceptual que hi posa cases, vale? I per què treballàveu aquesta categoria a cinquè? G, tu també pots fer hipòtesis de per què ho feien però tu ets de sisè, ara millor que ens ho expliquin els de cinquè. Si després no dellòs fas alguna pregunta perquè com que ara ja t'has fet una idea i has dit: s'havien de fer per això i per allò si no t'acaba de ara d'explicar la idea que tu t'has fet llavors preguntes, d'acord? Però clar és una cosa que estava a cinquè llavors a veure ells que ens diuen que per què treballaven la categoria cases.</p> <p><b>4-Alumne:</b> ...ens vau dir que era porexpan.</p>	<p>IRF</p>	<p>1</p> <p>3. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva “Invitar a un razonamiento” (2 ajudes)</p> <p>3. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar</p>
	<p><b>5-Professora:</b> A veure, a veure, el professor a on et va dir que t'apuntessis lo que tenies a la pissarra?</p> <p><b>6-Alumne:</b> A l'agenda.</p> <p><b>7-Professora:</b> I què vas apuntar tu? Es que a mi em fa l'afecte que déu ni do, eh nens?</p>		<p>Agenda</p>
	<p><b>8-Professora:</b> Però a veure nens jo us faré una altra pregunta S. A veure, els dimecres, els dimecres parlem de cases?</p> <p><b>9-Alumne:</b> No.</p> <p><b>10-Professora:</b> No,</p>	<p>IRE</p>	<p>2</p> <p>10. Ajuda de Feedback de consolidació. Confirmar</p>

	<p>doncs jo ara us pregunto: Com és que a cinquè parlàveu de cases i de vidres? R.</p> <p><b>11-Alumne:</b> Perquè allí vam parlar lo de les cases portàtils.</p> <p><b>12-Professora:</b> I per què va sortir lo de les cases portàtils? <b>Per què parlàveu de les cases?</b></p> <p><b>13-Alumne:</b> Perquè a la Panera hi havia una casa que estava mig feta i tenia diferents materials.</p> <p><b>14-Professora:</b> <b>I això de la casa mig feta i de que tenia diversos materials, està relacionat amb l'aspecte que treballem els dimecres?</b></p> <p><b>15-Alumne:</b> Sí.</p> <p><b>16-Professora:</b> <b>Sí? O sigui, avui nosaltres també treballem cases.</b></p> <p><b>17-Alumne:</b> Estàvem treballant els vidres.</p> <p><b>18-Professora:</b> Estàvem treballant els vidres, molt bé!</p>	IRE	<p>3</p> <p>12. Ajuda a la Resposta Interna no Invasiva. Descompondre la tasca</p> <p>14. Ajuda a la Resposta Interna invasiva. Proposar opcions</p> <p>16. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva. Invitar a reconsiderar</p> <p>16. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva. Proposar opcions</p> <p>18. Ajuda de Feedback de consolidació. Confirmar</p>
--	---	-----	---

	<p>Doncs a veure, jo ara pregunto: <b>Com és que els de cinquè treballàveu cases, materials de les cases com el porexpan, no?</b> Què és porexpan? <b>És un edifici?</b></p> <p><b>19-Alumnes:</b> No senyoreta! No!</p> <p><b>20-Professora:</b> <b>És un què?</b></p> <p><b>21-Alumnes:</b> És un vidre.</p> <p><b>22-Alumnes:</b> És un material.</p> <p><b>23-Professora:</b> <b>És un material, no? És a dir, és un material.</b></p>	IRE	<p>4</p> <p>18. Ajuda regulatòria d' Indagació Identificar el tema</p> <p>18. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva. Contra-model</p> <p>20. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>23. Ajuda de Feedback de consolidació. Confirmar</p>
	<p>Llavors jo us pregunto: Com és que parlàveu de cases, de porexpan, de tot això, si resulta que parlàvem de vidres? Bueno, normalment el dimecres parlem de vidres. Cinquè, per què? A.</p> <p><b>24-Alumnes:</b> Perquè volíem veure com es construïen.</p> <p><b>25-Professora:</b> <b>Però perquè volíeu veure com es construïen? De on ha sortit aquesta idea de: Eh! Nosaltres volem saber com se construeixen. De on va sortir això?</b></p> <p><b>26-Alumnes:</b> Senyoreta!</p>	IRF	<p>5</p> <p>25. Ajuda a la Resposta Interna no Invasiva Descompondre la tasca</p> <p>29. Ajuda a la</p>

	<p><b>27-Professora:</b> R.</p> <p><b>28-Alumnes:</b> Nosaltres abans de que vinguin els de sisè fem com una mena de projecta també, i..</p> <p><b>29-Professora:</b> Ah, és un altre projecte. Això que vosaltres treballem (assenyalant la pissarra) és un altre projecte.</p> <p><b>30-Alumne:</b> No, és també com una mena de projecte...</p> <p><b>31-Professora:</b> Com una mena de projecte? A veure C, què has dit tu primordial. Què has dit tu? Què era això de perquè parlàveu de cases?</p> <p><b>32-Alumnes:</b> Al mapa conceptual hi havia la categoria de cases.</p> <p><b>33-Professora:</b> R, és un altre projecte?</p> <p><b>34-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>35-Professora:</b> O és una part de projecte total?</p> <p><b>36-Alumnes:</b> Total.</p> <p><b>37-Professora:</b> És una categoria vale? Nosaltres treballem una categoria i quan vau arribar vosaltres treballàveu una altra categoria. O sigui que a veure, vigileu. Estem treballant el mateix el que passa que ho fem a diferents dies, no? No és un altre projecte, eh? És un mateix projecte perquè com ha dit el C és una categoria del mapa conceptual, del mapa de categories que tenim a fora. Vale R? No és un altre projecte, treballem pel mateix. El que passa és que treballem diferents categories. Per què lo del vidre ho vam veure a la Panera?</p> <p><b>38-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>39-Professora:</b> Lo de la casa en construcció que has dit tu, ho hem vist a la Panera?</p> <p><b>40-Alumne:</b> Sí.</p> <p><b>41-Professora:</b> És a dir, tot ha partit del mateix. El</p>	<p>Resposta Interna Invasiva Proposar opcions 29. Ajuda a la Resposta Interna invasiva Donar recolzament físic 31. Ajuda a la Resposta interna no invasiva invitar a reconsiderar</p> <p>31. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>33. Ajuda a la Resposta Interna Invasiva Proposar opcions</p> <p>35. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar</p>
--	---	--

	<p>que passa és que ho hem classificat per poder treballar, amb idees, vale? Després A vigila una miqueteta si porex, porexpan o lo que sigui, eh? Perquè us ho heu d'apuntar precisament.</p> <p>En canvi el J, diu: No no, que nosaltres aquí parlàvem de vidres. Sí o no? Vale!</p>		<p>opcions</p> <p>37.Ajuda de Feedback de completar/reformular</p> <p>37. Ajuda a la Resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>39.Ajuda a la Resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>41. Ajuda de Feedback de completar/reformular</p>
	<p>Doncs ara tornem a recordar una miqueteta, J tu també hi erets dimecres passat, vale? Relacionat amb els vidres, què vam fer la setmana passada amb els vidres? Vidre també... En què podríem relacionar el vidre i les cases? Amb què podem relacionar vidre i les cases? (<i>escriu a la pissarra</i>).</p> <p><b>42-Alumnes:</b> Senyoreta! (<i>dóna el torn de paraula a l'alumne que l'ha cridat, però a la vegada n'intervenía un donant la resposta</i>)</p> <p><b>43-Professora:</b> ei, espera una miqueteteta perdona,</p>	IRE	6

	<p>t'he interromput però ara no t'havia preguntat</p> <p><b>44-Professora:</b> Podem relacionar cases i vidres, també?</p> <p><b>45-Alumnes:</b> Con las ventanas.</p> <p><b>46-Professora:</b> <b>Amb les finestres.</b> <i>(passa un alumne per davant la càmera)</i></p> <p><b>47-Professora:</b> Ui escolteu! Us ho emporteu tot, després us ho vindrem a buscar perquè mos ho heu pres tot, ara! Oh, oh! Vale. <b>A veure, a les finestres també tenim vidre, vale?</b></p>		<p>46. Ajuda de Feedback de completar/ reformular</p> <p>47. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p>
	<p><i>(relaciona a la pissarra vidre amb finestres).</i> Vale, quin problema tenim, bueno quin problema, quina curiositat vam veure que ens va llamar l'atenció, relacionat amb els vidres? Dins de la Panera. <b>Per què treballàvem els vidres?</b> Perdó J que t'havia interromput.</p> <p><b>48-Alumnes:</b> Vam fer un experiment.</p> <p><b>49-Professora:</b> <b>Vam fer un experiment.</b> Quin experiment vam fer.</p> <p><b>50-Alumnes:</b> Amb el vidre, quan se transformava amb una cara.</p> <p><b>51-Professora:</b> Es transformava o? O bé, més que transformar?</p> <p><b>52-Alumnes:</b> Deformar.</p>	IRF	<p>7</p> <p>47. Ajuda a la Resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>49. Ajuda de Feedback de consolidació "confirmar"</p>
	<p><b>53-Professora:</b> Deformava, vale. Però a veure, quina diferència veieu entre el vidre de les finestres i el vidre aquell que nosaltres vam veure que deformava la cara? <i>(apunta a la pissarra).</i> Vale? <b>Fixeu-se bé que avui heu fet una comparació: a les cases també podem parlar de vidre de les cases perquè les finestres de les cases són de vidre. Però la curiositat que vam tenir nosaltres és, que si miràvem a</b></p>	IRF	<p>8</p> <p>53. Ajuda a la Resposta interna no invasiva donar pistes</p> <p>55. Ajuda a la Resposta interna</p>



	<p>través d'una ampolla, vale? Com aquella que hi havia a la Panera, es deformaven les cares.</p> <p>L'ampolla era de vidre?</p> <p><b>54-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>55-Professora:</b> Les finestres són de vidre?</p> <p><b>56-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>57-Professora:</b> Vale,</p>		<p>no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>57. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
<p>EPISODI DE PLANIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT INDIVIDUAL</p>	<p>doncs ara jo dic: Busqueu semblances i diferències entre el vidre de la finestra i el vidre de les ampolles, sí? Us dono un foli a cadascú de vosaltres. Poseu la data curta, el nom, vale? (<i>escriu la data a la pissarra</i>).</p> <p>Estem sempre parlant de vidre, vale? D'acord? Però heu de buscar la diferència i semblances entre el vidre de la finestra, de les cases i el vidre de les finestres de les ampolles. Bueno, d'aquella ampolla perdó. (<i>busca els folis al prestatge del seu darrere i li dona a un alumne de la primera fila</i>) Agafeu un i passa (<i>es repeteix el procés cap a un altre alumne</i>) Agafa un i passa. Si us en sobre o us en falta, m'ho dieu. Us en sobre?</p> <p><b>58-Alumne:</b> (<i>no s'enten</i>)</p> <p><b>59-Professora:</b> De moment espera. Primer fem això si us plau R.</p> <p>Per buscar <i>diferenciologies</i> entre el vidre de les finestres i el vidre de l'ampolla.</p> <p><b>60-Alumnes:</b> El professor va portar una ampolla...</p> <p><b>61-Professora:</b> A veure, tu, amb lo que hem dit, amb lo que hem partit, fes això. Mireu bé les finestres, aquí <b>tenim finestres?</b></p> <p><b>62-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>63-Professora:</b> O només hi ha a les cases finestres?</p> <p><b>64-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>65-Professora:</b> Ah, doncs a veure! Semblances i</p>	IRE	<p>9</p> <p>61. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>63. Ajuda a la Resposta Interna no</p>

	<p>diferències que vosaltres penseu ara entre vidres de les finestres i de les ampolles aquelles que tenim de la fotografia.</p> <p><b>66-Alumnes:</b> Que ho copiem?</p> <p><b>67-Professora:</b> Pues clar, fillet! Per què et penses que ho he posat aquí, per fer bonic? <i>(Alumne va cap a la pissarra i s'enfila a la cadira per escriure la data. La professora va cap a la pissarra i senyala les paraules escrites i on s'ha d'escriure)</i></p> <p>Vidre, finestra, ampolla, semblances i diferències. <i>(Una estona dedicada al treball individual. La professora fa un esquema a la pissarra mentre una alumne escriu la data a la part posterior dreta de la pissarra).</i></p> <p><b>68-Professora:</b> Vosaltres aneu pensant. No sé si ara aquí tenim la fotografia <i>(busca en els papers de la seva taula).</i></p> <p>Cadaú que pensi una estoneta, vale? Després...<i>(penja la fotografia de l'ampolla a la pissarra).</i><i>(S'acosta a un alumne i li corregeix la manera que ho ha fet).</i> A veure, aquí has de posar les semblances que hi ha entre el vidre de l'ampolla i el vidre la finestra <i>(senyalant la pissarra)</i>; i aquí les diferències.</p> <p>A veure, aquí, R, aquí has de posar les semblances que hi ha entre el vidre de l'amolla i el vidre de la finestra, i aquí les diferències. Per algo hem fet classificació.</p> <p>No m'ho pots posar tot seguit <i>(dirigint-se a l'alumne).</i></p> <p>Hem fet classificació, jo no he dit que copiéssiu res d'aquí <i>(senyalant l'esquema que ha fet abans a la pissarra fa una línia divisòria entre aquest i les semblances i diferències).</i> Això ho he posat perquè tinguem clar d'on hem partit avui, el dia d'avui. El que hem de fer és això. Buscar les semblances que tu</p>	<p>invasiva contra-model</p> <p>65 Ajuda de Feedback de consolidació Confirmar</p>
--	--	--

	<p>creus que hi ha entre el vidre de la finestra i l'ampolla; i quines diferències hi ha entre el vidre de la finestra i l'ampolla, vale?</p> <p>Va venga, penseu una mica, mireu això, mireu els diferents vidres que podeu veure des d'aquí. A veure quins semblances i diferències hi veieu. <i>(ajuda a un alumne de forma individual, va voltant per la classe).</i></p> <p>Teniu uns tres minutets, més no, eh? Per pensar una mica. <i>(para darrere de dos alumne, els agafa per les espatlles i els hi dirigeix unes paraules per acabar finalment canviant-se de lloc respectivament).</i></p> <p>Posa't aquí per si li fa falta alguna coseta, <i>(al nou company del costat)</i> no tot, no li diguis tot, les idees va bé que les tingui ell però si a cas tu l'acabes d'ajudar, vale? Quan us poseu amb grups és diferent, però ara és perquè el puguis ajudar, vale? <i>(L'alumne canviat de lloc ajuda al seu company, donant-li explicacions).</i></p> <p>Tres minutets...cadascú lo seu, eh? Què és lo que observa cada persona, d'acord?</p> <p>Queda un minutet i mig, venga... aneu acabant de posar les idees que a lo millor teniu.</p> <p>Tres quarts de minut... <i>(dirigint-se als alumnes amb una rialla).</i></p> <p>No ho ompliu per omplir eh? Si no les idees que us van sorgint, d'acord? El que passa que aneu pensant una miqueteta, no digueu: bueno, ja he acabat. A lo millor surt alguna altra idea, tampoc escriure per escriure,eh? Aneu pensant les diferents situacions que heu fet a la classe, què és el que a lo millor heu mirat,</p>		
--	--	--	--

