

***Incidència de l'estil interactiu d'Ensenyament /
Aprenentatge en la millora de les competències
lingüístiques bàsiques dels alumnes a l'inici de
l'Educació Primària.***

M.Claustre Cardona i Pera

Curs 2002-2003

Memòria del treball realitzat durant el període de llicència retribuïda, concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.,:3689 de 31.7.2002).

INDEX

	Pàg.
AGRAÏMENTS	3
PRESENTACIÓ	4
INTRODUCCIÓ	6
PART A: PROPOSTA DE TREBALL DE NARRACIÓ	10
1.- El discurs narratiu	10
1.1. Què s'entén per narració ?	11
1.2. Quins elements cal tenir en compte en una narració ?	12
1.3. Què ha d'aprendre un nen per a poder narrar?	13
1.4. Com ajudar a millorar les habilitats narratives	18
2.- El procés d'Ensenyament / Aprenentatge	20
2.1. Què implica un estil interactiu	22
3.- Proposta d'Intervenció	23
3.1. Objectius	23
3.2. Material	24
3.3. Aspecte del llenguatge en els que incideix	25
3.4. Com treballar la proposta	25
3.4.1. Procediment de treball	26
3.5. Alumnes amb dificultats de llenguatge	28
3.6. Altres aspectes a tenir en compte	29
3.7. Propostes de treball per cada un dels llibres	29
- Preparació activitat: <i>El dia que vas néixer</i>	30
- Preparació activitat: <i>Mou-te, dent, mou-te</i>	33
- Preparació activitat: <i>Rondina que rondinaràs</i>	35
- Preparació activitat: <i>La marieta mandrosa</i>	38
- Preparació activitat: <i>El drac entremaliat</i>	40

PART B: ESTUDI SOBRE LA INCIDÈNCIA DE L'ESTIL INTERACTIU EN LA MILLORA DE LA COMPETENCIA NARRATIVA	42
1.- Objectius de la recerca	42
1.1. La idea de narració que van desenvolupant els nens	44
1.2. L'adequació al gènere narratiu	46
1.3. L'ús dels aspectes formals del llenguatge	47
1.4. L'ús de recursos cohesius	48
2.- Metodologia	48
2.1. Subjectes	48
2.1.1. Criteris de selecció	49
2.2. Procediment	49
2.2.1. Procediment referit al grup experimental	49
2.2.2. Procediment referit al grup control	49
2.2.3. Obtenció de la mostra	50
2.2.4. Anàlisi de la mostra	50
- <i>Transcripció</i>	
- <i>Codificació</i>	
2.3. Categories per a l'anàlisi	51
2.3.1. Referent a l'estructura narrativa	52
2.3.2. Referent als aspectes formals del llenguatge	58
2.3.3. Referent a l'ús dels recursos cohesius	59
3.- Resultats	60
- <i>Estructures narratives</i>	61
- <i>Estructures lingüístiques</i>	71
- <i>Ús de recursos cohesius</i>	73
- <i>Avaluació global dels resultats</i>	75
4.- Conclusions finals	77
5.- Bibliografia	79
ANNEX 1: Quadre edats	84
ANNEX 2: Mostra tipus de narracions	85

AGRAÏMENTS

Abans de començar a exposar els diferents apartats de la memòria voldria fer menció d'aquelles persones que al llarg d'aquest curs m'han donat suport i m'han recolzat i facilitat aquest estudi.

En primer lloc i de manera destacable al conjunt de professionals del CEIP L'Areny de Cornellà. A l'equip directiu que en tot moment em va facilitar la tasca i, sobretot, les mestres de Cicle Inicial, en especial les dues tutores de primer nivell, l'Aurora Fernández i l'Anna Guinó, qui juntament amb la Núria Pina, la coordinadora de cicle, i la Rosa Cabré i la Fina Colomé, mestra d'Audició i Llenguatge i logopeda del CREDA, respectivament, van fer possible que cada setmana funcionessin els tallers de narració, posant tot el seu entusiasme i aportant reflexions per millorar la proposta inicial. No voldria oblidar tampoc a les dues mestres de segon nivell, la Marga Balaix i la Míriam Soler que, tot i que no estava previst aquest treball per als seus alumnes sí que van ser a totes les reunions de preparació, ajudant en la valoració i aportant visions diferents. A tots ells, vull mostrar el meu reconeixement i agrair les mostres de recolzament i afecte que m'han mostrat.

També voldria agrair al doctor Miquel Serra i Raventós la supervisió del projecte i tot el recolzament, tant tècnic com d'orientació, però, i sobretot, per la confiança que ha posat en mi i que m'ha suposat un estímul per anar enllà en l'estudi i la recerca de la narració.

També vull agrair a les meves companyes i company del CREDA Baix Llobregat-Anoia no només el seu recolzament moral sinó també la delicadesa amb que van assumir el funcionament del servei, cosa no fàcil. No cal dir, però, que el meu agraïment cap a ells va més enllà d'aquest any de llicència i es recolza en una bona pila d'anys en els que hem compartit moltes hores en l'intent de millorar els nostres coneixements i actuacions envers el món de les dificultats de llenguatge. El contingut d'aquesta llicència d'estudis té el seu embrió en aquestes hores compartides.

No cal dir que aquesta tasca ha estat possible gràcies a la llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament. Voldria fer menció a l'eficàcia, cordialitat i calidesa del senyor Xavier Yáñez, qui en tot moment ens va acollir i en va facilitar la seva orientació, cosa molt d'agradar quan costa acabar de trobar-se en una situació nova.

I, finalment, vull agrair als de casa meua, en Francesc, en Roger, l'Anna i l'Alba, la seva paciència i el seu suport i, sobretot, que al llarg de tot l'any assumissin tasques per permetre que jo pogués estudiar. Entenc que no és fàcil de comprendre que el fet de no anar al centre de treball no comportés una reducció de la jornada laboral sinó, al contrari, representés treballar moltes i moltes hores de més.

PRESENTACIÓ

Aquesta llicència té el seu origen en la tasca que porta el CREDA del Baix Llobregat-Anoia referent a l'atenció dels alumnes sords i, més concretament aquells que, per la seva important pèrdua auditiva (severa o profunda), afronten greus dificultats a l'hora de l'aprenentatge, tant del llenguatge en sí, com d'altres aspectes curriculars.

Els nens i les nenes aprenen la llengua del seu entorn perquè hi estan immersos i perquè en les seves interaccions comunicatives van aprenent a donar significat a allò que senten. Els nens sords també interaccionen comunicativament amb les persones del seu entorn però, quan la seva pèrdua auditiva és molt important, tindran moltes dificultats per captar els missatges tramesos via oral. Les dificultats que genera la pèrdua auditiva són importants, però sovint s'amplien al restringir, les persones que els envolten, les possibilitats de donar-los experiències lingüístiques i cognitives com a conseqüència de les dificultats de comprensió que genera la sordesa. Hi ha molts estudis que mostren com els adults, influenciats per l'actitud del nen enfront un llenguatge que no li arriba, van restringint la quantitat i la qualitat de les interaccions, donant menys possibilitats al nen sord de tenir experiències comunicatives, lingüístiques i cognitives.

La consciència sobre aquesta situació va fer que el CREDA esmercés esforços per millorar les possibilitats lingüístiques dels alumnes sords profunds i severs. Una de les mesures que es va creure imprescindible fou l'agrupament d'aquests alumnes en centres que fossin sensibles a les necessitats d'aquests alumnes i que estiguessin disposats a analitzar, reflexionar i modificar, si calia, la seva pràctica educativa de manera que el centre donés cabuda a tots els alumnes i els permetés avançar en la seva competència comunicativa, lingüística i cognitiva.

El CEIP L'Areny de Cornellà ha estat un dels centres que, en el seu moment, va decidir de ser centre d'agrupament de sords. La preocupació d'aquest centre pel llenguatge es pot veure en les diverses actuacions que s'han portat a terme al llarg dels anys. Amb tot, n'hi ha dues que descriuen de manera clara la seva voluntat de millorar els plantejaments referents al tractament del llenguatge: a) ser escola d'agrupament de sords i, b) portar a terme un Pla estratègic per a treballar *la Competència Bàsica de l'àmbit lingüístic amb alumnes amb pèrdua auditiva i amb necessitats de llenguatge*.

L'acceptació de ser una escola d'agrupament dels alumnes sords és fruit de la preocupació que l'equip docent sent per a desenvolupar el llenguatge dels seus alumnes. L'estreta relació de col·laboració entre el Centre i el CREDA amb l'objectiu de donar la millor resposta educativa als alumnes sords, ha portat a fer plantejaments més amplis en tres àmbits concrets:

- Reflexió sobre el tractament del llenguatge a l'escola
- Reflexió sobre els procediments, recursos i estratègies utilitzats en les diverses situacions d'Ensenyament / Aprenentatge
- El paper del llenguatge com a regulador social.

L'èmfasi, doncs, no recau només en com facilitar l'accés al llenguatge i al currículum als alumnes sords o amb d'altres dificultats de llenguatge, sinó que recau, sobretot, en millorar el tractament del llenguatge a l'escola amb una doble finalitat: facilitar i garantir l'aprenentatge de tots els seus alumnes en general i als que presenten dificultats específiques amb el llenguatge, en particular.

El Treball de Recerca que presentem "Incidència de l'estil interactiu d'Ensenyament / Aprenentatge en la millora de les competències lingüístiques bàsiques dels alumnes a l'inici de l'Educació Primària " es planteja dins aquest marc, si bé es situa en un moment concret del seu desplegament: les actuacions a fer a primer nivell de Cicle Inicial d'Ensenyament Primari.

El treball posa èmfasi en dos aspectes: En primer lloc, en el paper del discurs narratiu en el desenvolupament del llenguatge oral i escrit. S'incideix en el paper de la narració com a eina necessària per avançar en el llenguatge i com el seu aprenentatge és un pas important a fer a l'inici de l'Ensenyament Primari

En segon lloc, també posa l'èmfasi en com treballar la narració, cosa que implica prendre una perspectiva concreta del procés d'Ensenyament/Aprenentatge, tota vegada que un estil determinat pot condicionar o potenciar l'assoliment d'aquesta habilitat discursiva. Es considera que un estil interactiu, tant pel que fa al paper del mestre com en la concepció de com aprèn l'alumne juntament amb l'ús d'estratègies facilitadores de la comprensió i la producció narrativa, és el marc ideal per a garantir l'assoliment de l'habilitat narrativa.