	<p>què es el que heu experimentat... vale? I no només a la classe, a lo millor a casa també ara us ve la idea d'alguna cosa que a lo millor us heu donat compte a casa, vale? Pues poseu-ho,eh?</p> <p><i>Bueno a veure, quan acabeu d'escriure bé la frase que esteu escrivint ara, vale? Deixeu d'escriure i passeu una ratlla així (dibuixa ratlla a la pissarra) per sota de lo que heu escrit vosaltres. Que quedi separat del que heu escrit vosaltres, d'acord? Sí? Vale.</i></p>		
<p>EPISODI DE PLANIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT GRUPAL</p>	<p>Ara, a veure: S i J, treballareu junts. Poseu aquí baix (<i>senyalant a la pissarra</i>) poseu el nom de la persona amb qui treballeu, el vostre nom no cal que el poseu, d'acord? Perquè ja el teniu a dalt, no? Suposo que tothom heu posat el vostre nom a dalt, no? Sí? (<i>interromp uns instants una persona que porta uns folis que entrega a la professora</i>). Llavors poseu... ara us diré amb qui treballeu, d'acord? S i J, junts; B i S junts; S i M, junts; vale? Vosaltres 3 junts. Si a lo millor us va malament mogueu una miqueta la taula perquè us pugueu veure tots, però treballareu, és a dir, tu E has de posar aquí sota el nom de R i A, tu de E i A, i tu de R i E, vale? Vosaltres tres junts també, d'acord? Que per no deixar una persona sola no <i>dellòs</i>.</p> <p>Ja teniu que tallar eh? Poseu-ho així, poseu el nom dels altres companys que teniu.</p> <p><b>69-Alumnes:</b> xiuxiueig entre els grups.</p> <p><b>70-Professora:</b> Bueno a veure, ara el que farem és el següent: entre vosaltres, S, he dit que quan tenies aquella frase ja prou. A veure, ara, entre vosaltres us heu de llegir el que heu escrit cadascú de vosaltres, d'acord? Ei E, a veure si escoltem bé com que farem,</p>		<p>ordres</p>

	<p>perquè sinó després no sortirà. Per exemple, si decidiu començar per les semblances, que una persona comenci a llegir el que té a les semblances, vale? Si resulta que esteu conforme amb les semblances que ha dit aquella persona que esteu escoltant i vosaltres no la teniu, la copieu aquí (<i>senyalant a la pissarra on amb interioritat ha marcat que cadascú havia de posar el nom del company amb el qual treballaven</i>). Si la teniu, ja no fa falta que la torneu a copiar, m'explico? No? O sigui el J, bueno o tu, vale, comença a llegir les semblances que el R ha escrit ell, i tu dius: Ui! Aquesta idea que has dit tu, jo no l'havia vist, però tes raó. A llavors que us ho dicti i l'escriviu. Si la idea ja la tens escrita no la tornis a copiar, d'acord? Sí?</p> <p><b>71-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>72-Professora:</b> Quan haureu acabat tots, heu d'anar passant tots, llegint-ho tot, un a l'altre i mirar si ja teniu la idea o és nova i si esteu conforme. Si no esteu conforme, heu de convèncer...vale? Perquè a lo millor la tatxi perquè no esteu conformes, d'acord? Ho enteneu?</p> <p><b>73-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>74-Professora:</b> Ara, no li heu de dir tatxa-la perquè a mi no m'agrada. No, no, no. A veure, vols dir que és veritat això, perquè em sembla que això i allò altre...Li heu de donar arguments perquè l'altre quedi convençut que l'ha de tatxar perquè no està bé, vale? No perquè a vosaltres us agradi o perquè m'agrada més la meva perquè l'he explicat millor, d'acord? Vale?</p> <p>Quan haureu acabat amb les semblances, feu-ho amb les diferències, vale?</p> <p>Escolteu, com a màxim serà un quart d'hora, per lo</p>		
--	---	--	--

	<p>tant heu de llegir, heu d'escoltar i heu de consensuar les idees, però no parlar de la pel·lícula d'ahir a la nit, vale? D'acord? Venga, un quart d'hora per posar les idees en comú. Procureu no cridar gaire fort que esteu al costadet (<i>els alumnes comencen l'activitat</i>).</p> <p>Professora: Màxim un quart d'hora, eh? (<i>la professora va passant pels diferents grups</i>).</p> <p>Si esteu d'acord, sí, si no, no eh? (<i>ajuda al grup de tres persones</i>).</p> <p>Va venga anem llegint, que ja han passat quasi cinc minutets. Venga va, aneu consensuant.</p> <p>Com va això, ja esteu comentant les diferències? La idea que no esteu d'acord heu de fer-la tatxar però heu de donar arguments de perquè no esteu d'acord, eh, vale? Llavors s'ha de tatxar amb una sola línia, no una borradura allí...</p> <p>A veure, vosaltres no esteu parlant de lo que teníeu que parlar per lo que veig (<i>dirigint-se al primer grup de 3 alumnes</i>). Va venga, com és que ella té tantes coses i vosaltres res?</p> <p>A veure, ja has escoltat N quines diferències ha dit el, C? A veure què has llegit tu? L'ampolla... i tu que havies ficat? La finestra és plana, això ja ho has posat. Vale, la finestra és plana i l'ampolla tenies que dir</p>		
	<p>com és l'ampolla, és?</p> <p><b>75-Professora:</b> A tu també t'ha sortit còncava i convexa? O que te ve sortit, a tu? Com és l'ampolla, com diries tu, veus una ampolla i que dius que és? Com és?</p> <p><b>76-Alumnes:</b> Té volum.</p> <p><b>77-Professora:</b> Té volum, vale pues molt bé, pues goita! Vale, té volum, vale. És una diferent manera de ser, a llavors aquí còncava i convexa poseu aquí entre</p>	IRE	<p>10</p> <p>77. Ajuda de Feedback de consolidació.</p>

	<p>parèntesis té volum, l'ampolla té volum, té volum, perquè no és plana. L'ampolla no és plana, té volum, vale?</p> <p><i>(Ajuda novament el grup de tres).</i></p>		Confirmar
	<p>Venga que anem acabant...vale?</p> <p>A veure, quan haureu acabat, quan haureu acabat,eh, quan haureu acabat...</p> <p><b>78-Alumnes:</b> Encara no, em falta més!</p> <p><b>79-Professora:</b> Pues venga, que queden cinc minutets només, eh?</p> <p><b>80-Alumnes:</b> Ja està!</p> <p><b>81-Alumnes:</b> Què dius! <i>(rialles entre el grup).</i></p> <p><b>82-Professora:</b> Venga, anem acabant. El grup que hagi acabat, que vagi decidint qui serà la persona que llegeixi les idees que heu decidit, que heu comentat, eh? Venga. Si heu acabat de compartir les idees i contrastar la informació decidiu qui serà el portaveu.</p> <p>Va, feu el favor d'anar dient qui serà el que anirà fent la lectura, va!</p> <p>Bueno, compto fins a tres.</p> <p><b>83-Alumnes:</b> un, dos, tres!</p> <p><b>84-Alumnes:</b> un, dos, tres!</p>		Ordre per a realitzar la tasca
<p>EPISODI D'INTERPRETAC IÓ DE L'ACTIVITAT</p>	<p><b>85-Professora:</b> Més que res per la gent que encara està <i>dellòs</i> que... ens alerta que em de canviar de tasca.</p> <p>S, sht! Ei! Ara. Espera't que primer volia dir que parlessis tu però ara vaig veient... Una cosa si us plau, llapis a mà, el vostre foli davant de cadascú de vosaltres. Mireu, ara farem la posada en comú del que heu vist cadascú de vosaltres, d'acord? A llavors el que és el portaveu, si ho heu fet bé, ha de tindre les seves idees i les del seu company o companys, vale?</p> <p>És a dir, teniu que anar llegint-ho tot lo que vosaltres</p>	IRF	11

	<p>teniu, lo que primer heu escrit vosaltres més el que heu <i>anyadit</i>, sense repetir les idees després d’haver parlat amb el vostre company, d’acord? El llapis és perquè ens escoltarem uns als altres, i si veiem que m’estan dient una idea que vosaltres ja la teniu, poseu una creueta davant de la frase per dir: Aquesta, que no fa falta que la llegeixi jo perquè ja la tenim posada a la pissarra, m’explico?</p> <p><b>86-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>87-Professora:</b> Qui diu que no? A, què és el que no entens? No entens que hem d’escoltar als altres? No entens que has d’anar llegint lo que tens tu i si veus que una cosa que escric jo a la pissarra tu ja la tens te l’has de marcar amb una creueta? Ara ja ha quedat clar lo que has de fer? Ara clar, primer de tot hem d’escoltar als companys i hem de llegir. Si resulta que estem parlant no podrem escoltar-nos bé, llavors repetirem idees sense ser necessàries repetir-les, d’acord?</p> <p>I lo de llegir, t’ha tocat a tu ser el portaveu del grup? Qui és el portaveu del grup?</p> <p><b>88-Alumnes:</b> Jo.</p> <p><b>89-Professora:</b> Tu? Doncs has de llegir el que has escrit tu més el que has <i>anyadit</i>. Però que no estigui repetit a la pissarra, d’acord? Sí que a lo millor pot ser complementari, vale?</p> <p>Comença la S, escolteu tots bé si us plau, i marqueu una creueta si les idees són... A veure, altres paraules ja sabeu que hi ha moltes maneres de dir una mateixa cosa, no? O sigui que vigileu també teniu altres paraules vol dir el mateix.</p>		
	S, si us plau, comencem per les semblances.	IRF	11



	<p><b>90-Alumnes:</b> Que són quadrades les dos i planes.</p> <p><b>91-Professora:</b> A veure, no vagis tant de pressa que he d'apuntar jo! A veure, <b>són quadrades les dos?</b></p> <p><b>92-Alumnes:</b> Lo de la finestra.</p> <p><b>93-Professora:</b> <b>Són quadrades. Això és quadrat? (assenyala la fotografia de l'ampolla).</b></p> <p><b>94-Alumnes:</b> No, això és rodó.</p> <p><b>95-Alumnes:</b> Però jo no parlo de l'ampolla. Amb què ens quedem de tot això per les semblances?</p> <p><b>96-Professora:</b> A veure, eh! Vidre entre finestra i ampolla, i ho he posat aquí. Finestres i l'ampolla aquesta, que havíem partit d'aquí, de l'ampolla. Torna a repetir la frase, S.</p> <p><b>97-Alumnes:</b> Que són quadrades les dos i planes.</p> <p><b>98-Professora:</b> Són quadrades les dos i planes. <b>Amb que ens quedem de tot això per les semblances?</b></p> <p><b>99-Alumnes:</b> A diferències.</p> <p><b>100-Professora:</b> Com?</p> <p><b>101-Alumnes:</b> <b>A diferències.</b></p> <p><b>102-Professora:</b> A diferències.</p>		<p>91. Ajuda a la Resposta interna no invasiva. Invitar a reconsiderar</p> <p>93. Ajuda de Feedback de consolidació. Confirmar</p> <p>93. Ajuda a la Resposta interna Invasiva Donar recolzament físic</p> <p>98. Ajuda a la Resposta Interna invasiva "iniciar un razonamiento"</p> <p>101. Ajuda de Feedback de consolidació/ confirmar</p>
	<p>Per què R tu ho posaries a diferències?</p> <p><b>103-Alumnes:</b> Perquè l'ampolla no és quadrada.</p> <p><b>104-Professora:</b> <b>L'ampolla no és quadrada, però sí plana?</b></p> <p><b>105-Alumnes:</b> No.</p>	IRF	<p>12</p> <p>104. Ajuda de Feedback de consolidació</p>

	<p><b>106-Professora:</b> Ah, és plana l'ampolla?</p> <p><b>107-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>108-Alumnes:</b> A baix sí.</p> <p><b>109-Alumnes:</b> Té forma.</p> <p><b>110-Professora:</b> Escolta, molt bé, a baix perfecte. Però és plana? És plana?</p> <p><b>111-Alumnes:</b> No, és rodona.</p> <p><b>112-Professora:</b> El vidre és pla, aquest vidre és pla?</p> <p><b>113-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>114-Alumnes:</b> És rectangular el de la finestra.</p> <p><b>115-Professora:</b> És lo mateix pla que rectangular?</p> <p><b>116-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>117-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>118-Professora:</b> Ah, sí? <i>(rialles entre els alumnes).</i></p> <p><b>119-Professora:</b> O sigui, tu quan una cosa vols dir, mira, el camí de casa, el camí de casa és rectangular perquè no té cap, no té cap clot. Sí és així? Quan una cosa és així...Dis que és rectangular. És el mateix rectangular que pla? Escolta J ja n'hi ha prou eh, a veure hem dit que pensem una miqueteta abans de parlar. R, doncs tu on ho posaries això?</p> <p><b>120-Alumnes:</b> Diferències.</p> <p><b>121-Professora:</b> Diferències, com ho narrara, narra, narra, les diferències, va! <i>(somriuen tots perquè s'ha entrebancat amb la paraula).</i></p>		<p>confirmar</p> <p>104. Ajuda a la Resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>106. Ajuda a la Resposta interna no invasiva contra-model</p> <p>110. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar 110,112,115, 119 Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>121. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
	<p><b>122-Alumnes:</b> Que un és rodó i l'altre és recte.</p> <p><b>123-Professora:</b> A veure, el vidre de la finestra és pla <i>(ho anota a la pissarra).</i> I què? I el de l'ampolla, què?</p>	IRE	13 123 Ajuda regulatòria

	<p>Com és?</p> <p><b>124-Alumnes:</b> Rodó.</p> <p><b>125-Professora:</b> Rodó?</p> <p><b>126-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>127-Alumnes:</b> Como rectangular.</p> <p><b>128-Professora:</b> Tu hablas castellano.</p> <p><b>129-Alumnes:</b> Rectangular.</p> <p><b>130-Professora:</b> Ah, l'ampolla rectangular?</p> <p><b>131-Alumnes:</b> No!</p> <p><b>132-Alumnes:</b> En forma d'esfera, forma d'esfera.</p> <p><b>133-Professora:</b> Forma d'esfera...</p> <p><b>134-Alumnes:</b> Ja, però eso és impossible.</p> <p><b>135-Professora:</b> A veure si us plau, forma d'esfera, tenim alguna esfera per aquí? Que veig molts cossos... d'esfera? (<i>s'aixequen dos alumnes a buscar-ne</i>).</p> <p><b>136-Alumnes:</b> Ja, però si ho poses a la taula, se posarà...</p> <p><b>137-Professora:</b> Això és una esfera, vale? (<i>mostrant-ne una</i>).</p> <p><b>138-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>139-Alumnes:</b> Senyo.</p> <p><b>140-Professora:</b> Això és una esfera</p> <p><b>141-Alumnes:</b> Si ho poses a la taula es posa a donar voltes.</p> <p><b>142-Professora:</b> I l'ampolla no! Per lo tant, ell m'ha dit una esfera i torno a repetir, és una esfera?</p> <p><b>143-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>144-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>145-Alumnes:</b> Però jo dic que....</p> <p><b>146-Professora:</b> Ah, és una esfera?</p> <p><b>147-Alumnes:</b> No, jo dic que</p> <p><b>148-Professora:</b> Espera R, tu mira't bé la diferència que t'ha dit ella, ara acabaràs d'explicar tu, vale? Ella</p>	<p>d'Indagació</p> <p>Resumir.</p> <p>125, 130, 133</p> <p>Ajuda a la</p> <p>Resposta interna</p> <p>no invasiva</p> <p>convidar a</p> <p>reconsiderar</p> <p>137, 140 Ajuda</p> <p>a la Resposta</p> <p>interna invasiva</p> <p>donar</p> <p>recolzament</p> <p>físic</p> <p>142 .Ajuda a la</p> <p>Resposta interna</p> <p>invasiva</p> <p>Proposar</p> <p>opcions</p> <p>146. Ajuda a la</p> <p>Resposta interna</p> <p>no invasiva</p> <p>Contra-model</p> <p>148. Ajuda a la</p> <p>Resposta interna</p> <p>invasiva</p> <p>Reomplir buits</p> <p>152.. Ajuda de</p>
--	---	--

	<p>ha dit, no és una esfera perquè si la poses aquí, al ser esfera dóna voltes, vale? <b>En. canvi, l'ampolla.</b></p> <p><b>149-Alumnes:</b> Ah, perquè té una base.</p> <p><b>150-Alumnes:</b> És corb.</p> <p><b>151-Alumnes:</b> És un cub.</p> <p><b>152-Professora:</b> <b>Té una base.</b> A veure R, com ho voldries rectificar ara?</p> <p><b>153-Alumnes:</b> Jo, volia dir que lo de l'ampolla és la part del mig la que té forma d'esfera</p> <p><b>154-Professora:</b> Com diríeu, <b>quina forma té més que una esfera? (ensenyant una botella d'aigua).</b> Però que aquesta de fet no ho és <b>(senyalant la fotografia).</b> Però <b>bueno, com en diríeu?</b></p> <p><b>155-Alumnes:</b> Un corb.</p> <p><b>156-Professora:</b> Es que corb, corb.. Sembla e e e el ocell aquell, quan dius corb sembla l'ocell <i>(rient amb els alumnes)</i>. A veure, que com diríeu que, C.</p> <p><b>157-Alumnes:</b> Còncava i convexa.</p> <p><b>158-Professora:</b> <b>Còncava i convexa.</b> Què és això de còncava o convexa? A veure, déu ni do! Concau o convexa? Ai, què vol dir còncau i convexa?</p> <p><b>159-Alumnes:</b> Que tenen que surt del mig cap a fora.</p> <p><b>160-Professora:</b> <b>del mig cap a fora.</b> És a dir, <b>com diríeu que és?</b></p> <p><b>161-Alumnes:</b> Rectangular.</p> <p><b>162-Professora:</b> El vidre de la finestra és pla, <b>el vidre de l'ampolla, que?</b></p> <p><b>163-Alumnes:</b> Ovalat.</p> <p><b>164-Professora:</b> <b>Ovalat.</b></p> <p><b>165-Alumnes:</b> <b>Ondulat.</b></p> <p><b>166-Professora:</b> <b>Ondulat?</b> <b>Ovalat, ondulat, és lo mateix?</b></p> <p><b>167-Alumnes:</b> És en forma de cilindre.</p>	<p>Feedback</p> <p>Consolidació</p> <p>Confirmar</p> <p>154 .Ajuda a la resposta interna invasiva Donar recolzament físic</p> <p>154. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>158 .Ajuda de Feedback Consolidació Confirmar</p> <p>158.. Ajuda a la Resposta interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>160. Ajuda de Feedback Consolidació Confirmar</p> <p>160,162. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>164, 166. Ajuda a la Resposta interna no</p>
--	--	--

	<p><b>168-Professora:</b> R, pots anar a la taula d'allà baix si trobes un cilindre?</p> <p><b>169-Alumnes:</b> Se lo han llevado senyo, creo.</p> <p><b>170-Alumnes:</b> Sí, no està.</p> <p><b>171-Professora:</b> Veus alguna altra, veus alguna altra, alguna altra forma que s'assembli al cilindre?</p> <p><b>172-Alumnes:</b> La botella.</p> <p><b>173-Professora:</b> Quin altre?</p> <p><b>174-Alumnes:</b> Sí, jo sí que ho sé.</p> <p><b>175-Professora:</b> Quin altre? Només la botella?</p> <p><b>176-Alumnes:</b> Aquest, profe.</p> <p><b>177-Alumnes:</b> No, també hi ha d'altres.</p> <p><b>178-Professora:</b> Quin altre és?</p> <p><b>179-Alumnes:</b> El hexàgon.</p> <p><b>180-Professora:</b> El pot aquest també és cilíndric. Vale.</p> <p><b>181-Alumnes:</b> La pega.</p> <p><b>182-Professora:</b> La pega (senyalant al fons de la classe). El tub de pega, molt bé. Però de moment ho deixem així. Ei,tots que tingueu la idea, tots que tingueu la idea de les diferències que un és pla i el altre</p> <p><b>183-Alumnes:</b> Cilindre.</p> <p><b>184-Professora:</b> Com ho has dit tu que té? Escolta.</p> <p><b>185-Alumnes:</b> Ovalat.</p> <p><b>186-Professora:</b> No, X, això té volum? (tocant el vidre de la finestra).</p> <p><b>187-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>188-Professora:</b> El vidre té volum?</p> <p><b>189-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>190-Professora:</b> En canvi, l'ampolla que té?</p> <p><b>191-Alumnes:</b> Volum.</p> <p><b>192-Professora:</b> Té volum, vale? Té volum. Això és</p>	<p>invasiva</p> <p>Convidar a reconsiderar.</p> <p>166. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Proposar opcions</p> <p>171, 173, 175, 178. Ajuda a la Resposta interna no invasiva</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>180. Ajuda de Feedback</p> <p>Completar</p> <p>Redirigir</p> <p>182. Ajuda de Feedback</p> <p>Consolidació</p> <p>Confirmar</p> <p>182. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Reomplir buits</p> <p>184 Ajuda a la Resposta interna no invasiva.</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>186, 188, 190.</p> <p>Ajuda a la resposta interna</p>
--	---	--

	<p><u>pla (tocant el vidre), en canvi l'ampolla té volum.</u></p> <p>Té volum (ensenya el pot dels llapis). Té volum? (ensenya un estoig).</p> <p><b>193-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>194-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>195-Professora:</b> No?</p> <p><b>196-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>197-Alumnes:</b> Sí senyoreta!</p> <p><b>198-Professora:</b> No té volum?</p> <p><b>199-Alumnes:</b> Sí senyoreta! Perquè se poden guardar coses dins!</p> <p><b>200-Alumnes:</b> És com una capsa.</p> <p><b>201-Professora:</b> I no té volum?</p> <p><b>202-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>203-Alumnes:</b> És com una capsa.</p> <p><b>204-Alumnes:</b> Es que és una capsa!</p> <p><b>205-Alumnes:</b> És una capsa normal i corrent.</p> <p><b>206-Professora:</b> Bueno, a veure, si teniu aquesta idea bastant semblant poseu una creu per no tornar-la a repetir aquesta diferència, d'acord?</p>		<p>invasiva</p> <p>Proposar opcions</p> <p>186. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Recolzament físic</p> <p>192. Ajuda de Feedback</p> <p>Consolidació Confirmació</p> <p>192 .Ajuda a la resposta interna invasiva. Donar recolzament físic</p> <p>195.Ajuda a la Resposta interna no invasiva.. Convidar a reconsiderar</p> <p>198, 201 Contra model</p>
	<p>S, continuem amb les semblances. Què tens més a les semblances?</p> <p><b>207-Alumnes:</b> Jo còncau.</p> <p><b>208-Professora:</b> Mira, lo de còncau i convexa ja ho vam buscar l'altre dia i veig que encara no us heu aclarit. Per lo tant, anem a lo que estem fent ara nosaltres (<i>tancant el diccionari a un alumne de primera fila que volia dir el significat de la paraula</i>).</p>	IRF	14

	<p><b>209-Alumnes:</b> Diferències?</p> <p><b>210-Professora:</b> Assemblances.</p> <p><b>211-Alumnes:</b> Vidre ampolla que a les dos si les poses per l'aigua se deforma la cara.</p> <p><b>212-Professora:</b> <i>A les dos si les passes per aigua se deforma la cara?</i></p> <p><b>213-Alumnes:</b> Si les poses aigua.</p> <p><b>214-Professora:</b> <i>I com pots posar aigua aquí? (tocant el vidre de la finestra)</i></p> <p><b>215-Alumne:</b> No es pot, se cauria el líquid.</p> <p><b>216-Professora:</b> <i>Ho has experimentat això?</i></p> <p><b>217-Alumnes:</b> Lo de l'ampolla sí.</p> <p><b>218-Professora:</b> Ah, però tu m'estàs dient haguessis que ho haguessis pogut veure. Home, tu, tu...has fet una hipòtesis però no lo que tu veus. Em... què dius?</p> <p><b>219-Alumnes:</b> Aquest l'hauríem de ficar a diferències perquè al vidre de la finestra no se pot.</p> <p><b>220-Professora:</b> Però ella ha dit que sí, que a les dues si hi posem aigua es deforma la cara. Ella no m'ha dit com abans que era diferent però aquí m'ha dit que era després. Tu ho has posat a diferències?</p> <p><b>221-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>222-Professora:</b> No has posat res d'això a diferències. Com ho has posat tu, R?</p> <p><b>223-Alumnes:</b> Que a l'ampolla se fica líquid i al vidre no.</p> <p><b>224-Professora:</b> <i>I què passa quan plou?</i></p> <p><b>225-Alumnes:</b> Que se mulla.</p> <p><b>226-Professora:</b> <i>Que no es mulla quan plou?</i></p> <p><b>227-Alumnes:</b> Sí que se mulla.</p> <p><b>228-Professora:</b> Ah!</p>		<p>212 .Ajuda a la resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar</p> <p>214, 216. Ajuda a la resposta interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>224. Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>226. Ajuda a la resposta interna no invasiva Contra - model 230, 232 235, 237. Ajuda a la</p>
--	---	--	--

	<p><b>229-Alumnes:</b> Sí que se mulla, la gent es veu borrosa.</p> <p><b>230-Professora:</b> A llavors se pot veure borrós?</p> <p><b>231-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>232-Professora:</b> Però a veure, ella m'ha dit si hi posem aigua. Aquí, jo no més he fet la pregunta, aquí podem posar aigua? (tocant el vidre).</p> <p><b>233-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>234-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>235-Professora:</b> Ah, hi podem posar aigua?</p> <p><b>236-Alumnes:</b> No, perquè sinó se cauria al terra.</p> <p><b>237-Professora:</b> Però, posem aigua?</p> <p><b>238-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>239-Alumnes:</b> Però a l'ampolla...</p> <p><b>240-Alumnes:</b> Normalment...</p> <p><b>241-Alumne:</b> L'ampolla guarda líquid.</p> <p><b>242-Professora:</b> Ei! A veure! L'ampolla guarda líquid. La finestra guarda líquid?</p> <p><b>243-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>244-Professora:</b> Què li passarà la finestra amb el líquid?</p> <p><b>245-Alumnes:</b> Que se li caurà.</p> <p><b>246-Professora:</b> Anirà caient, no?</p> <p><b>247-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>248-Professora:</b> Doncs a llavors a lo millor la paraula que no és exacta és la paraula de <i>posem</i> aigua, a les dues.</p> <p><b>249-Alumnes:</b> No, a les dues no, a l'ampolla.</p> <p><b>250-Professora:</b> Vale? De moment ho deixem aquí perquè tindrem que posar interrogant, a veure que és lo que passa, vale?</p>		<p>resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>242 .Ajuda de Feedback de consolidació Confirmar</p> <p>242 .Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>244. Ajuda a la resposta interna no invasiva Descompondre la tasca</p> <p>246 Ajuda a la resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar</p> <p>248.Ajuda de Feedback de completar Reformular</p>
	<p>Tens alguna altra idea més? (dirigint-se a la S). Ei, R tu no borris res de lo que tens eh? Només si és el mateix una creu, però tu has posat diferent, no? Tu ets</p>	<p>IRF</p>	<p>15</p>



	<p>diferent.</p> <p><b>251-Alumnes: I jo.</b></p> <p><b>252-Professora:</b> Què tens de diferències S?</p> <p><b>253-Alumnes:</b> Que l'ampolla guarda aigua i el vidre de la finestra no.</p> <p><b>254-Professora:</b> Com?</p> <p><b>255-Alumnes:</b> Que l'ampolla guarda aigua i que el vidre de la finestra no.</p> <p><b>256-Professora:</b> (<i>senyala la pissarra</i>) Mireu que he dit, marqueu-s'ho amb una creu per no repetir les idees. Ho has dit amb unes altres paraules Susana però estàs dient el mateix que hem dit aquí.</p> <p><b>257-Alumnes:</b> Jo he posat, senyoreta, com aquella però diferent.</p> <p><b>258-Professora:</b> Què has posat a veure, què has posat.</p> <p><b>259-Alumnes:</b> I que a l'ampolla s'hi pot posar líquid i al vidre no.</p> <p><b>260-Professora:</b> Però és una altra cosa, està relacionat amb això, vale? No amb això d'aquí, d'acord, vale? A, tens raó però està relacionat amb això. Venga, ja està Susana? Lo que ha dit el M també ho has dit?</p> <p><b>261-Alumnes:</b> Emh...</p> <p><b>262-Professora:</b> No he dit que tatxessis aixins eh, només una creueta al costadet eh, que així tatxes el text, però bueno, va.</p> <p><b>263-Alumnes:</b> He posat que el vidre de la finestra és transparent i el de l'ampolla no.</p> <p><b>264-Alumnes:</b> Sí que és transparent!</p> <p><b>265-Professora:</b> No està trans... no és transparent? (<i>senyalant la fotografia de l'ampolla</i>).</p> <p><b>266-Alumnes:</b> Sí que és transparent.</p> <p><b>267-Alumnes:</b> Se veu bé la cara.</p> <p><b>268-Professora:</b> És lo mateix que es vegi bé la cara a</p>		<p>265. Ajuda a la resposta interna no invasiva Contra-model</p> <p>268. Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar</p>
--	--	--	--