Des d'aquest marc, el projecte s'ha portat a terme en dues parts: Un treball d'aplicació consistent en una proposta de treball narratiu a fer al llarg del curs amb els alumnes de primer nivell de Cicle Inicial. I una valoració sobre els beneficis que aquest tipus de treball hagi pogut aportar per a cada un dels alumnes i per a tots ells com a grup. Es tracta d'un treball de recerca en el que es compara el grup experimental (nens que han seguit el treball narratiu) i el grup control (alumnes que no han portat a terme cap treball narratiu específic). Es vol comprovar si el fet de treballar d'una manera determinada comporta millores en la competència lingüística i narrativa.

Octubre 2003

INTRODUCCIÓ

Des del naixement, en el camí cap a l'adquisició de la competència lingüística, els nens van assolint diverses fites. Així, primer han d'aprendre a descobrir la necessitat de comunicar-se i serà aquesta necessitat la que els portarà, més endavant, a aprendre el codi que fan servir les persones del seu entorn. El paper de l'adult en aquesta etapa és primordial ja que amb la seva reacció davant el comportament del nen permetrà que aquest comenci a entendre la comunicació. D'aquesta manera, quan l'adult dóna significat a aquell plor, per exemple, està establint les bases per a que el nen aprengui a comunicar-se. Però encara caldrà un llarg camí per arribar a compartir el mateix codi oral. Haurà d'aprendre a extreure significats de la tira fònica que rep dels adults i referenciar-los a objectes i esdeveniments del seu entorn. De mica en mica, anirà aprenent no només els significats de les paraules sinó com aquestes es combinen per a fer frases. En aquest aprenentatge, l'adult assumeix un paper de facilitador adaptant el seu llenguatge a la capacitat del nen, parlant-li d'allò que li crida atenció, utilitzant estructures lingüístiques de manera redundant per afavorir el poder relacionar la situació que està vivint amb una expressió lingüística determinada o utilitzant estratègies que li permetin donar models a imitar. De mica en mica, el nen anirà aprenent el codi lingüístic de la seva comunitat i el farà servir per a expressar allò que sap, vol, coneix, viu...

En aquest avançar cap al coneixement i ús del llenguatge encara caldrà fer molts passos: haurà d'aprendre a utilitzar el llenguatge per expressar situacions que van més enllà de l'ara i aquí i que el faran recolzar-se en el llenguatge i no en el context. També aprendrà a tenir en compte altres interlocutors que, cada vegada més, deixaran de ser facilitadors i a qui caldrà tenir present a l'hora de fer efectiva la comunicació. Però, a més, també el contingut del que s'expressi anirà variant a mida que vagi tenint més coneixement del món. Així, a mida que vagi creixent cognitivament anirà canviant l'ús que faci del llenguatge i passarà d'utilitzar-lo per a expressar esdeveniments immediats i perceptibles, molt experimentats, a fer-lo servir per a conceptes relacionals i categorials molt diversos, fins a arribar a conceptes abstractes que impliquin termes metacognitius o metalingüístics. Els tipus de discurs als que s'anirà enfrontant anirà variant de complexitat: de discursos informals, basats en relacions personals, anirà passant a altres tipus de discurs, que cada vegada estaran més lluny dels dissenys o objectius personals per a passar a ser més informatius i formals.

A l'inici d'aquest aprenentatge, l'entorn familiar és el motor principal. A mida que el nen es va fent gran i va ampliant el seu àmbit de relació, l'escola pren una gran rellevància ja que és en aquest context on anirà trobant situacions diverses d'ús del llenguatge: persones diferents, amb rols tan diferents com els que es puguin donar entre mestres i alumnes, amb situacions també diverses que aniran des de situacions informals a situacions d'aprenentatge altament regulades i amb demandes cognitives i lingüístiques cada vegada més complexes. Hi ha dos fets importants d'aquest marc escolar: l'ús d'un segon codi lingüístic com és el codi escrit i el canvi d'èmfasi pel que fa a l'ús del llenguatge.

Respecte a aquest darrer punt, tot i que l'aprenentatge del llenguatge serà sempre present, una nova funció anirà prenent cos: la de l'ús del llenguatge per a aprendre. De fet, aquesta situació està en el cor mateix de la idea de llenguatge segons la qual els nens l'aprenen a través de l'experiència de fer-lo servir. No obstant, a mida que es vagi fent gran, el

recolzament en el seu coneixement del llenguatge per a assegurar l'aprenentatge curricular serà important. Tenir present aquesta situació implicarà assegurar un coneixement del llenguatge suficient que permeti recolzar-s'hi per anar més enllà, com és el cas d'assolir coneixements recolzant-se només en el llenguatge.

Per altra banda, l'aparició del llenguatge escrit aporta una nova dimensió en aquest continuïtat. Les relacions entre llenguatge oral i escrit són molt complexes i es donen similituds i diferències entre ambdós processos. Per esdevenir un lector eficient cal aprendre les diferents correspondències entre fonemes i lletres. Però aprendre sobre els fonemes i les lletres implica saber sobre l'estructura interna de les paraules, coneixement que és difícil d'assolir sense que prèviament no s'hagin conegut moltes paraules. I, encara, ja que llegir és molt més que descodificar, per a poder comprendre la informació de textos escrits, a més de tenir un coneixement del món, cal utilitzar les relacions convencionals entre forma, contingut i finalitats, relacions que són conseqüència del coneixement previ del llenguatge oral. Així doncs, tot i l'especificitat del que cal per aprendre a llegir i a escriure, calen uns coneixements generals de llenguatge, que en un primer moment s'assoleixen a partir del llenguatge oral, per a poder usar el llegir i escriure.

Amb tot, hi ha una característica que té un pes important en l'ús del llenguatge escrit: representa una relació més descontextualitzada entre la forma i el seu significat expressat que no en el cas del llenguatge oral. Així, en el llenguatge escrit l'autor d'un text ha de crear el context fent servir el llenguatge i el lector l'ha de reconstruir a partir de les paraules escrites. No es comparteix el context i, per tant, cal construir-lo amb llenguatge.

Aprendre a utilitzar el llenguatge per parlar de coses i esdeveniments no presents és una habilitat que va desenvolupant-se a poc a poc. Nens molt petits poden parlar de coses viscudes a altres persones amb l'ajuda d'un adult que els recolza a nivell de memòria i els dona models per a poder-ho fer. A l'igual com havia fet en el moment d'ajudar-los a aprendre el llenguatge oral, l'adult els ajuda en un altre pas cap a la competència lingüística: el parlar de coses i de fets no presents, és a dir aprendre a utilitzar el llenguatge de manera descontextualitzada.

El treball que presentem es situa en aquest moment de l'aprenentatge del llenguatge, quan els nens ja tenen un domini bàsic de l'estructura lingüística i el seu coneixement del món i la seva habilitat lingüística els permet parlar i comprendre discursos en els que cada vegada més el context és menys present i, per tant, cal el llenguatge per a poder comprendre o expressar. El pas del llenguatge contextualitzat al descontextualitzat té un paper important en el desenvolupament lector tota vegada que s'han identificat vincles crítics entre el domini del llenguatge descontextualitzat i l'èxit escolar (Snow, 1983; Snow i Dickinson, 1990; Paul i Smith, 1993). En aquest moment d'adquisició, la narració adquireix un estatus ideal com a eina per a l'ús del llenguatge descontextualitzat. La narració demana al nen no només que produeixi múltiples oracions sinó que les entreteixeixi per tal de fer-ne un tot coherent. A més, en la narració no es parla de l'ara i l'aquí sinó d'esdeveniments que no es donen en el context immediat.

La importància de la competència narrativa en el desenvolupament lingüístic és, tant implícitament com explícita, reconeguda en la majoria de currículums dels diferents països. Aquest és també el cas en el nostre país. L'estudi que presentem es situa, doncs, en el moment evolutiu de l'inici de l'ús del llenguatge descontextualitzat i en el desenvolupament d'una habilitat lingüística com és la narració. Aquesta moment es situa al voltant dels sis anys, en l'inici de l'Ensenyament Primari.

Des del punt de vista conceptual, el treball es basa en dues idees. En primer lloc la concepció de *competència narrativa* com a part d'una competència cognitiva més àmplia que implica comprendre les relacions temporals i causals i entendre que el comportament de les persones és motivat i intencional. Arribar a aquests coneixements és un aprenentatge que es va fent al llarg del temps i que es fa, en segon lloc, en interacció amb adults que modelen i ajuden a anar elaborant els tòpics, a avaluar aspectes concrets de la informació historiada, a emfatitzar connexions causals, ... és a dir uns adults que mostren i donen models sobre com explicar fets. En aquestes dues idees es contempla l'infant com un ser actiu, implicat en el procés d'intentar donar sentit a com es configura i comporta el seu món físic i social i el paper que ell mateix hi té.

L'aplicació d'aquestes dues idees es concreta en un projecte d'investigació que es perfila en dos tipus d'activitats.: 1) L'elaboració i aplicació d'un material per incidir en el discurs narratiu posant l'èmfasi en la interacció mestre-alumnes i alumnes-alumnes i, 2) un treball de recerca amb l'objectiu de valorar si l'ús d'aquest material ha incidit en la millora de la competència narrativa dels infants que hi han treballat.

*Així, doncs, aquest treball consta de dues parts: **Part A:** Una " Proposta per a treballar la narració amb alumnes de cicle inicial " i, **Part B:** Un treball de recerca sobre " Incidència de l'estil interactiu d'Ensenyament / Aprenentatge en la millora de les competències lingüístiques bàsiques dels alumnes a l'inici de l'Educació Primària".*

PROPOSTA DE TREBALL DE NARRACIÓ

PART A: PROPOSTA DE TREBALL DE NARRACIÓ

Aquesta proposta vol incidir en el què i en el com treballar un aspecte del desenvolupament del llenguatge, el narratiu, per tal d'aportar als infants de primer nivell d'Educació Primària les eines i els coneixements bàsics per a comprendre i produir narracions. L'estreta relació que cada vegada es demostra més que existeix entre el desenvolupament lingüístic i l'assoliment escolar fa que aquesta tasca sigui necessària per a tots els infants i, sobretot, per aquells que han tingut menys possibilitats en els seus contextos familiars d'estar en contacte amb aquest tipus de llenguatge.