	<p>ser transparent o no ser transparent?</p> <p>Va S.</p> <p><b>269-Alumnes:</b> Que el vidre de la finestra és transparent i el de l'ampolla no. Però, jo dic perquè el de la finestra es veu bé la cara i el de l'ampolla i el vidre pues no.</p> <p><b>270-Professora:</b> Però per què? Per què no es veu bé aquí? Per què és per què no és transparent l'ampolla?</p> <p><b>271-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>272-Alumnes:</b> No, perquè hi ha dos cares i no se pot veure.</p> <p><b>273-Alumnes:</b> Hi ha més ampolles.</p> <p><b>274-Alumnes:</b> Allà hi ha més ampolles.</p> <p><b>275-Professora:</b> Aquí hi ha més ampolles superposades, però, no són transparents?</p> <p><b>276-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>277-Professora:</b> Vigila S, que aquí estem confonent conceptes, eh? Transparent què vol dir? Què vol dir. S, què vol dir transparent?</p> <p><b>278-Alumnes:</b> Quan algú se posa, emh... aquí al vidre algú es posa al darrera i jo la veig després</p> <p><b>279-Professora:</b> La veus, això és transparent. I perquè no és transparent això? Tu te poses aquí darrera i no la veus?</p> <p><b>280-Alumnes:</b> No, et deforma la cara.</p> <p><b>281-Professora:</b> O sigui tu, ara mos han pres totes les copes, podríeu anar-ho a mirar. Les copes que teníeu allí darrera no eren transparents?</p> <p><b>282-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>283-Alumnes:</b> Sí però que si poses la cara et deforma.</p> <p><b>284-Professora:</b> I o sigui, la qualitat de transparència lo que fa és deformar o no deformar la cara? Això és, això és lo de transparent? Transparent vol dir que si et</p>	<p>opcions</p> <p>270. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>275. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Proposar opcions</p> <p>277. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>279. Feedback de</p> <p>Consolidació confirmar</p> <p>279. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Descompondre la tasca</p> <p>279, 281. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Proposar opcions</p> <p>284 .Feedback de</p> <p>Consolidació</p> <p>Recapitular</p>
--	---	--

<p>poses al davant i no deforma la cara és transparent, si et poses a darrera i deforma la cara ja no és transparent. Això és la qualitat de transparència? Un altre color, si canvia de color és transparent?</p> <p><b>285-Alumnes:</b> No, transparent no té color.</p> <p><b>286-Professora:</b> Transparent no té color?</p> <p><b>287-Alumnes:</b> Deixa passar la llum.</p> <p><b>288-Professora:</b> El transparent deixa passar la llum. Només la llum?</p> <p><b>289-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>290-Alumnes:</b> Mira senyo, per aquí passa la llum (<i>senyalant un raig de sol que entra</i>).</p> <p><b>291-Alumnes:</b> Passa mitja llum.</p> <p><b>292-Professora:</b> Mitja llum. Això és transparent?</p> <p><b>293-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>294-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>295-Alumnes:</b> El vidre és translúcid.</p> <p><b>296-Professora:</b> Què vol dir translúcid?</p> <p><b>297-Alumnes:</b> Que es veu borrós.</p> <p><b>298-Professora:</b> Que es veu borrós?</p> <p><b>299-Alumnes:</b> Que passa la llum. (<i>La professora agafa la tapa d'una llibreta i la posa a contrallum</i>).</p> <p><b>300-Alumnes:</b> Això és translúcid.</p> <p><b>301-Professora:</b> Això és translúcid? I es veu borrós? Lo que hi ha darrera es veu borrós?</p> <p><b>302-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>303-Alumnes:</b> Claro!</p> <p><b>304-Professora:</b> Ah, claro, sí! Se veu borrós?</p> <p><b>305-Alumnes:</b> Les ampolles de cervesa són verdes.</p> <p><b>306-Professora:</b> Mane?</p> <p><b>307-Alumnes:</b> Que les ampolles de cervesa són verdes.</p>	<p>284. Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>286 .Ajuda a la resposta interna no invasiva Convidar a reconsiderar</p> <p>288.Ajuda de Feedback de Consolidació Confirmar</p> <p>288 .Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>292. Ajuda Feedback de Consolidació Confirmar</p> <p>292. Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions</p> <p>296 .Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>298. Ajuda a la resposta interna</p>
---	---

	<p><b>308-Professora:</b> Les ampolles de cervesa són verdes, i què passa llavors?</p> <p><b>309-Alumnes:</b> Que no són transparents.</p> <p><b>310-Professora:</b> No són transparents?</p> <p><b>311-Alumnes:</b> Sí que lo són transparents.</p> <p><b>312-Alumnes:</b> Sí que ho són perquè es veu la cara.</p> <p><b>313-Professora:</b> Ah, o sigui, ei una cosa a veure! Escolteu, escolta S. X, la S diu que sí que són transparents perquè se veu la cara bé.</p> <p><b>314-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>315-Alumnes:</b> No, es veu</p> <p><b>316-Professora:</b> A través de l'ampolla de cervesa!</p> <p><b>317-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>318-Alumnes:</b> No, se veu però se veu color verd.</p> <p><b>319-Alumnes:</b> Se veu, però se veu en color de l'ampolla.</p> <p><b>320-Professora:</b> Ah, només canvia el color.</p> <p><b>321-Alumnes:</b> No</p> <p><b>322-Professora:</b> Ui escolteu a lo millor tindrem que portar, no en tindreu pas a cas d'ampolles de cervesa?</p> <p><b>323-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>324-Alumnes:</b> L'ampolla te deforma la cara, si és així i la poses així se te posa la cara se te posa al revés.</p> <p><b>325-Professora:</b> Si tu poses aixins? Ai ai ai... A lo millor anem a buscar l'ampolla que tenim allí i a veure si se te posa la cara al revés.</p> <p><b>326-Alumnes:</b> Jo!</p> <p><b>327-Alumnes:</b> Jo!</p> <p><b>328-Professora:</b> Escolteu, mireu lo que heu dit, S, heu dit moltes coses però tot se'ns ha quedat una miqueteta aixins despenjat, eh. Pareu compte, és a dir, l'ampolla de cervesa és més fosca i no deforma la</p>	<p>no invasiva</p> <p>Convidar a reconsiderar</p> <p>299. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Donar recolzament físic</p> <p>301. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Convidar a reconsiderar</p> <p>308. Ajuda de Feedback de consolidació</p> <p>Confirmar</p> <p>308. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>310. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Convidar a reconsiderar</p> <p>320. Ajuda de Feedback de completar</p> <p>Reformular</p> <p>325 .Ajuda a la resposta interna</p>
--	--	---

	<p>cara. En canvi aquesta (<i>senyalant l'ampolla de la fotografia</i>) que és trans, ai que és d'aquest vidre. (<i>una professora porta una ampolla de vidre</i>).</p> <p><b>329-Alumnes:</b> És si pongo aigua aquí.</p> <p><b>330-Professora:</b> Ah, que ho havies dit abans això? <i>Què havies tu dit abans J?</i></p> <p><b>331-Alumnes:</b> Que si posem això així se te posava la cara del revés (<i>fica l'ampolla horitzontal</i>).</p> <p><b>332-Alumnes:</b> Sí, sí, i és veritat, però no tant.</p> <p><b>333-Professora:</b> Si mireu l'ampolla del revés, mireu jo te veig els ulls te'ls veig a dalt no te'ls veig a baix eh.</p> <p><b>334-Alumnes:</b> Però tens la cara aplastada.</p> <p><b>335-Professora:</b> Ah, i això és veure cap per avall la cara aplastada?</p> <p><b>336-Alumnes:</b> Si poses aigua.</p> <p><b>337-Alumnes:</b> Si poses aigua.</p> <p><b>338-Professora:</b> Ah, pues t'has deixat una cosa molt important que si a dins l'ampolla posem aigua i nos mirem així, què passa?</p> <p><b>339-Alumnes:</b> Se veu tot més gran.</p> <p><b>340-Professora:</b> Escolteu esteu dient moltes coses anem a posar aigua, ara no tindrem tap, i anem a experimentar perquè un m'ha dit que si poso l'ampolla així se me veu el cap de cap per avall. (<i>cada alumne diu la seva hipòtesis a la vegada</i>). Ei, però ell no m'ha dit que si posem aigua, ell no ha dit que se veia de cap per avall, sinó que se veia aplastada.</p> <p><b>341-Alumnes:</b> No, jo he dit que se veu tot més gran</p> <p><b>342-Professora:</b> <i>Se veu més gran? Només això?</i></p> <p><b>343-Alumnes:</b> Sí</p>	<p>no invasiva</p> <p>Convidar a reconsiderar</p> <p>325 .Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>Convidar a reconsiderar</p> <p>328. Ajuda a la resposta: interna invasiva</p> <p>reomplir buits i entre parèntesi interna invasiva</p> <p>donar recolzament físic</p> <p>330. Ajuda a la resposta: interna no invasiva</p> <p>“sonsacar”</p> <p>333. Ajuda a la resposta: interna invasiva donar recolzament físic</p> <p>335. Ajuda a la resposta: interna invasiva proposar opcions</p> <p>338. Ajuda a la resposta: interna</p>
--	---	---

	<p><b>344-Professora:</b> Bueno a veure, farem una miqueta de dellòs, després tornarem a reconduir una mica això, tot lo que heu anat dient perquè Déu ni do.</p>		<p>invasiva iniciar un raonament 342. Ajuda a la resposta: interna invasiva proposar opcions</p>
<p>EPISODI D'ACLARIMENT DE SIGNIFICATS/ AVALUACIÓ</p>	<p><i>(intervé una professora)</i></p> <p><b>345-Professora2:</b> Perdona puc dir una cosa? Com que jo no he estat en aquest grup i no us conec, jo me semble que lo que mos aniria bé és ordenar una miqueteta tot això que esteu dient.</p> <p><b>346-Professora:</b> Sí, és que sí.</p> <p><b>347-Professora2:</b> Per què sabeu lo que passa? Mira, hi ha dos nens que no sé com se diuen.</p> <p><b>348-Professora:</b> No que estan parlat contínuament.</p> <p><b>349-Professora2:</b> Sí, com us dieu?</p> <p><b>350-Alumnes:</b> R i E.</p> <p><b>351-Professora2:</b> No us conec però veig que esteu parlant. No teniu coses que dir així en comú? De què parlàveu? Parlàveu d'alguna cosa? Ho deixem estar?</p> <p><b>352-Alumnes:</b> Li explicava.</p> <p><b>353-Professora2:</b> Ah...perquè ell no ho acaba d'entendre? Vale, doncs llavors si a cas, com et dius? Com se diu aquest xic?</p> <p><b>354-Professora:</b> R.</p> <p><b>355-Professora2:</b> R, si torna a passar llavors aixeques la mà i ho dius fort, perquè a lo millor a ell li anirà bé i als altres també, em semble, eh?</p> <p><b>356-Alumnes:</b> Sí.</p>		
	<p><b>357-Professora2:</b> A veure, jo aquí a veure si ho dic</p>	IRE	16

	<p>bé, esteu tots al tanto a veure si dic bé lo que ha sortit aquí. Jo veig que sabem, jo eh, a veure si m'equivoco, eh. Veig que sabeu que, si tu agafes una ampolla i mires per l'ampolla, vale? La cara que jo veig a l'altre costat, o l'objecte que veig a l'altre costat.</p> <p><b>358-Alumnes:</b> Si agafes una lupa i mires.</p> <p><b>359-Professora2:</b> Estem a l'ampolla.</p> <p><b>360-Professora:</b> Sí estem a l'ampolla</p> <p><b>361-Professora2:</b> Què passa? Què heu dit?</p> <p><b>362-Alumnes:</b> Que l'aigua...</p> <p><b>363-Professora2:</b> Deixa estar l'aigua, estem a l'ampolla buida.</p> <p><b>364-Alumnes:</b> Que es deforma la cara.</p> <p><b>365-Professora2:</b> Que es deforma la cara, a veure senyoreta apuntem això, per ordenar una miqueteta.</p> <p><b>366-Alumnes:</b> Que si està lluny es veu més petit i si està més a prop se veu més gran.</p> <p><b>367-Professora2:</b> Vale, lo que està clar és, dis lo que acabes de dir.</p> <p><b>368-Alumnes:</b> Que si està lluny es veu més petit i si està més a prop se veu més gran.</p> <p><b>369-Professora2:</b> Vale, és a dir, si mos ho atensem més a prop se veu més petit si ho allarguem se veu més gran, però amb el que sí podem estar d'acord, com es diu aquest nen, com et dius tu carinyo?</p> <p><b>370-Alumnes:</b> E.</p> <p><b>371-Professora2:</b> No, no, el de davant. Què podem dir tant si és a prop com si és lluny, com hem dit?</p> <p><b>372-Alumnes:</b> No, si és lluny se veu més petit si és a prop se veu més gran.</p> <p><b>373-Professora2:</b> Però el que sí està clar és que deforma la cara, mireu lo que ha apuntat la senyoreta</p>		
--	---	--	--

	M. Mirar per la botella deforma la cara.		
	<p>Però ara us faig una pregunta, es veu la cara?</p> <p><b>374-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>375-Alumnes:</b> Se veu però borrosa.</p> <p><b>376-Professora2:</b> Sí borrosa o deformada?</p> <p><b>377-Alumnes:</b> Deformada.</p> <p><b>378-Professora2:</b> Deformada.</p>	IRE	17
	<p><b>379-Alumnes:</b> Si és translúcida se veu borrosa.</p> <p><b>380-Professora2:</b> Vale, ah mira, ella acaba de dir una cosa. Diu, si és translúcida se veu borrosa, per tant si la botella no és translúcida se veu deformada però es veu. I això com se li diu a aquesta propietat? (<i>la professora apunta a la pissarra</i>).</p> <p><b>381-Professora2:</b> No, si tu dius que és translúcida, l'altra és translúcida, la botella quina propietat té, és translúcida la botella?</p> <p><b>382-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>383-Professora2:</b> Com és?</p> <p><b>384-Alumnes:</b> Transparent.</p> <p><b>385-Professora2:</b> Transparent.</p>	IRE	18
	<p>Doncs mira, jo crec que ha quedat clar què vol dir transparent. Algú m'ho sap dir?</p> <p><b>386-Alumnes:</b> Sí, jo. Que es veu a l'altre costat.</p> <p><b>387-Professora2:</b> Vale, a veure, es veu a l'altre costat, que més?</p> <p><b>388-Alumnes:</b> Deixa passar la llum.</p> <p><b>389-Professora2:</b> Deixa passar la llum, que més?</p> <p><b>390-Alumnes:</b> Se veu lo de l'altre costat, se veu la cara.</p> <p><b>391-Professora2:</b> Se veu la cara, per tant se veu de l'altre costat, que més?</p> <p><b>392-Professora2:</b> Mira, està dient una cosa, com et</p>	IRE	19



	<p>dius?</p> <p><b>393-Alumnes:</b> R.</p> <p><b>394-Professora2:</b> R. El R diu. Que em veieu?</p> <p><b>395-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>396-Professora2:</b> Vale. Que em veieu deformada?</p> <p><b>397-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>398-Alumnes:</b> És fluorescent.</p> <p><b>399-Alumnes:</b> Per què és molt prim.</p> <p><b>400-Professora2:</b> Que em veieu deformada?</p> <p><b>401-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>402-Professora2:</b> Deixa'm la botella si us plau. A veure, jo ara vull que us poseu a pensar ja, per què si això és transparent i això és transparent.</p> <p><b>403-Alumnes:</b> Senyoreta! (<i>aixecant el dit per demanar torn de paraules</i>).</p> <p><b>404-Professora2:</b> No, primer penseu. Que saps la pregunta que faré?</p> <p><b>405-Alumnes:</b> Té forma de cilindre.</p> <p><b>406-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>407-Professora2:</b> Shh, digues.</p> <p><b>408-Alumnes:</b> Perquè si això és transparent i això és transparent perquè amb un es veu deformada i a l'altra no.</p> <p><b>409-Professora2:</b> Vale,</p>		
	<p>tothom agafa un paper i apunta la pregunta que ha dit.</p> <p><b>410-Professora:</b> A darrera.</p> <p><b>411-Professora2:</b> A darrera, allí on vulgueu perquè això és importantíssim</p> <p><b>412-Professora2:</b> Com te dius si us plau?</p> <p><b>413-Alumnes:</b> S.</p> <p><b>414-Professora2:</b> La S acaba de fer una pregunta importantíssima. S, la pots repetir la pregunta que ha fet la S?</p>	PROC	

	<b>415-Alumnes:</b> Que si és transparent i la botella és transparent, per què es deforma la cara amb una i l'altre no?		
	<p><b>416-Professora2:</b> A veure nois, situem el conflicte: Si això és transparent (<i>mostrant una botella</i>), i això és transparent, per què amb una deforma la cara i no. La.... (<i>senyalant a l'alumna que ha fet la pregunta que tots han anotat</i>) com es diu?</p> <p><b>417-Alumnes:</b> La S.</p> <p><b>418-Professora2:</b> La S ha fet la pregunta molt important i la S també ha fet una pregunta important. Què vol dir si sabeu fer la pregunta? Que sabeu moltes coses, però ara hem d'anar a buscar, S, la resposta. S, tu què creus?</p> <p><b>419-Alumnes:</b> Jo dic la resposta que crec, no?</p> <p><b>420-Professora2:</b> Sí</p> <p><b>421-Alumnes:</b> Perquè una és corb, o algo així?</p> <p><b>422-Professora2:</b> Ah... no</p> <p><b>423-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>424-Alumnes:</b> Té forma de cilindre.</p> <p><b>425-Professora2:</b> Té forma de cilindre, i l'altra?</p> <p><b>426-Alumnes:</b> No, rodona</p> <p><b>427-Professora2:</b> Vale,</p>	IRF	20
	<p>el X vol dir una cosa. Escoltem al X?</p> <p><b>428-Alumnes:</b> Perquè l'ampolla té volum i la finestra no.</p> <p><b>429-Professora2:</b> A veure, això és pla, això és una altra cosa, això és pla i això... algú diu que ...però també...</p> <p><b>430-Alumnes:</b> Té volum.</p> <p><b>431-Professora2:</b> És rodó. I com li puc dir a aquest volum? És?</p> <p><b>432-Alumnes:</b> Cilindre.</p>	IRE	21

	<p><b>433-Alumnes:</b> Vidre.</p> <p><b>434-Professora2:</b> Rodó. Agafeu el un bolígrafo que teniu a la mà i feu així (<i>rodar entre les dues mans</i>) que amb aquest grup no ho vam fer això. Què passa, que és rodó?</p> <p><b>435-Alumnes:</b> Sí</p> <p><b>436-Alumnes:</b> Fa pessigolles el meu.</p> <p><b>437-Professora2:</b> Fa pessigolles el seu. Aquest no, fixeu-se...</p> <p><b>438-Alumnes:</b> Perquè té una altra forma.</p> <p><b>439-Professora2:</b> Aquest té una altra forma.</p> <p><b>440-Alumnes:</b> Aquest hexàgon.</p> <p><b>441-Professora2:</b> Hexàgon, molt bé. Això ho vam fer amb l'altre grup. Per tant, quan és rodó, vale, o té moltes cares, quan jo miro se veu deformat. Però quan és pla, què passa? No es veu deformat.</p> <p><b>442-Alumnes:</b> No.</p>		
	<p><b>443-Professora2:</b> Però tots dos quina característica han de tindre nois?</p> <p><b>444-Alumnes:</b> Que té vidre.</p> <p><b>445-Alumnes:</b> Que són de vidre.</p> <p><b>446-Professora2:</b> I part que són de...</p> <p><b>447-Professora2:</b> Sht! Mira, que són transparents. Això ha de quedar molt clar. Aquest té superfície curba, aquest té superfície...</p> <p><b>448-Alumnes:</b> Plana.</p> <p><b>449-Professora2:</b> Plana. Per tant, aquest no deforma i aquest deforma. Però tots dos són transparents.</p>	IRE	22
	<p>Abans algú, em sembla que la S, ha dit algo de translúcid.</p> <p><b>450-Professora:</b> Sí, sí,sí (<i>senyalant a les anotacions de la pissarra</i>).</p> <p><b>451-Professora2:</b> Vale, cosa. Algú que em posi de</p>	IRF	23

	<p>quina manera amb aquests dos objectes jo podria transformar-ho amb translúcids. Dis.</p> <p><b>452-Alumnes:</b> Com per exemple això és translúcid perquè no se veu molt clar.</p> <p><b>453-Alumnes:</b> Té formes.</p> <p><b>454-Professora2:</b> Té formes. I si jo vulguessa aquí posar... convertir-lo en translúcid?</p> <p><b>455-Professora:</b> X.</p> <p><b>456-Alumnes:</b> Senyoreta, és com se fa la botella, es fa amb foc por desfer una altra vegada.</p> <p><b>457-Professora2:</b> O per exemple aquí damunt. Jo per aquí he vist...</p> <p><b>458-Alumne:</b> Uns papers.</p> <p><b>459-Professora2:</b> Ara! Veieu això? (<i>mostrant la tapa d'una llibreta</i>). Això és translúcid.</p> <p><b>460-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>461-Professora2:</b> Si jo, què faig? Empapero damunt i què passa?</p> <p><b>462-Alumnes:</b> Ja no es veu!</p> <p><b>463-Alumnes:</b> Que no és transparent.</p> <p><b>464-Professora2:</b> Què passa?</p> <p><b>465-Alumnes:</b> Que no és transparent.</p> <p><b>466-Alumnes:</b> Si te poses massa prop i el toques es deu transformar en normal</p> <p><b>467-Professora2:</b> Sí? Que em veieu normal? (<i>es posa la tapa de la llibreta contra la seva cara</i>).</p> <p><b>468-Alumnes:</b> No senyoreta.</p> <p><b>469-Professora2:</b> El que passa és que potser veieu algo aplastat, no?</p> <p><b>470-Professora:</b> Sí, sí. (<i>rialles entre tots</i>)</p> <p><b>471-Professora2:</b> Què deu ser això aplastat?</p> <p><b>472-Alumnes:</b> El nas.</p>		
--	---	--	--

	<p><b>473-Professora2:</b> El nas, vale? Llavors, jo crec que aquí hi ha dos conceptes que han de quedar molt clars: translúcid i transparent, enteneu? Us queden clars aquets dos conceptes? Doncs ara una vegada fets aquets dos conceptes jo em sembla que es pot continuar. Perquè el problema és que sortia molta informació i no ens aclaríem. Això ja esteu sisè, cinquè i sisè, us recordeu que paràvem la informació per organitzar perquè, sinó tanta informació arriba a un moment que no mos surt, vale? Venga!</p>		
	<p><b>474-Professora:</b> Si voleu continuar això però la pregunta...</p> <p><b>475-Professora2:</b> Mira, ell té una pregunta.</p> <p><b>476-Professora:</b> Diguis R.</p> <p><b>477-Alumnes:</b> Com és que la botella s'ha de posar aigua per a que se vegui el revés i a la lupa si la fiques així et veus del revés?</p> <p><b>478-Alumnes:</b> Es que se te veu al revés!</p> <p><b>479-Professora2:</b> Ostras, això és un conflicte.</p> <p><b>480-Alumnes:</b> Això depèn del vidre.</p> <p><b>481-Professora2:</b> Disli més fort això. <i>(cada nen expressa la seva idea a l'hora).</i></p> <p><b>482-Professora2:</b> Ah vale, però això ho heu d'averiguar, això hi ha feina aquí eh.</p> <p><b>483-Professora:</b> Sí, sí a veure com ho has dit.</p> <p><b>484-Professora2:</b> Molt bona pregunta, noi!</p> <p><b>485-Alumnes:</b> Per què a la botella s'ha de ficar aigua per a que se vegui del revés i la lupa si la fiques així se veu del revés i deformada?</p> <p><b>486-Alumnes:</b> Si ta poses a prop no <i>(s'acosta la lupa a l'ull)</i> i si ta poses lluny se veu transparent.</p> <p><b>487-Professora2:</b> Aquí apareixen coses.</p>	<p>IRF FRUSTRAT</p>	<p>24</p>

	<b>488-Professora:</b> <i>(llegeix de la pissarra)</i> Per què a l'ampolla s'hi ha de ficar aigua per veure's al revés?		
EPISODI ELABORACIÓ DEL MAPA CONCEPTUAL	<p><b>489-Professora2:</b> Copieu-la tots aquesta pregunta, copieu-la tots.</p> <p><b>490-Professora:</b> I, si poses la lupa lluny ja ho veus al revés, dius?</p> <p><b>491-Alumnes:</b> Sí, al revés.</p> <p><b>492-Professora2:</b> Senyoreta em sembla...</p> <p><b>493-Professora:</b> Què passa?</p> <p><b>494-Professora2:</b> Que hi ha una cosa que es pensa que és al revés.</p> <p><b>495-Alumnes:</b> Sí, que si està lluny...</p> <p><b>496-Professora:</b> Ah, vale...</p> <p><b>497-Professora2:</b> Molt bé.</p>	IRE	25
	<p><b>498-Alumnes:</b> Si ta poses més a lluny se veu translúcid.</p> <p><b>499-Professora:</b> Lluny no? Has posat la lupa lluny, no?</p> <p><b>500-Alumnes:</b> Senyo, senyo! Senyo toca!</p> <p><b>501-Alumnes:</b> Però la part del mig és més gruixuda.</p>	IRE FRUSTRAT	26
	<p><b>502-Professora:</b> Bé no sé si enteneu la idea us ho dicto.</p> <p><b>503-Professora2:</b> Copieu aquesta frase perquè aquesta l'haureu de fer, l'haureu d'averiguar.</p> <p><b>504-Professora:</b> Això és una n eh.</p> <p><b>505-Alumnes:</b> Senyoreta des d'aquí no es veu.</p> <p><b>506-Professora:</b> Ja, bueno si de cas alceu-vos una miqueteta. Us ho dicto? O algú dicta? Venga qui ho dicta?</p> <p><b>507-Alumnes:</b> Jo, jo!</p> <p><b>508-Alumnes:</b> Jo!</p> <p><b>509-Professora:</b> Venga J. Oh, però tu no has acabat</p>		

	<p>de copiar, primer la copies. Qui la acabat de copiar?</p> <p><b>510-Alumnes:</b> Jo!</p> <p><b>511-Professora:</b> S, venga!</p> <p><b>512-Alumnes:</b> Per què...</p> <p><b>513-Professora:</b> Sh, més a poquet a poquet i mirant amb ells.</p> <p><b>514-Alumnes:</b> Les dues preguntes juntes?</p> <p><b>515-Professora:</b> Aquesta és la última.</p> <p><b>516-Alumnes:</b> Les dos preguntes que has ficat juntes?</p> <p><b>517-Professora:</b> Sí, jo he ficat: per què a l'ampolla si ha de ficar aigua per veure's al revés, bueno la imatge al revés havíem de posar, i posant la lupa lluny es veu la imatge al revés? Si vols ho pots posar separat si ho entens més bé, només ho he posat per agafar la idea, eh.</p> <p>No us oblideu de posar el nom i la data curta eh (<i>s'aixeca un nen a donar-li el foli</i>).</p> <p><b>518-Alumnes:</b> X, dona'm un altre foli.</p> <p><b>519-Professora:</b> Deures, deures... (<i>copien la pregunta de la pissarra</i>).</p> <p>Quan acabeu de copiar la pregunta aquesta, us anoteu també això que deieu de transparent perquè us quedi una mica eh, vale?</p> <p><b>520-Alumnes:</b> Copiar tot això?</p> <p><b>521-Professora:</b> Això d'aquí baix si voleu, per aclarir les idees ara que ho heu entès ho podeu apuntar. A veure, tot això ho havíeu explicat, vale?</p> <p><b>522-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>523-Professora:</b> A llavors aquí hi posa: si totes dues són transparents, vale?</p>		
	<p>Per què a una se veu deformatada i a l'altra no? Recordeu una mica les respostes, que ho hem dit, eh.</p> <p><b>524-Professora2:</b> Això ja ho podem deixar tancat</p>	IRF	27

	<p><b>525-Professora:</b> Sí, sí, per això</p> <p><b>526-Professora2:</b> Per què ho hem dit? Com a síntesi, a veure.</p> <p><b>527-Professora:</b> Però que ho posin perquè a lo millor... eh...</p> <p><b>528-Professora2:</b> Sí, sí... però per què he dit que una està deformada i l'altra no, això ja ho sabeu, no?</p> <p><b>529-Alumnes:</b> Perquè uno té... un té volum i l'altre no.</p> <p><b>530-Professora2:</b> Però sobretot per que un és rodó, eh.</p> <p><b>531-Professora:</b> Què hem dit, què hem dit, una té què? Un és rodó.</p> <p><b>532-Alumnes:</b> Volum.</p> <p><b>533-Professora2:</b> Volum i rodó. L'ampolla és redona i l'altra es plana.</p> <p><b>534-Alumne:</b> És transparent.</p> <p><b>535-Professora2:</b> L'ampolla és redona i te forma de cilindre i el vidre és pla.</p> <p><b>536-Alumnes:</b> I l'ampolla té volum i el vidre no.</p> <p><b>537-Professora2:</b> Alerta amb això del volum. Per què?</p> <p><b>538-Alumnes:</b> No, perquè no conserva res a dins</p> <p><b>539-Professora2:</b> És pla però</p> <p><b>540-Alumnes:</b> No conserva res a dins</p> <p><b>541-Professora2:</b> Ah... però jo em sembla que té volum això eh. Aquí hi ha un error conceptual eh.</p> <p><b>542-Professora:</b> Sí, sí.</p>		
	<p>Ei, és igual aquest vidre que aquell d'allí?</p> <p><b>543-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>544-Alumnes:</b> No.</p> <p><b>545-Alumnes:</b> És plàstic.</p> <p><b>546-Alumnes:</b> És vidre.</p>	<p>IRE FRUSTRAT</p>	<p>28</p>