FONAMENT TEÒRIC

La proposta es fonament en dos marc teòrics :

1. *Pel que fa al discurs narratiu:*

En el que es considera una narració, la seva estructura, en com s'adquireix i quina és la filosofia que s'adopta de cara a la intervenció que permeti ajudar a millorar la comprensió i la producció de textos narratius.

2. *Pel que fa al procés d'Ensenyament/Aprenentatge:*

En quina idea sobre com s'ensenya i aprèn i quins és el paper de l'adult en aquesta relació.

1.- EL DISCURS NARRATIU

Els treballs portats a terme en les dues darreres dècades han mostrat clarament que el coneixement lingüístic va més enllà del nivell sintàctic i semàntic per a incloure-hi els principis que regulen l'estructura i l'ordenació de les oracions dins el discurs i la seva aplicació del saber social i cognitiu per a generar discursos coherents i cohesionats. Aquesta habilitat és una habilitat que cal aprendre tal i com ho mostra el fet que podem trobar nens i adults que tot i tenir un coneixement lingüístic correcte poden mostrar problemes l'hora de crear un text.

Molts dels estudiosos del discurs l'han dividit en dos tipus: 1) *el discurs narratiu*, que generalment conté una seqüència d'esdeveniments cronològics, que té a veure en el record real o imaginari d'alguna cosa que va passar i que, per tant, s'explica en temps passat (tot i com remarca McCabe, 1991, també en podem trobar utilitzant el temps present o, fins i tot, futur). I, 2) *el discurs paradigmàtic* (segons Bruner, 1986), també anomenat explicatiu (Beals i Snow, 1994) o expositiu, el qual té a veure amb les explicacions, lectures o descripcions sobre un tema.

El discurs narratiu es considera com la manera per la que les persones donem sentit a la nostra experiència (Gee, 1985). O “ *una manera de recapitular l'experiència passada*

aparellant una seqüència verbal d'oracions a una seqüència d'esdeveniments els quals (s'infereix) realment han passat “ (pàg. 359-360)

1.1. Què s'entén per narració?

Podem trobar diverses definicions de narració les quals, si bé difereixen pel que fa al detall, sí que estan totes d'acord en dir que una narració ha d'incloure una explicació d'esdeveniments que se segueixen un a l'altre en el temps. Així, Labov i Walestky (1967) defineixen narració “ com qualsevol seqüència d'oracions que contenen almenys una connexió temporal “ definició que implica, per tant, una organització temporal. McCabe i Peterson (1991) consideren que la definició que utilitzen els diversos autors del seu llibre és menys estricta encara que la de Labov “ *la seqüenciació oral d'esdeveniments temporals successius, reals o imaginaris* “. I, encara afegeixen “ *Com a resultat de la recerca aportada en aquest volum, fins i tot aquesta definició pot ser massa restrictiva*” (pàg. ix). Així, Gee (1991) en el primer capítol del llibre de les autores abans mencionades , contradiu de manera explícita que la temporalitat sigui la característica central de la narració i n'emfatitza l'estructura temàtica.

Implícit en les diferents definicions de narració i d'estructura narrativa és el desplegament d'accions a través del temps. Conseqüentment, el temps i les relacions temporals i causals són el nucli del concepte de narració. L'estructura de la història s'adequa a un patró típic: una seqüència d'accions organitzades al voltant de problemes i la seva resolució.

Una cosa que cal tenir en compte a l'hora de parlar de narració, és que no estem parlant d'un sol tipus de discurs narratiu sinó d'una família de discursos en els que els parlants fan referència a diferents tipus d'esdeveniments i accions. Trobaríem doncs, tres tipus de narracions:

- a) *Scripts*, es tracta d'una descripció general del que normalment passa en un esdeveniment. Aquests esdeveniments es porten a terme sempre igual de manera que els nens es van fent una representació mental d'ells on s'hi inclouen les característiques corresponents i la seqüències d'accions. Aquest patró mental es fa servir per organitzar les experiències. Per exemple, nens molt petits tenen clara la seqüenciació d'accions, de personatges, objectes... que formen part de l'esdeveniment “bany”.
- b) *La narració d'històries personals* és la narració d'esdeveniments concrets que han estat experimentats personalment.
- c) *Històries fictícies*. Sembla que els nens, fins força enllà, no són capaços de distingir entre una història real o una fictícia. En l'estudi d'Applebee (1978), gairebé la meitat de nens de 6 anys tenien una certa idea de que les histories fictícies que se'ls explicaven eren sobre el món real.

1.2. Quins elements cal tenir en compte en una narració?

La majoria d'històries s'adeqüen a un patró o esquema típic

- **Una introducció o plantejament de la situació**
 - Protagonista/es en un temps determinat, lloc o context
 - Un problema / un obstacle / un dilema davant del qual el protagonista reacciona (emocionalment, cognitivament i/o a nivell de comportament).
 - Aquesta situació fa que el protagonista estableixi un objectiu per afrontar el problema
- **Un nus**
 - Per assolir l'objectiu, el protagonista ha de portar a terme una sèrie d'intents que comporten unes conseqüències.
- **Un desenllaç**
 - El protagonista obté uns resultats

Aquestes tres parts inclouen una sèrie d'elements. Segons Labov, en una narració s'hi poden trobar els següents elements tot i que no vol dir que tots hi siguin presents:

L'*abstract* que funciona com un resum breu i que, en essència, informa a l'escolta sobre el que vindrà.

L'*orientació* que aporta el context narratiu. En aquest punt el narrador informa de quins són els participants, on i quan es donen els esdeveniments, descriu els personatges i les seves motivacions, etc.

L'*acció que es complica* : és l'únic component obligatori de la narració. Consisteix en esdeveniments descrits cronològicament que es donen abans del clímax o punt àlgid de la narració. Tal i com dèiem en la definició de Labov, per aquest autor, la narració inclou tant sols dos esdeveniments seqüencialment ordenats, aquests esdeveniments són accions que es compliquen i han d'ésser presents per a que una narrativa sigui definida com a tal.

L'*avaluació*, és la provisió d'informació emocional sobre la narració. Labov i Waletzky (1967) consideren que és un component clau ja que tot i que una narració contingui una orientació, una acció que es complica i un resultat i que, per tant, porti a terme la funció referencial, sense l'avaluació li falta significació. L'escolta sap el perquè es narra allò, quin és el seu punt, què pensa el narrador sobre els esdeveniments, etc. En aquest punt, aquest atura la recopilació de l'esdeveniment

per tal de suspendre l'acció, crear tensió i enjòlit, aportar significació emocional, comprovar l'atenció de l'escolta, etc.

La *resolució* és la recapitulació dels esdeveniments que es donen després del punt àlgid de l'avaluació i de la narració. Aquests esdeveniments posteriors resolen l'acció del punt àlgid d'alguna manera.

Les *codes* són acabaments formals de la narració. Labov suggereix que les codes tenen la funció de retornar el focus al present, possiblement mostrant la rellevància dels esdeveniments narrats. Altres autors (Peterson & McCabe, 1983) han definit les codes d'una manera més àmplia considerant-les com un tipus d'acabament formal.

Aquesta descripció de l'estructura narrativa de Labov i Waletzky (1967) va ser desenvolupada a partir d'estudiar narracions d'adolescents i gent adulta però també ha estat portada a terme en narracions de nens. Un dels estudis més extensos sobre l'anàlisi de les estructures narratives va ser el portat a terme per Peterson i McCabe (1983) en el que es va voler seguir quin era el desenvolupament narratiu dels nens de 3 anys i mig a 9 anys i mig seguint el patró dels autors abans mencionats. L'estudi que es va portar a terme a partir de l'anàlisi de 288 narracions va mostrar que, fins i tot els més joves, s'aproximaven al patró, però que aquest no era predominant fins a l'edat de 6 anys.

Les característiques estructurals de la narració són les que donen *coherència* a les narracions, cal que la informació estigui ordenada per tal que l'escolta pugui donar-hi sentit.

Per altra banda, els elements lingüístics, les oracions que formen el text narratiu han de mantenir una relació de *cohesió* tant entre elles com internament per tal que es creï una "textura" (Halliday i Hassan, 1976).

1.3. Què ha d'aprendre un nen per a poder narrar?.

L'aprenentatge de la narració és un aprenentatge complex que es va desenvolupant a mida que el nen va ampliant el seu creixement cognitiu i les seves habilitats lingüístiques. Un aspecte important a tenir en compte és que demana una capacitat cognitiva i lingüística important per a mantenir en la ment una representació d'una realitat complexa formulada a través del llenguatge. És per això, que el discurs narratiu no és possible fins que no hi ha un aprenentatge lingüístic ja que es recolza en la manipulació de formes complexes de llenguatge.

Segons Hudson i Shapiro, (1991) els coneixements necessaris són tants i tant variats que cal un esquema per a poder analitzar-los i valorar-los. Aquestes autores proposen estudiar la producció narrativa a partir de quatre coneixements i habilitats:

a) Coneixement sobre el contingut narratiu:

Per tal de poder narrar cal saber sobre el tòpic de la narració. Aquest punt tot i la seva obvietat no sempre es té present i, en alguna investigació s'han utilitzat tòpics molt allunyats del coneixement dels nens (Hudson i Shapiro, 1991).

La demanda cognitiva en aquest nivell és diferent segons el tipus de narració que s'estigui portant a terme. En el cas de narrar un script, és a dir, d'explicar allò que generalment passa en un esdeveniment, el coneixement general de l'esdeveniment és

l'aspecte més necessari. Nens tan petits com de 14 mesos mostren tenir aquest coneixement pel que fa als esdeveniments més familiars tal i com ho demostra la seva imitació de les tasques que s'hi porten a terme (Bauer i Mandler, 1990). Segons Nelson (1996) "... (contràriament a les expectatives presents en la teoria de Piaget) nens molt petits es mostren ja extremadament curosos a l'hora de recordar seqüències temporals, especialment quan aquestes tenen un component causal " (Pàg. 190). Aquesta autora situa l'habilitat per projectar esdeveniments en el temps a nivell oral , incloent-hi tant les relacions temporals com les causals , a l'entorn dels 2-3 anys. No obstant, els nens de 5 anys, comparant-los amb els de 3 mencionen moltes més accions i aquestes són més complexes.

Per a produir una narració sobre fets viscuts, les persones han de recolzar-se en la memòria d'un episodi concret tot i que puguin fer servir el seu coneixement general de l'esdeveniment com a fonament. Tot i que hi ha dades que fan pensar que els nens tenen records d'esdeveniments específics molt aviat, el que és cert és que els nens de dos anys necessiten una gran ajuda dels adults del seu entorn per a poder recuperar la informació. És al voltant dels 30-36 mesos que poden ja recordar episodis passats sense suports o ajudes. Els nens de preescolar poden aportar més detalls i informació més elaborada però no s'ha trobat que puguin recordar més episodis que els nens més joves (Hudson i Nelson, 1986).

Finalment, per a poder narrar una història fictícia el narrador s'ha de recolzar en el seu coneixement sobre l'esdeveniment que s'està explicant a la història. Aquest coneixement tant pot ser recuperat del coneixement general, com de la memòria d'un episodi viscut o de la memòria d'una altra història fictícia que se li ha explicat. Però a més li cal posar em marxa altres coneixements, per exemple per entendre els problemes i la seva resolució, punt clau en el desenvolupament narratiu d'una història fictícia. Aquest coneixement el pot recuperar tant de les experiències viscudes com de la idea general sobre els esdeveniments referent a que les coses poden anar malament, sobretot a partir de les interaccions socials. Hudson i Shapiro (1991) consideren que el coneixement dels rols socials, dels tipus de personalitats, i de les típiques interaccions socials és un coneixement general que no està lligat a cap esquema d'esdeveniment concret. " *D'aquí que considerem aquest coneixement base com un coneixement social general* " (pàg. 92).

b) Coneixement de les característiques estructurals de la narració.

El coneixement macrolingüístic sobre les característiques estructurals dels diferents tipus de narracions és el que permet donar *coherència* a la narració ja que el corrent ordenat de la informació és el que permet donar significat al que s'està sentint.

Els tres tipus de narracions com a tals es basen en el desplegament d'un esdeveniment en el temps però no tots tres tipus ho fan seguint una seqüència cronològica. Segons Hudson i Shapiro (1991) si aquest fos el cas , aleshores les narracions només es distingirien entre sí pel seu contingut (general, específic o fictici). " *De fet, cada tipus de narració es distingeix tant per la selecció d'informació presentada (el contingut) com per l'ordre i la manera en que aquesta és narrada (l'estructura) "* (pàg.93).

Així, en els scripts, com a explicacions del que passa usualment, s'utilitza el temps present i, en català, s' utilitza el pronom es denotant " *que l'acció expressada pel verb*

és deguda a una persona indeterminada, que l'acció d'un verb transitiu recau sobre la persona o la cosa designades pel subjecte " (IEC, 2000). Narrar un script és similar a donar instruccions o una recepta en la que només es presenta la informació important sense cap embelliment i en la que les accions es presenten de manera ordenada cronològicament tal i com es donen en el món real.

Els nens de tres anys poden ja narrar correctament esdeveniments familiars seguint l'ordre temporal i fent servir els recursos lingüístics (temps i pronoms) adequats al tipus narratiu (Nelson & Gruendel, 1986).

Les narracions de fets viscuts es porten a terme utilitzant el temps passat i els pronoms personals referents al participant. Des del punt de vista de l'estructura, una narració personal s'organitza al voltant del *punt àlgid* . L'estructura proposta per Labov i Waletzky (1967) i descrita més amunt és l'estructura que serveix millor a l'organització de la narració de fets viscuts. Tal i com ja explicàvem, en l'estudi portat a terme per Peterson i McCabe (1983) fins i tot els mes joves, s'aproximaven al patró, però que aquest no era predominant fins a l'edat de 6 anys. Aquestes mateixes autores (1991) situen l'inici de les narracions personals entre els 24-36 mesos quan els nens parlen dels seus records en converses amb adults.

Les característiques estructurals de les històries fictícies s'han formalitzat en diferents tipus de gramàtiques de la història. Tot i que hi ha algunes variacions , hi ha força acord que una història ha d'incloure: un *començament formal* ("hi havia una vegada...") , una *orientació* per a introduir el context i els personatges, un *problema* o obstacle que impedeix assolir l'objectiu, una *resolució* del problema i un *acabament formal*. Tot i que els nens tan petits com els de 4 anys utilitzen el recurs de l'esquema de la història per comprendre-les, necessiten molt més temps per a poder utilitzar-lo. A les històries dels nens d'Educació Infantil els falten elements bàsics cosa que fa que les seves narracions semblin més aviat descripcions d'esdeveniments o a scripts (Applebee, 1978). Les dificultats que mostren fan pensar que no dominen encara l'esquema de la història, que encara estan en procés d'adquirir-lo. Amb tot, encara que no el dominen sí que van introduint alguns elements en les seves narracions: utilitzen el temps verbal adequat (passat), introdueixen personatges ficticis, fan servir començaments i finals formals. Cap als 5 anys hi inclouen la informació del context adequada i comencen a fer intents per a desenvolupar un complot. No obstant, fins al voltant dels 8 anys no hi inclouen objectius interns, motivacions i reaccions.

Stein (1988) va portar a terme una recerca sobre com narraven els nens de pre-escolar, els del tercer grau i els de cinquè una història. Els nens de pre-escolar tendien a explicar històries en els que els obstacles es resolien o bé per la força o bé demanant ajuda . Els de tercer nivell resolien els conflictes o bé amb l'ajuda de l'engany o amb el contraatac. També podien introduir nous personatges en l'argument que cooperaven per tal d'ajudar a assolir l'objectiu tot i els obstacles. Els nens de cinquè, per la seva banda, a més d'incloure l'engany i el contraatac de manera més sofisticada, introduïen un nou recurs, el del compromís com a mitjà per assolir un objectiu. A aquesta edat, els arguments també incloïen conflictes intrapersonals en els que l'assoliment d'un objectiu per part del protagonista impedeix que un altre aconsegueixi el seu.

Així, tal i com es pot veure en aquesta recerca, la comprensió de l'estructura episòdica és un coneixement que va desenvolupant-se a poc a poc i no és fins força enllà que els nens són capaços de muntar històries fictícies coherents i orientades a un objectiu. Encara que els nens més joves pugui explicar històries organitzades a l'entorn de

conflictes interpersonals, les referències explícites als estats interns són difícils de trobar a totes les edats. Per a fer-ho cal tot una sèrie de coneixements ja que, tal i com comenten Hudson i Shapiro (1991), el desenvolupament d'històries més coherents es pot atribuir a:

- 1) Al desenvolupament en el coneixement del contingut, especialment al coneixement sobre resolució de problemes.
- 2) Al desenvolupament del concepte d'estructura de la història basada en accions organitzades casualment i dirigides a un objectiu.
- 3) A incrementar l'habilitat per a coordinar el coneixement sobre el contingut i l'estructura episòdica en un marc fictici.

Un últim punt a tenir en compte pel que fa a l'estructura narrativa és que cada un dels diferents tipus de narració porta a terme diferents funcions, per tant, les característiques estructurals venen derivades de les funcions que porten a terme en el món real.

Els scripts es fan servir explicar, mostrar, instruir i dirigir l'acció. Per tant han d'ésser clars i informatius. En canvi les narracions personals es porten a terme per a compartir una experiència amb algú altre, és una manera de parlar a un altre sobre un mateix. Compartir anècdotes personals contribueix al desenvolupament de la intimitat en les relacions interpersonals. Però una relació personal també pot instruir com és el cas del pare que explica el seu fill la seva experiència, per exemple, a l'escola en el moment que el seu fill hi ha d'anar per primera vegada (Hudson i Shapiro, 1991).

En el cas de les històries fictícies, la seva funció és de comunicació i representació (Stein, 1988). En les cultures orals, la informació important es relacionada i transmesa a través de les narracions. Les històries es fan servir per explicar, per ajudar a entendre esdeveniments socials, per ensenyar i impartir informació moral.

Segons Hudson i Shapiro (1991), a la nostra cultura, és més comú narrar experiències personals que no històries fictícies i consideren que aquesta pot ser una de les causes de les dificultats que tenen els nens de construir històries fictícies ja que aquesta funció narrativa no es desenvolupa en la nostra cultura general.

c) Coneixement microlingüístic.

Per tal de formar narracions ben construïdes calen unes habilitats lingüístiques ben desenvolupades que inclogui el coneixement dels diferents tipus de connectors o la capacitat d'ajustar temps i causa, l'ús de pronoms i la referència anafòrica. Aquest coneixement és necessari per a poder donar *cohesió* a la narració i s'assoleix utilitzant recursos referencials com la pronominalització i l'anàfora i conjuncions temporals i causals.

Els nens de pre-escolar fan servir sobretot la conjunció *i* si bé amb l'edat van apareixen altres connectors temporals, causals o adversatius i sintagmes preposicionals. No obstant, això no significa que els nens més grans utilitzin menys la conjunció *i*, sinó que

tot i tenir més varietat de connectors, la fan servir per a diferents funcions narratives (McCabe i Peterson, 1991).

d) Coneixement contextual.

Es refereix a aquell coneixement o creença que té el narrador sobre les funcions de la narració en un context concret. Així, una narració feta a una persona estranya serà diferent, tant pel contingut com per la seva organització, a la feta a una persona propera. O, el que s'explica a un nen de 2 anys és diferent al que s'explica a un nen més gran. Totes aquestes variacions contextuais es deuen a allò que el narrador assumeix referent al coneixement del que l'escolta .