	<p><i>(parlen tots a la vegada).</i></p> <p><b>547-Professora2:</b> Fixa't que ojo eh, aquí tenim un altre conflicte.</p> <p><b>548-Professora:</b> Sí, sí.</p> <p><b>549-Professora2:</b> <i>(agafa la llibreta )</i> Us recordeu quan l'hem ficat així que em dit translúcid i jo si faig així, que ho veieu? En canvi si m'atanso, qui se n'ha donat compte, que si està aplanat se veu això, molt bé.</p> <p><b>550-Alumnes:</b> Uala!</p> <p><b>551-Professora2:</b> Què deu passar aquí? Fixeu-s'hi! A veure <i>(hi ha una mica de descontrol a la classe).</i></p> <p>A veure nois, fixeu-s'hi! Això d'aquí, que ho veieu? Que creieu perquè el translúcid deixa passar la llum però no deixa passar això. Llavors què passaria? Això deixa passar la llum?</p> <p><b>552-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>553-Alumnes:</b> Però aquí hi ha un forat.</p> <p><b>554-Professora2:</b> Però les imatges se veuen aquí darrera?</p> <p><b>555-Alumnes:</b> Sí.</p> <p><b>556-Professora2:</b> Si m'atanso, sí. Si m'allunyo, no. Per tant aquí tenim un conflicte per experimentar, eh. Que és: lo translúcid no deixa passar clares les imatges però s'ha de veure diferents materials de translúcid per veure lo que està passant</p> <p><b>557-Professora:</b> Sí, sí.</p> <p><b>558-Professora2:</b> Enteneu? Perquè com més opac sigui...</p> <p><b>559-Professora:</b> Sí, sí...</p>		
<p>EPISODI AGENDA</p>	<p><b>560-Professora2:</b> Falta això, vale? Apunta-ho això, ja ho experimentarem perquè aquí hi ha coses que fer, eh. Ep! Aquest també, sí, sí. Mira, que ho veieu? Jo crec que hauríeu de fer una cosa nois, apunteu deures</p>		

	<p>per demà.</p> <p><b>561-Professora:</b> No, pel dimecres que ve.</p> <p><b>562-Professora2:</b> O pel dimecres que ve, que sigui buscar a casa objectes, que pugueu portar, ja siguin botelles, per exemple boles d'aquestes que siguin o transparents o translúcides. Si en trobeu de translúcides, és a dir, que no es vegi massa clar lo de l'altre costat, millor. I dimecres que ve, experimentem amb això. És a dir, porteu moltes coses de casa, vale? Lo que tingueu, vale? Que deixo passar la llum claríssim o que no la deixo passar, i a partir d'aquí experimentem, vale?</p> <p><b>563-Alumnes:</b> Jo tinc una altra pregunta.</p> <p><b>564-Professora2:</b> Tens una altra pregunta.</p> <p><b>565-Alumnes:</b> Per què si fem la lupa així no se veu pla i si la fem així sí que se veu?</p> <p><b>566-Professora:</b> Això ho hem d'explicar tot</p> <p><b>567-Professora2:</b> Diu, si me la poso així no veig pla i si me la poso així veig pla.</p> <p><b>568-Professora:</b> Déu ni do.</p> <p><b>569-Professora2:</b> Ui... quina feinada aquí!</p> <p><b>570-Alumnes:</b> Jo tinc informació sobre lo que vam parlar dimecres.</p> <p><b>571-Professora2:</b> Ja ho buscaràs.</p> <p><b>572-Professora:</b> Si a cas ho vas a buscar perquè ho posarem dins de la teva funda eh, i així ho tindrem present pel pròxim dia.</p> <p><b>573-Professora2:</b> Això sí, això sí</p> <p><b>574-Professora2:</b> Que us ho heu apuntat a l'agenda lo que heu de fer per casa?</p> <p><b>575-Professora:</b> Eh, a l'agenda si us plau. S, a l'agenda. Buscar i portar objectes de casa que siguin transparents i translúcids.</p>		
--	--	--	--

	<p><b>576-Alumnes:</b> Que ens ho posem a la funda?</p> <p><b>577-Professora:</b> Això que us dono us ho poseu a la funda sí. Espereu a que toqui el timbre.</p> <p>Si us plau, m'ajudes a repartir-los (<i>demana a una alumna</i>).</p> <p><b>578-Alumnes:</b> B? (<i>nombra l'alumne que no hi és per repartir-li la fitxa</i>).</p> <p><b>579-Professora:</b> No es que esta buscant informació. (<i>els alumnes comencen a recollir el material i endreçar la fitxa que els hi dóna la seva companya</i>).</p> <p><b>580-Professora2:</b> Escolteu nois, eh nens escolteu una cosa. Això de casa, els objectes de casa</p> <p><b>581-Alumnes:</b> Sí?</p> <p><b>582-Professora2:</b> Porteu-los per demà o demà passat i els aneu deixant allà darrera.</p> <p><b>583-Professora:</b> Sí, deixeu-los aquí darrera, eh.</p> <p><b>584-Alumnes:</b> No, pel dijous o pel divendres!</p>		
--	--	--	--

**Annex 4. *Transcripció amb l'Anàlisi de la Interacció en l'espai d'Artteràpia: Fragment de dues sessions dels alumnes del Cicle Superior 5è curs de Primària.***



Imatge 8 .L'espai d'artteràpia. Arribada, inici de la sessió asseguts en cercle

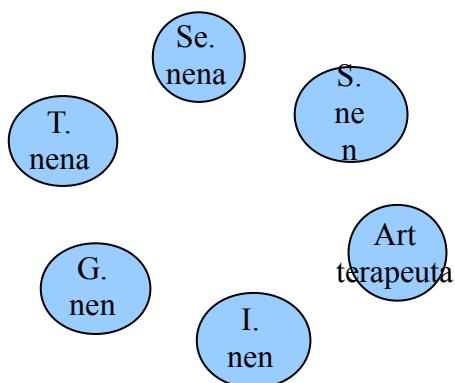
**TRANSCRIPCIÓ 1**

El video escollit està gravat en un centre Públic d'Educació Infantil i Primària en una població de 14.000 habitants. És un grup d'alumnes del cicle Superior, 5è de primària, hi ha 3 alumnes del grup A (1 nen i dues nenes) i 2 del grup B (dos nens). Es grava una de les sessions d'Artteràpia. Cada setmana els alumnes fan una sessió de 45 minuts. La sessió es divideix en tres parts, roda inicial, treball artístic i roda al final de la sessió per a parlar del treball realitzat.

RODA FINAL

SESSIÓ 11 Curs 5è 28-4-10

A continuació, hi ha un esquema de com els alumnes estan situats a l'espai d'Artteràpia.



Estem a la roda final, abans els alumnes han fet el treball artístic i han hagut d'endreçar l'espai i netejar-ho tot al lavabo que és a la vora de l'aula de plàstica. En les sessions anteriors els nens tardaven molt en endreçar els materials, els costava, xerraven entre ells i es distreien. Vam pactar que per facilitar la neteja anirien a lavabos diferents i així tothom estaria puntual per a la roda final. En aquesta part (la roda final) és quan parlem de com ha anat la sessió i sobre les seves produccions artístiques.

<p>EPISODI</p> <p>D'ANÀLISI</p> <p>D'EXPERIÈNCIES</p>	<p><b>1- Artteràpista:</b> Sembla que, com ha anat, Com ha anat la distribució dels lavabos?</p> <p><b>2- S. :</b> Molt bé.</p> <p><b>3- Se :</b> Bastant bé.</p> <p><b>4 – S. :</b> Perfecta.</p> <p><b>5- T. :</b> Bé. <i>(Ho diu molt fluix i assenteix amb el cap)</i> <i>(El G. afirma amb el cap)</i></p> <p><b>6- S. :</b> A què sí I.? <i>(L'I. mou el cap afirmant)</i></p> <p><b>7- Artteràpista:</b> <b>Es pot dir què hi ha hagut un canvi</b></p>	<p>I</p> <p>R</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>R</p> <p>U</p> <p>S</p> <p>T</p> <p>R</p> <p>A</p>	<p>1</p> <p><b>7. Ajuda a la resposta interna</b></p>
---	--	---	---

	<p>de la sessió anterior amb aquesta.? (cau una pilota de tennis taula)</p> <p><b>8. I. :</b> El volia ell, una pilota de pin pon (no s'entén del tot, però vol posar en evidència al S.)</p> <p><b>9. Artterapeuta:</b> Aquesta pilota és d'aquí?</p> <p><b>10- I. :</b> Li ha caigut la pilota de pin pon.</p> <p><b>11- Artterapeuta:</b> Gracies, S..</p> <p><b>12- G. :</b> Si la tenia a la butxaca. (Es refereix al S.)</p> <p><b>13- I. :</b> Ja, la volia “mangar”. (Ho diu rient, en to de broma, el G. li segueix la pel·lícula somrient també)</p> <p><b>14- S. :</b> Estava aquí. (Vol dissimular com que se l'ha trobat).</p> <p><b>15- Artterapeuta:</b> Vale? I</p>	T	<p>no invasiva</p> <p>Invitar a reconsiderar</p> <p>9. Ajuda a la resposta interna invasiva donar recolzament físic</p> <p>15. Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
	<p>si ara us sembla ja hem parlat d'això de la distribució. Podem comentar, explicar com ha anat la sessió? Lo què ha passat, <b>què heu fet a l'obra?</b> (El G. mou les espatlles endavant varies vegades, es podria dir que amb el seu cos movent-se mostra una mica la seva ansietat)</p> <p><b>16-S. :</b> Fa olor a menta. (El S. tot i que de vegades està molt distret avui se'n adona a nivell del sentit de l'olfacte que hi ha aquesta olor)</p> <p><b>17- Artterapeuta:</b> Què tal?</p> <p><b>18-T. :</b> Bé. ( Ho diu somrient, els altres manifesten que els agrada, el G. riu àmpliament, el S. fa un soroll com una iiiii, després el G. i l'I. es miren inclinant el seu cos cap a endavant rient fluixet)</p> <p><b>19- Artterapeuta:</b> Sembla que el G. té moltes ganes de riure i el S. També.</p> <p><b>20- S. :</b> És que fa olor a menta.</p> <p><b>21- Artterapeuta:</b> I t'agrada o et molesta?</p>	I R F	<p>2</p> <p>15. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>17. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>19. Ajuda càlida: Per a controlar les emocions. Reflectir</p> <p>21 Ajuda a la resposta interna invasiva</p>

	<p>22- G. : Ah...(Ho diu sospirant)</p> <p>23- Artterapeuta: Avui és un dia.. així de riure.</p> <p>24- I. : Vale ya S..</p> <p>25- Artterapeuta...que en comptes d'anar a un “puesto” algú se'n va a un altre... (Es refereix a que al S. li ha costat molt respectar el lloc que tenia sol per a netejar el material plàstic i anava al lloc dels altres).</p> <p>26- I. : (Riu) M'ha fet gràcia.</p>	<p>proposar opcions</p> <p>25. Ajuda de feedback de consolidació Demanar confirmació</p>
	<p>27- Artterapeuta: Què passa amb això? Com us sentiu? (L'I. es gira i mirant a la càmera fa el signe de victòria amb els dits) La setmana passada deia...Què ha passat?</p> <p>28- G. : Com? (El S. mostra una actitud infantil i per a que estigui més present en la interacció l'artterapeuta li demana canviar de lloc i seure al costat de la S., deixant d'estar al costat de l'I. )</p> <p>28- Artterapeuta: Potser que et fiquis aquí “sentadet”, eh? Gràcies. Sembla que hem de canviar a les persones perquè algú està així, una mica més inquiet.</p> <p>29-G. : Ell.. (Referint-se al S.)</p>	<p>I 3</p> <p>R 27. Ajuda regulatòria d'Indagació Evocar</p> <p>F 27. Ajuda a la Resposta interna no invasiva (2) “sonsacar”</p> <p>R 28. Ajuda de Feedback de completar: redirigir</p> <p>U</p> <p>S</p> <p>T</p> <p>R</p> <p>A</p> <p>T</p>
	<p>30- Artterapeuta: Tu com et sents? (S'adreça al S.)</p> <p>31- I. : El S. , no para, està així rient. (Imita el model de l'actuació del S. per a que es vegi com es comporta)</p> <p>32- G. : Fa així. (Indica també el comportament del S.)</p> <p>33- Artterapeuta: Què et passa? (S'adreça al S. )</p> <p>34- S. : Res.</p> <p>33- I. : I, llavors al dibuix que he fet jo m'ha ficat el dit al mig.</p> <p>34- S. : Que va!</p>	<p>I 4</p> <p>R</p> <p>F</p> <p>33. Ajuda a la Resposta interna no invasiva “sonsacar”</p>



	<p>35- Se. : És el seu comportament normal. <i>(Els companys volen evidenciar l' actitud del S. per a que se'n adoni ell mateix del que fa)</i></p> <p>36- I. : Que per això t'he donat una patada a la mà.</p> <p>37- S. : He fet així. <i>(Amb to d'excusa)</i></p> <p>38- I. : Sí segur.</p> <p>39- Artterapeuta: Vosaltres penseu que el comportament del S. és aquest.?</p> <p>40- T. i G. : Sí</p> <p>41- I.: No, bueno sí.</p> <p>42 -Se.: Normalment sí.</p> <p>43- I.: Normalment no, sempre.</p> <p>44- G.: Li agrada ser...</p> <p>45- I.: De tres-cents- seixanta-cinc dies de l'any dos...</p> <p>46- T.: Són normals.</p> <p>47- Artterapeuta: Però l'altre dia, eh? S., l'altra sessió estaves molt centrat, estaves molt a puesto, amb molta consciència, avui...sembla que torna a estar tot molt barrejat. <i>( L'I. torna a fer el signe de victòria mirant a la càmera i el G. fa una ganyota a la càmera).</i></p>		<p>39. Ajuda a la Resposta interna invasiva Invitar a reconsiderar</p> <p>47. Ajuda de Feedback de completar afegir</p>
<p>EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT</p>	<p>Què està passant? <i>(adreçant-se al S.)</i></p> <p>48- S.: Res. <i>(Li costa pronunciar bé la r)</i></p> <p>49- Artterapeuta: Què està passant?</p> <p>50- S.: Res.</p> <p>51- Artterapeuta: Estàs bé?</p> <p>52- S.: Sí.</p> <p>53- Artterapeuta: Segur?</p> <p>54- S.: Sí.</p> <p>55- Artterapeuta: I l'anell que tal l'anell ? <i>(Ha portat un anell a la sessió i el té al dit polze)</i></p> <p>56- S.: Bé <i>(fa una riulla una mica descafeïnada)</i> <i>(El G. i l'I. riuen, també el S. )</i></p>	<p>I R E</p> <p>5</p> <p>49. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva sonsacar</p> <p>51. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>53. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva donar pistes</p>	