Hi ha molta evidència que els nens de 4 anys ja organitzen allò que expliquen en funció a qui tenen davant i ho fan modificant el seu llenguatge i aportant més informació per orientar . Amb tot, l'habilitat per a prendre la perspectiva de l'altre és més aparent que real. Els nens tenen consciència de que els altres tenen necessitats si bé encara els cal un llarg recorregut per aprendre a saber quina informació i de quina manera fer-ho.

Però, encara, li cal posar en marxa el coneixement referent a les intencions, motivacions, personalitat dels altres. L'habilitat per aprendre posar-se en el lloc d'un altre no és una habilitat de fàcil adquisició. Meltzoff (1988) argumenta que el nen està equipat amb la disposició per veure que " els altres són com jo". Per tal de poder avançar cal que el nen passi de " són com jo " a " són diferents de mi " i això només és possible a força de moltes experiències. La comprensió de la perspectiva dels altres és un aspecte que demana temps per a desenvolupar-se. Al principi els nens refereixen el que se'ls explica a la seva pròpia experiència i és amb l'ajuda dels adults que va construint aquest coneixement. Segons Nelson (1996) *"... la disposició per a participar en jocs socials com el cas del "tat" és un punt clau en el desenvolupament de la capacitat per interpretar l'acció i les intencions dels altres. Els nens de 3 anys en aquests intercanvis amb pares i iguals poden construir un conjunt complex d'esquemes de coneixement sobre les intencions dels altres, sobretot en situacions socials familiars."* (pàg. 321).

No obstant, hi ha un aspecte del coneixement dels altres que només s'hi arriba a través del llenguatge. Els pensaments, suposicions, desigs dels altres no són perceptibles a partir de l'experiència perceptiva sinó que per a representar-se les creences dels altres com a diferents de les pròpies sí que cal una experiència però ha d'ésser lingüística, a partir de compartir informació d'aquests altres sobre les seves creences. Sabem el que els altres pensen i que això és diferent del que pensem nosaltres perquè aquests altres ens ho diuen. De vegades, fins i tot els propis adults semblen sorpresos de que els altres puguin creure coses diferents del que ells creuen. Generalment, els nens tenen poques possibilitats d'experiències d'aquest tipus cosa que fa que tinguin dificultats per a desenvolupar aquesta faceta i puguin, en canvi, restar en un estat d'egocentrisme: creure que els altres pensen el mateix que jo fins que no hi ha algú que els faci adonar que hi ha altres maneres de pensar.

Entre els 3 i 4 anys, els nens són capaços d'utilitzar el llenguatge ja des d'un punt de vista narratiu que els permet comparar la seva pròpia experiència i comprensió de la

situació amb la que tenen els altres. Nelson (1996) considera que només és a partir de la reflexió del seu coneixement dels pensaments dels altres que emergeix el seu propi coneixement i aquesta reflexió depèn, en gran manera, de l'expressió lingüística. “L'experiència sobre un mateix i sobre els altres aporta només una comprensió tàcita de la diferència; el llenguatge fa explícita la diferència” (Nelson, 1996).

En termes general, la recerca mostra que els nens de l'etapa d'Educació Infantil tenen un concepte limitat de la intencionalitat i que no és fins al 6-8 anys que hi ha una evidència clara de que el nen entén i pren en consideració les intencions a l'hora d'explicar el comportament dels altres (Wood, 1978). A més, les descripcions sobre altres persones dels nens d'Educació Infantil, es basen encara en els aspectes físics i no en els psicològics. No obstant, McCabe i Peterson (1985) van trobar que nens entre 4 i 6 anys feien referència a causes psicològiques en les narracions personals, cosa que demostra que els nens fan aprenentatges dels rols socials i de les interaccions en el context de situacions familiars.

1.4. Com ajudar a millorar les habilitat narratives

Les demandes acadèmiques i socials de les aules exigeixen que els nens tinguin un repertori d'habilitats a nivell de llenguatge discursiu. El tipus d'activitats narratives que calen als nens són diverses i van canviant al llarg dels diversos cursos. Així, en nivells més baixos, se'ls pot demanar de narrar un fet a partir d'un text llegit mentre que en els últims nivells, la demanda sigui fer una lectura independent d'un llibre de narració, la comprensió del qual passa pel coneixement de termes abstractes i d'interrelacions d'idees.

El camí cap a l'assoliment d'aquestes habilitats es va fent a poc a poc. Comença amb les múltiples experiències que els nens viuen en l'entorn familiar, ja sigui a través de comentar conjuntament pares i fills, esdeveniments i anècdotes o mitjançant la lectura de contes. Està àmpliament demostrat que els nens que viuen en un entorn estimulador arriben a l'escola amb un bagatge que els permet poder donar resposta a les demandes escolars. Amb tot, a les escoles podem trobar molts nens que no han pogut gaudir d'un entorn d'aquest tipus i, per tant, el seu bagatge és menys ric que els dels seus companys. L'escola té també un paper important en aquesta evolució cap a l'assoliment de la competència narrativa i així queda reflectit en el currículum i en els objectius a assolir en els diversos nivells.

Ja hem vist que el camí cap a la competència narrativa demana un desplegament d'habilitats a diversos nivells. La complexitat d'aquestes habilitats demana un assoliment progressiu de les diverses habilitats: cal un progressiu coneixement dels esdeveniments i del món, cal tenir moltes experiències amb narracions diverses per a poder tenir un coneixement sobre l'estructura de la narració, calen moltes oportunitats d'utilitzar el llenguatge per a poder avançar en el seu ús i calen moltes oportunitats d'interaccions amb els altres per a poder saber de les seves necessitats.

Amb tot, tenir clar el *què* cal treballar no és suficient per garantir aquesta aprenentatge ja que la manera *com* es treballa té un pes important.

Hi ha hagut diverses maneres d'entendre com treballar el llenguatge, sovint lligades també a teories diferents sobre l'adquisició del llenguatge. Actualment hi ha dues tendències oposades que també és possible veure en com s'enfoca el treball de narració: N'hi ha una que posa l'accent en les subhabilitats lingüístiques necessàries per aprendre aquell aspecte

curricular i per això l'èmfasi recaurà en aquelles subhabilitats necessàries per a comprendre (a través d'escoltar i llegir) o per a produir (a través d'explicar i escriure) històries. L'altra opció, posa l'accent en la funcionalitat del llenguatge, en la seva utilització per a transmetre significat. Per a aquesta opció de llenguatge integral o total, el llenguatge forma un tot i, per tant, interrelacionar activitats de parlar, llegir, escriure i escoltar al voltant d'un tema comú beneficia el desenvolupament del llenguatge en totes les seves modalitats comunicatives.

L'acostament integral o de llenguatge total opera sota la premissa de que els nens desenvolupen les diverses habilitats de llenguatge fent-lo servir. Per tant, els nens escolten i llegeixen històries, discuteixen, reexpliquen i reelaboren les històries. S'assumeix que si les activitats són significatives i rellevants pels nens, aquests sentiran la necessitat de comunicar-se i, conseqüentment, buscaran les formes lingüístiques necessàries per a fer-ho. D'aquesta manera, la necessitat de donar significat a les narracions servirà com a catalitzador per a desenvolupar formes lingüístiques adequades per a la construcció del text.

Aquesta visió sobre l'ús del llenguatge que promou aquest acostament ha captat el recolzament dels que fan recerca sobre el desenvolupament narratiu. Un dels aspectes importants d'aquesta recerca ha estat el paper de la conversa com a primeres formes de text ja que és en el context de les converses com els nens aprenen l'essència de la construcció del text. Els nens aprenen a relacionar semànticament oracions seqüenciades connectant-les a les oracions dels altres al llarg de les converses, així, primer aprenen a construir textos diàdicament per passar després a ser autors únics (McCabe, 1991; McCabe & Peterson, 1991). Aquest procés fa que es contempli la conversa com un pas crític en el desenvolupament de tot tipus de llenguatge textual inclosa la narració.

Hi ha diversos autors que han demostrat la necessitat de la interacció social per al desenvolupament de les habilitats narratives (Hudson & Shapiro, 1991; Snow & Goldfield, 1981; Vigotsky, 1978; Wells, 1999) tota vegada que és en aquest context que els nens aprenen a produir narracions personals sobre experiències viscudes i això ho fan amb els adults del seu entorn que els ajuden a parlar sobre un esdeveniment que han viscut conjuntament amb una tercera persona no present. El paper dels adults de l'entorn pel que fa a ajudar el nen a avançar cap aquest coneixement es porta a terme de diverses maneres: compensant els errors de memòria del nen ajudant-lo a recordar, mostrant-li maneres lingüístiques adequades o ajudant a mantenir l'atenció i l'escolta.

Aquest paper de l'adult és possible veure'l també en activitats com el mirar contes, una de les activitats que es porten a terme tant a casa com a les aules d'Educació Infantil. Aquesta és una activitat clara en la que l'adult i el nen participen en una activitat conjunta i en la que ambdós, el lector-adult i l'escolta-nen parlen, comenten, pregunten sobre el text i els dibuixos del conte. L'ajuda de l'adult marca la informació rellevant que després el nen haurà d'utilitzar a l'hora de muntar les seves pròpies històries (Snow & Goldfield, 1981) com és el cas de l'escenari, els personatges, els problemes, les motivacions per a portar a terme unes accions determinades i les resolucions que es prenen davant d'aquest problema. A mida que els nens van madurant l'adult va deixant el facilitar la comprensió del text i va passant la iniciativa en el propi nen.

Pel que fa al llenguatge escrit, aquest acostament del llenguatge integral o total considera que l'aprenentatge lector per part dels nens es desenvolupa paral·lelament i de la mateixa manera que el llenguatge oral (Goodman, 1986). L'aprenentatge lector es contempla com un procés d'adquisició en el que els patrons de llenguatge escrit han d'ésser interioritzats

de la mateixa manera que el llenguatge oral és après, tot i que no vol dir que el llenguatge escrit sigui una mera còpia del llenguatge oral. Al contrari, les experiències en llenguatge escrit porta a redefinir el sistema lingüístic de la mateixa manera que les experiències en llenguatge oral faciliten l'aprenentatge de nous continguts, de noves formes i de nous usos.

A l'hora de plantejar-se com intervenir per ajudar en l'aprenentatge narratiu, caldria tenir en compte els següents principis:

- ✓ La interacció amb els altres és un camí cap al desenvolupament de les habilitats narratives.
- ✓ La necessitat de donar significat servirà de catalitzador per a desenvolupar formes lingüístiques adequades.
- ✓ La conversa el primer context en l'aprenentatge narratiu.
- ✓ Els nens desenvolupen habilitats lingüístiques fent servir el llenguatge.

2.- EL PROCÉS D'ENSENYAMENT / APRENTATGE

Les idees sobre com s'aprèn i com s'ensenya que fonamenten aquest treball estan estretament relacionades amb el convenciment que els nens són sers socials que estan constantment connectats amb els altres per donar significat al seu món d'experiència. Des d'aquesta perspectiva aprendre és un fet social i fruit de la col·laboració.

Si bé el procés d'aprendre és essencialment social, també cal tenir present que allò que s'aprèn és essencialment cultural. Els nens aprenen a veure el món a través dels ulls de la cultura a que pertanyen. Segons Vygotsky " L'aprenentatge humà és específicament social i és un procés mitjançant el qual els nens aprenen la vida intel·lectual dels del seu entorn" ¹¹.

El punt més important de la teoria sobre la interacció social de Vygotsky és el que diu que aprendre és *un procés compartit de pensament* durant el qual el suport d'un expert recolza l'aprenentatge del nen (Rogoff, 1990).

Al llarg dels darrers vint anys s'han anat completant les teories d'aquest autor. Autors com Bruner, Wood i Rogoff han anat aportant dades sobre la psicologia evolutiva, una psicologia que reconeix els nens com sers socials, els qual a través de la interacció social "... adquireixen un marc per interpretar l'experiència, per aprendre com negociar el significat de manera congruent amb els requeriments de la cultura " (Bruner i Haste, 1978).

Els fonaments de la teoria que han anat desenvolupant aquests autors es poden anar desxifrant a partir d'una sèrie de principis:

- **Aprendre és sovint un assoliment conjunt:**

" Els adults no només resolen problemes i faciliten solucions, tampoc els nens observen passivament els adults i extreuen informació. Un adult valora la comprensió que s'està donant en aquell nen i ajusta la seva ajuda (scaffolding) per donar suport al

¹¹ "... human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them " Vygotsky, 1978, pàg. 88

desenvolupament del nen, mentre que aquest simultàniament ajusta el seu pas a la instrucció i guia de l'adult durant la seva assistència " Rogoff, 1989. Per tant, aprendre és un acte de col·laboració no és un acte dirigit de l'adult al nen.

- Els nens aprenen a través d'una participació guiada

Bàrbara Rogoff anomena així la tasca que fa l'adult : " participació guiada". L'adult va adaptant la seva ajuda i el seu guiatge al nivell de competència real del nen.

- Els nens treuen profit del suport del altres més competents

Wood (1988) s'hi refereix com " l'ajuda de l'expert". Un expert és algú que té un coneixement ampli i ben organitzat en una àrea específica. " ... *l'expert estructura els processos de percepció i memorització. Això permet pensar i actuar més fàcilment i ràpida i ser sensible als errors, als esdeveniments inhabituals o nous "*

Vygotsky parla del que anomena " zona de desenvolupament proper ". L'adult ajuda a " madurar " aquelles habilitats que el nen ja té però que només pot fer servir amb l'ajuda d'algú més competent. L'ajuda de l'adult és important per a facilitar el desenvolupament real.

- Una instrucció efectiva és una instrucció contingent

La implicació de l'adult en la simplificació i l'estructuració del llenguatge no vol dir que aquest faci una instrucció directa o un ensenyament controlat per l'adult sinó que "instrucció " vol dir segons Wood " dirigir mitjançant seguir ".

- La interacció per si sola no és suficient, cal una interacció de qualitat.

En un estudi de Radziszewska i Rogoff (1988) varen comparar els resultats a nivell de domini d'una tasca concreta a partir de dos grups d'interaccions: adult-nen i nen-nen. En general, la col·laboració del grup adult-nen va mostrar un millor aprenentatge que l'altre, cosa que vol dir que els nens aprenen amb més probabilitat i de manera més efectiva quan són guiats per un expert que "

- El llenguatge és el mitjà a través del qual es desenvolupa l'aprenentatge de l'autoregulació

En l'estudi abans mencionat de Radziszewska i Rogoff (1988), es va veure una altra característica de la col·laboració entre adults i nens que sembla que va tenir un paper important a l'hora de contribuir a un aprenentatge efectiu, " l'estratègia de pensar en veu alta " . No només utilitzaven estratègies sinó que parlaven sobre allò que estaven fent.

Com digué Vygotsky (1978), el llenguatge modela l'activitat dins una estructura.

- L'aprenentatge depèn de la negociació de significat.

A l'escola, els nens necessiten ser capaços de determinar el que vol el mestre per a poder aprendre. Els mestres que coneixen les dificultats que tenen els nens en aquest camp són aquells que a les seves classes són capaços de negociar significats. Tota vegada que en el títol d'aquest treball posem especial èmfasi en un estil determinat en el procés d'ensenyar i aprendre, l'interactiu, ens ha semblat important d'intentar definir més quina és la filosofia que hi ha al darrere de la proposta que fem:

Aprendre és un fet social tant pel que fa allò que s'aprèn com el procés que es segueix a l'hora d'aprendre.

Aquesta posició és bàsicament el que Rogoff (1990) intenta transmetre quan diu que "... el desenvolupament individual de processos mentals més elaborats no poden ser entesos sense prendre en consideració les arrels socials tant de les eines per pensar que els nens aprenen a fer servir com de la interacció que els guia en el seu ús".

2.1. Què implica un estil interactiu ?

Aquesta manera d'entendre el com s'aprèn comporta darrera una sèrie d'actituds i de maneres d'actuar específiques, tant pel que fa als diferents actors com als objectius que es busquen i com s'organitza la participació:

ROL DEL MESTRE	Ajudar a elaborar el pensament: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comenta la informació ✓ Ajuda a establir relacions entre els coneixements, experiències i sentiments dels seus alumnes. ✓ Mostra les intencions i l'organització estructural del contingut i de la interacció. ✓ Comenta i recorda com les diverses peces s'interrelacionen, ✓ Estimula a l'alumne a contribuir amb informació, experiències, sentiments. ✓ Conjuntament amb els alumnes comenten, resumeixen, demanen informació, fan hipòtesis, demanen aclariments. ✓ Provoca que es pugui relacionar el tòpic amb altres coneixements i informacions.
ROL DE L'ALUMNE	Participar plenament en la interacció <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aporta informació sobre el seu coneixement, les seves necessitats, les seves opinions, els seus sentiments. ✓ Col·labora en l'intercanvi. ✓ Participa plenament.
ORGANITZACIÓ	Afavorir la participació i la interacció <ul style="list-style-type: none"> ✓ Múltiples oportunitats d'interaccions recíproques. ✓ Es valoren com importants totes les aportacions ✓ Es permeten interrupcions ✓ Èmfasi en preguntes obertes ✓ Varietat de preguntes dirigides a reflexionar, a opinar, a avaluar... ✓ Presència d'un elevat nombre de torns al voltant del tòpic.

3.- PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

3.1. OBJECTIUS

L'objectiu general d'aquesta proposta és afavorir el desenvolupament de la narració d'històries fictícies o viscudes dels alumnes de primer nivell de cycle inicial a partir de posar-los en contacte amb un material seleccionat segons uns criteris i fer-ho tenint en compte el paper de l'adult com a mediador.

La proposta es concreta en un espai de la jornada escolar d'aquesta alumnes que s'anomena " Taller de Narració " .

En l'apartat teòric comentàvem que segons Hudson i Shapiro (1991), per tal d'arribar a construir històries coherents calen una sèrie de coneixements que aquests autors agrupaven en quatre apartats:

- 1) Un coneixement sobre el **contingut** en el que s'inclou: el coneixement d'esdeveniments generals, el treball sobre memòria per episodis concrets i el coneixement sobre tipus comuns d'interacció social.
- 2) Un coneixement **estructural**, és a dir, el coneixement macrolingüístic dels diferents tipus de narracions.
- 3) Un coneixement **microlingüístic**, incloent-hi el coneixement de diferents tipus de connectors, d'ajustament temporal, d'utilització dels pronoms i de la referència anafòrica.
- 4) Un coneixement **contextual**, allò que el narrador sap i creu sobre la funció de la narració aplicada en un context concret.

La proposta de treball narratiu té en compte aquests coneixements necessaris per arribar a la competència narrativa i incideix en aquest coneixements. La incidència es fa a partir del plantejaments de situacions en les que calgui fer servir aquests coneixements. Tota vegada que aquests no són uns coneixements encara assolits, el paper de mediador de l'adult és un paper bàsic.

Així, la proposta es basa en dos aspectes:

- a) En un material seleccionat per a que recolzi aspectes dels diversos coneixements que cal fer per a poder ser competent en narració.
- b) En un paper de l'adult com a mediador entre el diversos continguts del material i els nens.

3.2. MATERIAL

El material utilitzat són contes per a infants que s'han seleccionat a partir d'uns criteris:

- El tòpic del conte fa referència a un **contingut** que pugui estar en algun aspecte molt proper a la vida dels nens o que permeti buscar una informació que pugui ser de molt d'interès per a ells.

Així, el primer conte triat ha estat “ El dia que vas néixer “ (Harris, 1996) i fa referència a una mare que explica a la seva filla acabada de néixer les diferents coses que van succeir al llarg d'aquell dia i els seus sentiments. El contingut del conte no és tant proper com l'esdeveniment en sí que emocionalment sí que es sent proper. En aquest conte es narren aspectes possiblement desconeguts (primer va sortir el teu caparró, cobert d'un cabell humit i lluent ...), apareixen personatges (metge, llevadora...), que fan actuacions desconegudes pels nens (tallar el cordó, posar un braçalet...), mostra sentiments (quina alegria que al final et pogués abraçar!), etc.. però que permeten parlar-ne i buscar-ne informació preguntant al seus pares i mares (i tu, saps si vas plorar molt quan vas néixer?, qui et va venir a veure?...).