	<p><b>57- Artterapeuta:</b> Necessiteu fer lo mateix que fa ell per a que se'n dongui compte. <i>(S'adreça al G. i a l'I.)</i> o...</p> <p><b>58- G.:</b> No, volia...pujar-me el moc <i>(Inspira amb el nas, com a dissimulant, a l'hora té agafat el peu i el posa a sobre del genoll doblegant-lo).</i> <i>(Els nois riuen)</i></p>	<p>55. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>57. Ajuda de Feedback de consolidació Demanar confirmació</p>
	<p><b>59- Artterapeuta:</b> Què us assembla a vosaltres?, per què hi ha hagut com una espècie de revolució...</p> <p><b>60- I.:</b> La revolució francesa.</p> <p><b>61- G.:</b> Els hi tallen el cap als reis. <i>(Fa el gest amb la mà per a demostrar com ho feien, continua amb el peu damunt del genoll totalment doblegat i forçat).</i></p> <p><b>62- Artterapeuta:</b> Què passa, què passa, què volies dir?</p> <p><b>63- G.:</b> A res, a medi, que vam estudiar una cosa...</p> <p><b>64- Artterapeuta:</b> I el peu què, què està passant amb el peu? <i>(L'artterapeuta mira de evidenciar la postura del noi)</i> <i>(Tots riuen mirant al G.)</i></p> <p><b>65- G.:</b> Faig estiraments.</p> <p><b>66- Se. :</b> És el seu moviment... <i>(no s'entén)</i></p> <p><b>67- Artterapeuta:</b> Sembla com que hem fet una sessió, amb el ritme que teníem agafat, com si aquesta sessió ens hagués deixat una mica així?...sense el mateix “gustet “ que teníem fins ara. Teníem agafat un fil, hi havia com un seguiment, hi havia com una mica més de tranquil·litat de consciència?</p> <p><b>68- Se.:</b> Hi havia una curiositat. <i>(Però no s'entén del tot bé)</i></p>	<p>I R F</p> <p>6</p> <p>59 Ajuda interna no invasiva omplir buits</p> <p>62. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>64. Ajuda càlida per a controlar les emocions: “empatitzar”</p> <p>67. Ajuda interna no invasiva. Descompondre la tasca</p> <p>69. Ajuda de feedback de consolidació Confirmar.</p>

	<b>69- Artterapeuta: De curiositat.</b>		
	<p>Per què deu ser això?  <i>per què us penseu què passa? (Al principi repeteix el que diu la Se. , però no s'acaba d'entendre)</i></p> <p><b>70- Se. :</b> Que estem acabant el curs i estem revolucionats (<i>els alumnes havien preguntat quantes sessions quedaven només en entrar a la sessió, sembla que els finals començaven a preocupar...</i>)</p> <p><b>71- Artterapeuta: Tu també et notes un canvi...o més ... als altres Se.</b></p> <p><b>72- Se. :</b> Potser una mica a mi també, però més als altres.</p> <p><b>73- Artterapeuta: Més als altres.(Repeteix el que ha dit la nena). Acaba el curs, hi ha uns exàmens.</b></p>	I R F	7 69. Ajuda interna no invasiva "Sonsacar"  71. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions 73. Ajuda de Feedback de Completar "reformular"
EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT	<p>I a tu que et sembla T. ?  <i>(Fa un gest amb les espatlles com de no saber que dir...)</i> <b>Tu estàs igual?</b></p> <p><b>74- T.:</b> Jo si. Bueno una mica més...</p> <p><b>75- S.:</b> Nerviosa. <i>(Ho diu el S. amb veu fluixa com per lo "bajinis").</i></p> <p><b>76- T.:</b> Sí. <i>(Tots es posen a riure)</i> Perquè no sé...</p> <p><b>77- Artterapeuta: Qui té provoca aquests canvis? Per què et surt de tu... de què seria això?</b></p> <p><b>78- T.:</b> De la família que passa un problema i llavors estic una mica nerviosa.</p> <p><b>79- Artterapeuta: I això t'afecta una miqueta més, no?</b></p> <p><b>80- T.:</b> Sí. <i>(Afirma amb el cap)</i></p> <p><b>81- Artterapeuta: Recordo que vam explicar...I a tu què et passa a tu S. ?</b></p> <p><b>82- S.:</b> A mi, la padrina.</p> <p><b>83- Artterapeuta: Què passa?</b></p>	I R F	8 73. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions 77. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca(3)  79. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions 81. Ajuda d'indagació regulatòria.

	<p><b>84- S.:</b> Que està..., hi ha un problema.</p> <p><b>85- Artterapeuta:</b> De vegades quan hi ha problemes a casa, pues de vegades estem una mica...</p>		<p><b>Evocar</b></p> <p>81. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>83. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>85 Ajuda de Feedback de completar afegir</p>
	<p>Tu no tens cap problema? (<i>S'adreça a l'I. , ell mou el cap dient que no</i>)</p> <p><b>86 G.:</b> Jo sí, jo el vaig tindre.</p> <p><b>87- Artterapeuta:</b> Què va passar?</p> <p><b>88- G.:</b>Se me va morir el meu iaio.</p> <p><b>89- Tots:</b> (<i>No s'entén, però sembla com que qüestionen aquest comentari</i>)</p> <p><b>90- G. :</b> Això és un problema. (<i>Tornen a intervindre a l'hora tots i no s'entèn, la T. té la mà aixecada i vol intervenir, però costa que l'escoltin</i>)</p> <p><b>91- T.:</b> La meva tieta té un tumor i llavors el dijous té que anar a Barcelona a veure que li diuen per fer-se la quimioteràpia o operar-la.</p> <p><b>92- Artterapeuta:</b> I llavors aquesta tieta teua és d'aquí també d'aquí?</p> <p><b>93 T. :</b> Sí, és d'aquí.</p> <p><b>94- Artterapeuta:</b> Esteu preocupats per ella?</p> <p><b>95- T. :</b> Sí. (<i>El I. fa un gest amb la mà com si disparés a la càmera amb el dit</i>)</p> <p><b>96 Artterapeuta:</b> Recordo que lo que parlem aquí</p>	<p>I R E</p>	<p>9</p> <p>87. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>92. Ajuda a la Resposta Interna invasiva proposar opcions</p> <p>94. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”</p>

	<p>queda a l'espai. Ja que quan surten coses més delicades hem de respectar al company la confiança de dir-nos ho i de vegades s'ha de repetir, eh? (L'artterapeuta recorda que hi ha una confidencialitat pactada amb el grup respecte al que passa o es diu o es fa al grup) I clar a vegades això podia ser una mica també que esteu nerviosos per problemes a casa i avui ha sortit, fixeuvos què important, no?</p> <p><b>97-G. :</b> Si.</p> <p><b>98- Artterapeuta:</b> Fixeu-vos el fet de que una persona pugui dir: me passa això i veure per què.</p>	<p>96. Ajuda d'indagació regulatòria evocar</p> <p>96 Ajuda de Feedback de consolidació demanar confirmació</p> <p>98 Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
	<p>Què us assembla quan veiem el perquè és més fàcil o més difícil superar-ho?</p> <p><b>100- I. :</b> Més fàcil</p> <p><b>101- S.i G. :</b> Més fàcil.</p> <p><b>102- I:</b> I si no saps què passa te preocupes. I si té allò? I si té allò? I si té allò? I si ho saps no.</p> <p><b>103- Artterapeuta:</b> Quan saps el què passa, ho pots arreglar?(El I. es gira i mira a la càmera i fa una ganyota de mala cara). I tu S. has explicat això, i tu també (adreçant-se a la T.) i lo que va passar al teu avi (Adreçant-se al G.) I records que tenieu.</p> <p><b>104- I. :</b> Mon pare tenia un amic, el J. ..(no s'entén)</p> <p><b>105- G.:</b> El J.i el meu iaio anava a caçar, a caçar, me deixava l'escopeta. (L' I. torna a fer el gest de disparar a la càmera) Jo amb el meu iaio sempre anava a caçar.</p> <p><b>106- Artterapeuta:</b> Anava a caçar. (El G. també es mou apretant els punys)</p>	<p>I R E</p> <p>10</p> <p>103.Ajuda a la resposta interna invasiva proposar opcions</p> <p>103. Ajuda càlida: evocar</p> <p>106. Ajuda de feedback de consolidació confirmar</p>

	<p>I tu, què dius?</p> <p><b>107- S. :</b> Jo, el padrí que està malament</p> <p><b>108- Artterapeuta:</b> Què no està bé el padrí? El padrí és el marit de la teva padrina? La padrina que no es troba bé?</p> <p><b>109- S. :</b> Mon padrí té Parkinson i ma padrina Alzheimer. <i>(Mentre diu això el G. fa gestos com si telefonés, la T. es posa un dit a la boca i es mossega les ungles)</i></p> <p><b>110- Artterapeuta:</b> Potser està sortint aquest neguit que teníem tots. Potser és una mica això, perquè...de vegades no sabem <i>(El G. mostra una actitud més seriosa)</i> Tu dies quan no sabem el que està passant. <i>(Adreçant-se a l'I.)</i></p> <p><b>111- I. :</b> Es fiquem més nerviosos perquè no saps...<i>(El Gil torna a riure)</i></p> <p><b>112- Artterapeuta:</b> Clar, això t'afecta,</p>	<p>I</p> <p>R</p> <p>F</p>	<p>11</p> <p>105. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva “sonsacar”(3)</p> <p>110. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva reomplir buits (2)</p> <p>112 .Ajuda de Feedback de consolidació confirmar</p>
	<p>llavors nosaltres quan no sabem què ens passa?..., avui el S. ha sigut molt valent de dir,i la T. també de confiar-nos...</p> <p><b>113- S. :</b> I l'altre dia mon padrí va anar al metge, bueno perquè li tocava visita i va dir el metge que aviat marxarà. <i>(El G. torna a estar seriós i amb una cama damunt de l'altra i el dit a la boca i la T. també amb la mà a la boca i mossegant-se un dit)</i></p> <p><b>114- G. :</b> Havia de què..?<i>(Li pregunta a l'I)</i> Havia de què?</p> <p><b>115- I.:</b> Havia de marxar algun dia...</p> <p><b>116- Artterapeuta:</b> Tu potser tens molta relació amb el teu avi?</p> <p>Fixeu-vos què passa, de vegades l o que estaves dient tu, eh I. ? quan una persona no sap que li passa..</p>	<p>I</p> <p>R</p> <p>F</p>	<p>12</p> <p>112. Ajuda càlida: Elogi</p> <p>116. Ajuda a la resposta interna no invasiva “sonsacar”</p> <p>116. Ajuda a la</p>

	<p>pues clar, però quan va veient lo que li està passant. (Llavors de cop la T. vol intervindre i aixeca la mà molt alta)</p> <p><b>114- T. :</b> Que lo de ma tieta és molt curiós perquè la meua àvia també ha tingut lo mateix, semblant, fa un mes que la van operar d'això també.</p> <p><b>115- Tots:</b> <i>(Parlen tots, volen fer preguntes a l'hora i no s'entén)</i></p> <p><b>116- Se. :</b> I ja està bé?</p> <p><b>117- T. :</b> Ara està bé, i ara la que està malament és la meua tieta , la germana de la meua àvia. <i>(Mentre l'I. Fa gestos a la càmera, en acabar de parlar la T. es torna a mossegar les ungles d'una mà).</i></p> <p><b>118- S. :</b> La meua padrina que té l'Alzheimer també li va passar a la seva germana.</p> <p><b>119- Artterapeuta:</b> També li va passar a la seva germana. <b>I la seva germana on està?</b></p> <p><b>120- S. :</b> Morta. <i>(El G. es mostra neguitós es mou i fa gestos a la càmera amb la mà, la T. es segueix mossegant l'ungla del dit índex)</i></p> <p><b>121- Artterapeuta:</b> Hem tingut un dia, com un contrast molt gran, hem passat de coses que estàvem com a molt contents, però ara estan sortint coses molt serioses.</p>	<p>Resposta Interna no invasiva descompondre la tasca</p> <p>119. Ajuda a la Resposta Interna no invasiva sonsacar</p> <p>121. Ajuda de Feedaback de consolidació Confirmar</p>
--	--	---

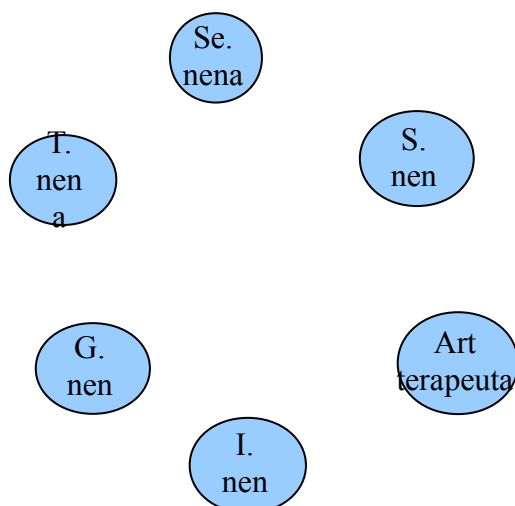
## TRANSCRIPCIÓ 2

### RODA INICIAL

Sessió 12 d'Artteràpia Curs 5è 5-5-10

Aquesta sessió és la continuació de la sessió 11 a on els participants van explicar al grup alguns dels seus problemes, la majoria tenien relació amb malalties d'algun familiar i en algun cas el sentiment de dol per algú que ja no hi era o podia marxar.

A continuació, hi ha un esquema de com els alumnes estan situats a l'espai d'Artteràpia:



Els alumnes estaven seguts de forma idèntica a la sessió 11, malgrat mai se'ls diu com han de seure. Estem a l'inici de la sessió, quan arribem seiem en cercle per a fer la roda inicial. En aquesta sessió S. ja s'ha ficat per si sol separat dels nois, ja que l'altre dia durant la roda final el va haver de separar l'artterapeuta.