- En d'altres casos, l'accent no s'ha posat en el contingut sinó en l'**estructura narrativa**. És el cas del conte “ Mou-te, dent, mou-te (Moss, 2001). En aquest conte el contingut és molt proper als nens de sis anys, quan tots ells tenen una història o altra sobre la caiguda de les dents, des del que li passa el mateix que el protagonista (que no li cauen) als que els n'ha passat alguna quan se'ls han caigut les dents.

El conte té una estructura narrativa clara: Hi ha una presentació i una orientació, després l'acció es complica i arriba un punt àlgid (finalment li cau la dent... però la perd), hi ha avaluació i, finalment, la cosa es resol. En aquest cas, al ser el contingut tant conegut permet posar l'accent en el desenvolupament de la història.

- En un tercer conte, s'ha buscat que el tòpic facilités el **coneixement dels altres** és per això que s'ha triat un conte, *Rondina que rondinaràs* (Abeyà, 1997), que fa referència a com pot ser una persona no físicament sinó psíquicament. Aquest és un aspecte força desconegut pels nens d'aquesta edat ja que, encara, estan en l'etapa que els altres “ són com jo “ i amb aquest tòpic es vol començar a reflexionar que hi ha moltes altres maneres de ser.

Aquest tipus de tòpic dona la possibilitat de parlar de moltes maneres diferents de ser pel que els següents contes seran els de la col·lecció “ mini monstros “ de l'Editorial Granica. Tots ells parlen de diferents maneres de ser.

- En el següent conte, *La marieta mandrosa* (Finn, 1999) hi ha una variació pel que fa al **contingut i l'estructura**. Pel que fa al contingut perquè fa referència a una situació que no és propera (una marieta que no sap volar) i amb uns personatges que no són persones sinó animals. Sí que hi ha un coneixement perquè de cada un d'ells destaquen el seu comportament típic (per ex. El cangur, salta). Des del punt de vista de l'estructura, tot i que té l'estructura bàsica, hi ha diferents intents fins a obtenir un resultat. Però , en aquest conte on es posa l'èmfasi és en l'**aspecte lingüístic**, tant de vocabulari (saltar, bots, silenciosament, rugir, lliscar...) com d'estructures (... però ...). A més remarca les diferents causes que fan que faci diversos intents.

- L'últim conte a treballar al taller, *Tobi, el drac entremaliat*, (Baumgart, 1999) és un conte triat per la seva fantasia, ja que el que explica no es factible que passi. I apareix un nou concepte, el fet que la protagonista es troba amb un problema que per la irrealitat del fet (un petit drac va fent entremaliadures amb l'esmorzar) no sap com justificar davant la seva mare, fins que la fantasia va més enllà i arriba la mare del drac a buscar al seu fill. Acabar amb una fantasia d'aquest tipus és fer l'ullet a la principal funció de la narració: gaudir de la fantasia.

3.3. ASPECTES DEL LLENGUATGE EN ELS QUE INCIDEIX

En el plantejament teòric ens situàvem en el marc del llenguatge integral segons el qual, els nens desenvolupen les diverses habilitats de llenguatge fent-lo servir. Per tant, els nens escolten i llegeixen històries, discuteixen, les reexpliquen i les reelaboren i ho fan donant sortida a la necessitat de comunicar-se en activitats significatives i rellevants .

Pel que fa al llenguatge escrit, aquest acostament considera que l'aprenentatge per part dels nens es desenvolupa paral·lelament i de la mateixa manera que el llenguatge oral (Goodman, 1986). L'aprenentatge lector es contempla com un procés d'adquisició en el que els patrons de llenguatge escrit han d'ésser interioritzats de la mateixa manera que el llenguatge oral és après. Acosta (1999) fa un repàs del que aquesta filosofia representa pel que fa a l'aprenentatge del llenguatge.

Situar-se des d'aquesta perspectiva implica treballar d'una determinada manera: si el llenguatge es contempla com un tot, no és vàlid treballar primer un aspecte i quan ja s'ha assolit passar al següent, ordenats de més fàcils a més difícil. Es treballa tot, la comprensió, l'expressió, el llenguatge oral, el llenguatge escrit, tot plegat, en funció de facilitar la comunicació i l'aprenentatge. I això es fa partir d'ajudar els nens a donar significat a allò que estant sentint o vivint.

3.4. COM TREBALLAR : LA PROPOSTA

En l'apartat del Material hem parlat de *què* treballar, en quins aspectes volíem incidir per ampliar els coneixements dels nens de sis anys pel que fa als aspectes narratius. En aquest parlem de *com* fer-ho.

La proposta que fem és treballar a partir de la lectura de contes adequats a l'edat dels nens amb qui cal treballar i seleccionats segons uns criteris que permetin incidir en aquells aspectes de la narració que són clau per afavorir-ne el seu desenvolupament.

El paper de l'adult és molt important ja que, tal i com dèiem en el marc teòric, és el que facilita establir la relació entre el que cada un dels nens sap i el que ha d'aprendre. L'adult ajuda a " madurar " aquelles habilitats que el nen ja té però que només pot fer servir amb l'ajuda d'algú més competent. L'ajuda de l'adult és important per a facilitar el desenvolupament real. És el que Vygotsky parla del que anomena " zona de desenvolupament proper ".

L'adult actua de diverses maneres:

- ✓ Comenta la informació
- ✓ Ajuda a establir relacions entre els coneixements, experiències i sentiments dels seus alumnes.
- ✓ Mostra les intencions i l'organització estructural del contingut i de la interacció.
- ✓ Comenta i recorda com les diverses peces s'interrelacionen,
- ✓ Estimula a l'alumne a contribuir amb informació, experiències, sentiments.
- ✓ Conjuntament amb els alumnes comenten, resumeixen, demanen informació, fan hipòtesis, demanen aclariments.
- ✓ Provoca que es pugui relacionar el tòpic amb altres coneixements i informacions.

Totes aquestes actuacions de l'adult es porten a terme a partir de la conversa entre alumnes i mestre, en la que l'adult és un facilitador, mai un executor.

3.4.1. Procediment de treball

Després d'escollir el conte, es fan diferents passos:

En el moment de la presentació del conte:

- ✓ La primera actuació de l'adult va dirigida a *despertar l'interès cap el que s'explicarà i activar l'atenció els alumnes.*

Hi ha diferents estratègies per activar aquest interès i atenció:

- Mostra el títol, ja sigui llegint-lo ell mateix, ja sigui provocant-ne la lectura
- O mostra el dibuix de la tapa, fa preguntes per provocar el fixar-s'hi i l'anàlisi del dibuix.
- Presenta els personatges, fa preguntes.
- Provoca el plantejament d'hipòtesis, sobre el tòpic del conte, sobre el que els passa als personatges, sobre...
- Provoca establir lligams amb situacions viscudes

Al llarg de l'explicació

- ✓ *Ajuda a relacionar el que s'explica amb les pròpies experiències, coneixements i emocions.*
 - Comenta i demostra les reaccions dels diversos personatges i afavoreix la comparació amb el que cada un dels nens creu o sent.
 - Desperta empatia cap els sentiments dels personatges.
 - Connecta el que fan amb els motius i sentiments
 - Destaca i lliga emocions amb problemes, intents i motius
 - Comprova les connexions dels alumnes amb la història.

- ✓ *Aporta aquells ajuts necessaris per a que hi hagi comprensió tot i no tenir suficient competència lingüística o discursiva.*
 - Utilitza pistes contextuais o paralingüístiques per ajudar a comprendre el que s'està explicant.
 - Fa servir recursos lingüístics com expansions i recast o simplifica el llenguatge amb estructures menys complexes per a facilitar la comprensió d'estructures sintàctiques.
 - Utilitza sinònims per facilitar la comprensió del lèxic nou
 - Aporta exemples i /o dades o fa explícit el que és implícit per facilitar la comprensió.
 - Utilitza la redundància: explicant, resumint, donant la idea general, recapitulant...
 - Fa preguntes que facilitin inferir relacions i coneixements.

- ✓ *Ajuda a comprendre les estructures discursives*
 - Destaca les relacions de causa - efecte
 - Destaca el tema central o els conceptes principals
 - Incideix en aspectes narratius destacant l'estructura, els elements gramaticals, les connexions ...
 - Assenyala els elements bàsics: anotant-los a la pissarra i parlant-ne al llarg de l'explicació del conte.
 - Representa gràficament els elements principals mitjançant seqüències de dibuixos o fotografies, mapa, ...
 - Destaca les connexions cohesives (Ex. mostrar els pronoms).

En acabar el conte:

- ✓ *Afavoreix una visió global que permeti recapitular tot el que s'ha dit i poder establir relacions.*
 - Afavoreix comentaris sobre si els ha agradat o no.
 - Discuteix sobre el contingut emotiu o provocador
 - Discuteix sobre els personatges, els seus problemes, els seus sentiments, les seves intencions.
 - Discuteix sobre situacions o experiències similars que s'hagin viscut.
 - Torna a llegir seguit el conte.

En acabar el conte: Altres activitats

- ✓ *Recull l'activitat per tal que quedi com un recordatori al que accedir i repassar*
 - Recull l'activitat feta amb diversos medis: dibuix, seqüència de dibuixos.
 - Recorre als dibuixos seguint esquema narratiu, representació....
 - Posa l'èmfasi en un aspecte específic.

- ✓ *Dona oportunitat d'enfrontar-se a textos similars, pel contingut i la forma.*

- Aporta oportunitats diverses de trobar la mateixa història
- Dóna raons i motius per tornar a llegir o sentir la mateixa història.
- Afavoreix el trobar altres històries de continguts similars.
- Reinventa la història des d'un altre punt de vista, perspectiva, personatge...

Referent al text escrit.