<p>EPISODI D'ACTIVACIÓ DE CONEIXEMENTS PREVIS</p>	<p><b>1- Artterapeuta:</b> Doncs? <i>(Els alumnes estan tots seguts i l'artterapeuta està dreta)</i></p> <p><b>2- S.:</b> Tanqueu la porta. <i>(Sembla que S. veu la necessitat de tenir l'espai tancat abans de començar)</i></p> <p><b>3- Artterapeuta:</b> Molt bé,</p>	<p>IRE</p>	<p>1</p> <p>Feedback de consolidació. "Confirmar"</p>
	<p>què tal? <i>(Mentre diu això l'artterapeuta seu al grup)</i></p> <p><b>4- Tots:</b> Bé.</p> <p><b>5- Artterapeuta:</b> La setmana passada van passar moltes coses. Va haver com a moltes confidències. <i>(El S. afirma amb el cap mentre mira de forma atenta a l'Artterapeuta)</i> Parlar de coses que ens preocupaven. I com que hi havia un contrast...</p> <p><b>6- I. :</b> Ma mare ha millorat.</p> <p><b>7- Artterapeuta:</b> Ha millorat?</p> <p><b>8- G. :</b> Ma mare també.</p> <p><b>9- T. :</b>La meva tieta no. <i>(Mou el cap amb el gest de no)</i></p> <p><b>10- Artterapeuta:</b> Esteu una mica preocupats encara, no? <i>(Es dirigeix a la T., ella afirma amb el cap)</i></p>	<p>IRE</p>	<p>2</p> <p>5. Ajuda regulatòria d'indagació. "Evocar"</p> <p>5. Ajuda regulatòria d'indagació. "Explicitar"</p> <p>7. Ajuda a la resposta interna invasiva. Proposar opcions</p> <p>9. Ajuda de Feedback de consolidació "Recapitular"</p>
<p>EPISODI D'INTERPRETACIÓ DE L'ACTIVITAT</p>	<p><b>11- Artterapeuta:</b> A on està ella?</p> <p><b>12- T. :</b> A l'hospital.</p> <p><b>13- Artterapeuta:</b> A l'hospital està?</p> <p><b>14- T. :</b> Sí, a la nit se la van emportar perquè tenia molta sang. I quan va a fer pipí té molta sang i se l'han emportat.</p>	<p>IRE</p>	<p>3</p> <p>13. Ajuda a la resposta interna invasiva. Proposar</p>



	<p><b>15- Artterapeuta:</b> I ara a on està ella?</p> <p><b>16- T. :</b> A l'hospital. <i>(Tots estan molt callats i seriosos escoltant a la T., sobre tot el S.)</i></p> <p><b>17- S. :</b> Al CAP ? <i>(Pregunta el S. de forma molt seriosa, i la T. afirma amb el cap)</i></p> <p><b>18- Artterapeuta:</b> Ja,</p>		<p>opcions</p> <p>15. Ajuda a la resposta interna no invasiva “Sonsacar”</p> <p>18. Ajuda de Feedback de consolidació. Confirmar</p>
	<p>I vosaltres, S. què tal? <i>(Mou les espatlles com dient que no sap, però...a nivell verbal)</i></p> <p><b>19- S. :</b> Bé. <i>( Diu un bé molt fluixet)</i></p> <p><b>20- Artterapeuta:</b> Al menys la teva mare es troba una mica més bé del cap. <i>(S'adreça a l'I)</i></p>	IRE	<p>4</p> <p>20. Ajuda de Feedback de consolidació Confirmar</p>
	<p>Què li passava?</p> <p><b>21- I. :</b> Ara va a una metgesa que es diu M. que li fa un massatge i li dóna uns medicaments que li van més bé. <i>(Mentre diu això el G. li vol dir alguna cosa al S. i no deixa que s'escolti bé tot el que diu l'I., ell li contesta tant fluix que no se sent; malgrat això el S. mira també d'escoltar el que diu l'I.)</i></p> <p><b>22- Artterapeuta:</b> O sigui, ha trobat una solució amb una doctora, una metgessa, que li està arreglant que es diu M. dius no? <i>(La T. tota l'estona està tocant-se la barbeta i posant-se les ungles tocant de la boca)</i></p> <p><b>23- G. :</b> Com es diu?</p> <p><b>24- I. :</b> M. <i>(Ho diu amb un to molt suau)</i></p> <p><b>25- G. :</b> M.</p> <p><b>26- Artterapeuta:</b> És molt important que quan un company</p>	IRF	<p>5</p> <p>22. Ajuda a la resposta interna invasiva. Proposar opcions</p>

	<p>està parlant, en el cas del S. o del G., vosaltres esteu parlant, l'I. és el que ha demanat la paraula.</p> <p>És important que si algú vol parlar que s'esperi i després ho podrà dir, vale?</p> <p>27- G. i S. :Vale.</p> <p>28- Artterapeuta: Vale.</p>		<p>26. Ajuda d' indagació regulatòria.</p> <p>”Descriure el problema”</p> <p>26. Ajuda a la resposta interna invasiva</p> <p>Proposar opcions</p> <p>28. Ajuda de Feedback de consolidació</p> <p>Demandar confirmació</p>
	<p>Teniu alguna cosa vosaltres a dir ara?</p> <p>29- S. :No.( <i>Diu de forma contundent el S.i el G. amb el cap diu no</i>)</p> <p>30- Se. : La meua mare està molt estressada. No sé. (<i>Mentre parla Se. la T. està molta atenta a l'igual que el S. , en canvi l'I., torna a fer gestos a la càmera i el G. També</i>)</p> <p>31- Artterapeuta: <b>I per què penses que li passa això?</b></p> <p>32- S. : No ho sé, perquè aquestes setmanes ha hagut de preparar el meu cumpleanys, .. està fent moltes hores...</p> <p>33- Artterapeuta: <b>Té molta feina, està una mica així., té moltes coses...</b></p> <p>34- Se. : Sí. Està molt ... (costa entendre) (<i>L'I. assenyala al S. que miri a la càmera i ell mira i fa una cara com de desconcert</i>)</p> <p>35- Artterapeuta: <b>Treballa una mica massa,... està enfeïnada.</b></p>	<p>IRF</p>	<p>6</p> <p>31. Ajuda a la resposta interna no invasiva</p> <p>“Sonsacar”</p> <p>33. Ajuda a la resposta interna invasiva.</p>

	<p><b>36- T. :</b> Ma mare també. Ha de treballar tots els dies des de les cinc del matí fins a les dos, mon pare té..eh?  <i>(La S. li pregunta a la T. coses de la feina de la seva mare, encara que no s'entén el que pregunta la T. afirma de forma contundent i amb un to de veu clar)</i></p> <p><b>37- T. :</b> Sí</p>		<p>reomplir buits</p> <p>35. Ajuda de Feedback de completar.  Afegir</p>
	<p><b>38- Artterapeuta :</b> És que són mames molt treballadores. Eh?</p> <p><b>39- G. :</b> La meva mare per setmana Santa s'aixecava a les nou i tornava a les 11, em deixava el dinar.</p> <p><b>40- Artterapeuta :</b> Vaja.  <i>(Parlen del que menjava el G., això ho diu l'I. )</i></p> <p><b>41- I- :</b> Una cullerada d'ensaladilla...</p> <p><b>42- G. :</b> Sí i pa.</p> <p><b>43- T. :</b> I ara ma mare amb lo que li passa a la meva tieta està encara més nerviosa i tot això.</p> <p><b>44- Artterapeuta:</b> I això sumat a la feina que tens, la família, els fills <i>(L'I. Torna a mirar a la càmera fent una ganyota)</i> I si hi ha una persona que està així delicada de salut, doncs encara un es torna més xafat, més preocupat i això també afecta.  <i>(El S. fa un gest a la càmera amb el dit i després mira fixament a l'artterapeuta i afirma amb el cap mentre ella diu aixó). Una mica és explicar allò que vam dir que uns quants de vosaltres estàveu com a molt exaltats i vam dir que això era perquè us preocupava la família, els padrins que vas comentar tu també lo dels teus padrins S. ( L'artterapeuta mira al S. mentre diu això i ell afirma amb el cap, la T. mentre es mossega les ungles)</i></p> <p><b>45- S. :</b> Hmm. <i>(Segueix afirmant amb el cap)</i></p> <p><b>46- Artterapeuta :</b> Bé, també és important poder explicar-ho. Un primer pas per a poder enfrontar-nos a lo que està passant, perquè a vegades no ens en donem compte. Un</p>	<p>IRE</p> <p>7</p>	<p>44. Ajuda de Feedback de completar.  Afegir</p> <p>46. Ajuda de Feedback de consolidació  “Recapitular”</p>

	<p>primer pas és poder-ho dir.</p> <p>Només que ho pugueu dir o compartir amb els altres ja és moltíssim, perquè ja és una mica de que fiquem consciència. Ens en donem compte. I sempre si posem aquesta part de veure-ho, d'intentar-ho entendre o de donar-nos en compte ho podem afrontar, d'una altra manera ho podem viure, ho vivim d'una altra manera. I els que estan a la nostra vora, els podem fer més costat. Perquè si no ens en donem compte, els de la nostra vora no ho saben que nosaltres estem també pensant per a que es millori la cosa. <i>(Tots han estat escoltat molt atentament, el S. anava afirmant a la mesura que parlava l'artterapeuta)</i></p> <p>I la persona que està a la vora, els vostres pares o mares que s'afronten a una situació així, si se'n donen compte que vosaltres us en doneu compte també, doncs és un descans al menys veure que els teus fills són els que estan recolzant-te, ajudant-te.</p>		
	<p>En el cas que tu expliques que vas comentar? <i>(L'artterapeuta s'adreça a T.)</i></p> <p><b>47- T.:</b> Si <i>(Ella afirma també amb el cap)</i></p> <p><b>48- Artterapeuta:</b> Suposo que vosaltres també esteu col·laborant. Eh?</p> <p><b>49. T.:</b> Sí. <i>(La T. afirma varies vegades amb el cap)</i></p> <p><b>50- Artterapeuta:</b> I això és molt important, que les vostres mares es trobin bé i vosaltres també estigieu, eh? Col·laborant.</p> <p>Va ser una sessió molt significativa la de l'altre dia, perquè mai havia passat una cosa així, eh? Pocs grups passa una cosa així. Va ser una sessió molt important per nosaltres.</p>	IRE	8  48. Ajuda a la resposta interna invasiva Proposar opcions 50. Ajuda de Feedback de completar Afegir 50. Ajuda de feedback de completar. “Recapitular

## Annex 5

### **Dimensions i indicadors a l'espai d'artteràpia en el desenvolupament de les competències bàsiques en l'Educació Primària en grups amb diversitat**

Per a fer l'estudi sobre el desenvolupament de les competències bàsiques dins de l'espai d'artteràpia s'han considerat unes dimensions i indicadors. D'aquesta manera l'espai d'artteràpia es converteix en un espai per a l'experimentació competencial.

#### *Emergir la diferència:*

Cada alumne pot mostrar les seves capacitats i diferències si disposa d'un espai adequat a on manifestar-les. Si treballa en grup aquestes capacitats o competències enriquiran a la resta dels companys/es. La diversitat i el treball de forma cooperativa permeten interaccionar als subjectes creant -se un vincle que afavoreix la inclusió de tots els membres del grup.

Quan es treballa de manera que els nens/es puguin tenir la llibertat de crear s'obre la porta de l'univers interior de cadascun d'ells a on està guardada la fantasia i la imaginació. Desapareixen les desigualtats per emergir les diferències i destapar els seus potencials o capacitats.

Considerem aquestes dimensions:

- La personal: **Aprendre a sentir i aprendre a decidir**
- La curricular: **Orientació cap a l'èxit**
- La social: **Relacions interpersonals**

Cada dimensió porta associats diversos indicadors.

Dimensió personal :Aprendre a sentir 

Indicadors

- 1.Expressa les emocions i sentiments
- 2.Pren consciència d'ell/a mateix/a
- 3.Se'n adona de la realitat que viu
- 4.Accepta les circumstàncies que envolten la pròpia vida

Dimensió personal: Aprendre a decidir



Indicadors

1. Utilitza els propis recursos de forma independent/autodeterminació
2. Control·la el seu comportament
3. Recondueix i rectifica les pròpies actuacions
4. Posa en pràctica diverses capacitats a través de l'experimentació artística

Dimensió curricular: Orientació cap a l'èxit




1. Manifesta capacitat d'esforç
2. Mostra responsabilitat en la vida escolar
3. Aconsegueix un progrés acadèmic
4. Se sent motivat

Dimensió social: Relacions interpersonals



1. Sap posar-se al lloc dels altres (capacitat empàtica)
2. Escolta als altres des del respecte
3. Se sent integrat en el grup
4. Participa en la comunitat educativa

**Taula 31. Dimensions i indicadors de l'Artteràpia en el desenvolupament de les competències bàsiques a l'Educació Primària en grups amb diversitat.**

	DIMENSIÓ PERSONAL		DIMENSIÓ CURRICULAR	DIMENSIÓ SOCIAL
	Aprendre a sentir 	 Aprendre decidir	Orientació cap a l'èxit 	Relacions interpersonals 
<b>1. Competència comunicativa lingüística.</b> 1.Intel·ligència Lingüística- Verbal	-Expressa les emocions i sentiments			-Escolta als altres des del respecte
<b>2. Competència matemàtica.</b> 2.Intel·ligència Lògico -Espacial		-Posa en pràctica diverses capacitats a través de l'experimentació artística		
<b>3. Competència en el coneixement i la interacció en el món físic</b> 3.Intel·ligència Naturalista	-Se'n adona de la realitat en la qual viu			
<b>4. Competència -Tractament de la informació i Competència digital.</b> 1.Intel·ligència Lingüística- Verbal. 2.Intel·ligència Lògico –Espacial. 4. intel·ligència Musical. 6. Intel·ligència Visual-Espacial		-Posa en pràctica diverses capacitats a través de l'experimentació artística		

<b>5. Competència musical</b> 4.Intel·ligència Musical		-Posa en pràctica diverses capacitats a través de l'experimentació artística		
<b>6. Competència social i ciutadania</b> 5.Intel·ligència Interpersonal			-Mostra corresponsabilitat en la vida escolar	-Sap posar-se al lloc dels altres (capacitat empàtica) -Ecolta als altres des del respecte - Se sent integrat en el grup -Participa en la comunitat educativa
<b>7. Competència artística i cultural.</b> 6.Intel·ligència Visual-Espacial. 7.Intel·ligència Corporal. 4.Intel·ligència Musical.		4.Posa en pràctica diverses capacitats a través de l'experimentació artística		
<b>8. Competència d'aprendre a aprendre</b> 8.Intel·ligència Intrapersonal.	-Accepta les circumstàncies que envolten la pròpia vida	3.Reconduex i rectifica les pròpies actuacions	-Aconsegueix un progrés acadèmic	
<b>9. Competència d'Autonomia i iniciativa personal</b> 8.Intel·ligència Intrapersonal	-Pren consciència d'ell/a mateix/a	-Utilitza els propis recursos de forma independent/ Autodeterminació -Control·la el seu comportament	-Manifesta capacitat d'esforç - Se sent motivat	