✓ Afavoreix l'ús del llenguatge escrit en totes les situacions

- Provoca llegir: títols, paraules repetides, paraules noves molt significatives...
- Afavoreix escriure alguna cosa per recordar l'activitat: Títol (elaboració conjunta o còpia,) paraula, dibuix+paraula, estructures repetides, ...
- Fa de mediador, escriu el que s'acorda.
- Remarca aspectes del text escrit significatius.
- Ajuda a llegir col·lectivament paraules, frases, paràgrafs, .. relacionats amb l'activitat que s'està fent.
- Afavoreix i ajuda a escriure textos.

3.5. ALUMNES AMB DIFICULTATS DE LLENGUATGE

Aquestes activitats s'han generat a partir de la col·laboració entre el CEIP L'Areny , centre d'agrupament d'alumnes sords profunds i severos i el centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius , CREDA Baix Llobregat-Anoia. Aquesta col·laboració posa l'accent en millorar l'ensenyament del llenguatge a l'escola de manera que es faciliti un bon aprenentatge i permeti avançar en el llenguatge a tots els seus alumnes independentment de les oportunitats que hagin pogut tenir.

La filosofia que hi ha al darrere és que el treball de llenguatge amb l'esperit definit en aquesta proposta ha de ser suficient per a millorar la competència lingüística de la diversitat d'alumnes.

No obstant, aquest no sempre és el cas. Hi ha alumnes que el seu nivell de coneixement del món està força allunyat del que li correspondria dins el marc social en que viu.

Hi ha tres situacions que expliquen aquest allunyament:

- Alumnes sords profunds que no han pogut tenir espais d'interacció amb els adults del seu entorn que els hagin guiat a comprendre el món i les situacions que han viscut.
- Alumnes el desenvolupament cognitiu dels quals és més lent que els dels seus companys i que necessiten espais per poder experimentar i parlar d'allò que viuen més vegades que els altres.
- Alumnes amb altres cultures i a altres llengües.

Aquests alumnes, per a poder aprofitar el treball que es fa amb el grup, necessiten una intervenció més personalitzada ja sigui abans o després de l'activitat, dirigida a;

- Remarcar i ajudar a comprendre conceptes estretament lligats al contingut del conte que s'explica.
- Donar més oportunitats per utilitzar els nous conceptes en situacions diverses.
- Facilitar i ajudar a utilitzar les estructures lingüístiques lligades als conceptes.

En les diferents propostes per a tot el grup es programaran activitats específiques per aquests alumnes.

3.6. ALTRES ASPECTES A TENIR EN COMPTE

Pel que fa a l'organització del taller:

- El **nombre d'infants** ha de permetre un funcionament àgil i ha de donar la possibilitat de que tots tinguin la possibilitat de parlar, tant els que fer-ho els és fàcil com aquells que cal un estímul o ajuda del mestre.

La partició del grup classe i fer un grup d'entre dotze i catorze nens pot permetre les actuacions necessàries, a més de donar la noció de grup.

Lògicament, l'agrupació en grups petits no obeeix a cap altra consigna que la d'afavorir la participació de tots, per tant, formar part d'un grup és aleatori, no té a veure amb les pròpies capacitats.

- La seva **situació dins l'aula** ha d'afavorir la participació dels alumnes. Cada grup ha de trobar la situació adient que faciliti aquesta participació. Hi ha situacions, però, que poden afavorir en una direcció o altra el com s'està. Per exemple, si els nens estan molt dispersos per la classe es fa difícil la participació, pel que és millor ocupar un espai més reduït on tots estiguin més propers. Si els nens que formen el grup són més nerviosos estar asseguts a terra, sense un espai marcat, pot ser que no faciliti la tranquil·litat i l'atenció.

Pel que fa al treball en general:

- El guió concret per a cada una de les fitxes no s'ha de prendre al peu de la lletra. No és una recepta de cuina que cal anar aplicant pas per pas. És una mostra de com treballar i ha de servir d'esquema per preveure coses importants com relacionar allò nou amb el que ja se sap per establir relacions, hipotetitzar sobre el fet per després buscar-ho amb la finalitat de que el treballa sigui realment significatiu o, també, aplicar el que s'està aprenent en altres situacions. Cal tenir molta cura amb com s'utilitza ja que es pot fer malbé tot el plantejament basat en el diàleg com a eina per aprendre.

3.7. PROPOSTES DE TREBALL PER CADA UN DELS LLIBRES

FITXA PREPARACIÓ ACTIVITAT: El dia que vas néixer		Fitxa núm 1
Tipus activitat:	Comentar/ Explicar un conte que fa referència al primer dia d'un nen Títol Conte: El dia que vas néixer - Escrit :Robie H. Harris Il·lustrat: M. Emberley Editorial: Serres, Barcelona 1999	
Objectiu:	Posar en contacte els alumnes amb una explicació d'un fet esdevingut a tot, que forma part de la seva història personal i de la que no en tenen cap record. Comprendre els sentiments per un fet tant especial. Provocar la necessitat de conèixer la pròpia història.	
GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT		
<p>Consideracions: L'èmfasi de l'activitat recau sobre el contingut buscant la comprensió de la situació. Es parteix del supòsit que aquest contingut possiblement els quedi molt lluny a no ser que hagin tingut algun germà fa poc.</p> <p>Així:</p> <ul style="list-style-type: none">- El contingut en si els pot ser difícil, entre altres coses perquè no n'hagin sentit a parlar mai .- Les diferents accions que es van succeint (néixer, tallar el cordó, el primer plor...) estan estretament lligades al contingut.- El narrador no és el nen, és la mare, per tant, cal posar-se en el paper d'un adult. <p>Tots aquests aspectes s'han de tenir en compte, cal buscar recursos i estratègies per tal de facilitar-los la seva comprensió.</p>		
PRESENTACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMPTE:	<p>MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ</p> <p>MOSTRAR CLARAMENT EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL</p> <ul style="list-style-type: none">• Començar mostrant la tapa i fer preguntes que facin que els nens busquin la resposta. <p><i>De què deu parlar aquest llibre? . A veure, com ho puc saber?.</i> (Veure les respostes que es donen, si es fixen més en el dibuix o bé ja tenen la informació que les lletres volen dir alguna cosa, són capaços de mostrar algun tipus d'intent de lectura?...).</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprofitar les pistes de lectura que puguin haver donat per partir d'elles en cas que no es vagi més endavant : <i>La Maria diu que aquí dalt m'ho diu. Va,a veure si podem saber què hi diu, hi ha algú que ho sàpiga...?..-</i>• Incitar a llegir-ho, encara que sigui donant totes les pistes possibles	

AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMPTE:	<p>ANTICIPAR EL CONTINGUT</p> <ul style="list-style-type: none"> De què de què deu parlar? Qui ho deu dir això de “ El dia que vas néixer”? A qui ho deu dir? Fullejar ràpidament el llibre per comprovar les respostes, fer-ho sense permetre massa veure el contingut concret, només un cop d'ull. Aleshores sí que es pot aportar informació mentre es fulleja el llibre . Em sembla que és una mare que explica al seu nen o nena, no ho sé, les coses que van passar el dia que va néixer. Després ho mirarem bé, però ara a veure...
	<p>EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI</p> <ul style="list-style-type: none"> Qui sap què passa el dia que es neix?. Recollir totes les propostes, comentaris,... anar reconstruint el coneixements i anar-ho lligant. (Caldrà veure quins fets refereixen...). Qüestionar el perquè allò que diuen és així: <i>I perquè ploren els nens quan neixen?</i>
	<p>DESTACAR SENTIMENTS I LLIGAR EMOCIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> Només començar es destaca ja els sentiments cap al fet: “ <i>Mai no oblidaré el dia que vas néixer</i> “ veure com ho interpreten els nens <i>I perquè la mare no ho oblidarà?... o més endavant quan el nen plora o en la següent el dibuix de la mare que està contenta... o del pares que fan un petó a la nena... aturar-se per tal de donar significat emocional a la situació fent comentaris,</i>
	<p>DESPERTAR EMPATIA CAP ELS SENTIMENTS DELS PERSONATGES</p> <ul style="list-style-type: none"> En la narració es fa referència al canvi que suposa el passar d'un món a l'altre i mirant els dibuixos o llegint es pot veure que el bebè s'hi va adaptant. . És interessant de fer-los-ho remarcar: <i>Mira aquí ja està més tranquil·la, i aquí està tant bé que s'ha adormit..</i> Tots estan contents, L'alegria dels avis, el perquè li diuen coses que faran amb ella...
	<p>RELACIONAR CONEIXEMENTS, COMPROVAR LES CONNEXIONS DELS ALUMNES AMB LA HISTÒRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Al llarg del conte van sortint conceptes que poden ser nous: el mamar, el fet de fer caques, l'adormir-se un cop satisfetes les necessitats... Veure què en saben, quina interpretació en fan... <i>I per què mamen els nens petits?..</i>
	<p>ALTRES ESTRATÈGIES A ANAR UTILITZANT EL LLARG DE LA NARRACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> Destacar relacions de causa efecte (<i>Per exemple. Quan la nena plora, veure que té gana . Veure que després li agafa sons, comentar les raons...</i>) Simplificar i o aclarir el llenguatge: En el text es fan algunes comparacions que poden ser dificultoses perquè queden lluny del món dels nostres nens (<i>Ex. “com si fossis una pilota de rugbi “ o “ El pare va dir que s'assemblaven als que feien els cabridets “</i> Es poden eliminar i no incloure-les. Fer explícit allò que és implícit: Segurament la mateixa dinàmica ja ens portarà a fer-ho, però cal tenir-ho present. Posar exemples. Periòdicament fer recapitulacions: <i>Quantes coses que passen, a veure, primer... Abans qui ha vingut a veure-la.... El pare abans què li ha fet...</i>

A L'ACABAR EL CONTE	<p>FACILITAR L'EXPRESSIÓ D'OPINIONS I DE SENTIMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntar a cada un si li ha agradat el conte , o què li ha agradat més i el perquè. Continuar relacionant-ho amb ell <i>I tu saps què vas fer? Vas plorar molt?</i>. Com que es molt probable que no sàpiguen res es pot partir d'aquí per buscar com saber-ho. <p>DESPERTAR INTERÈS PER A LA SEVA HISTÒRIA/ COMENTAR SOBRE ELS SEUS RECORDS. ESTABLIR LA MANERA DE SABER-HO</p> <ul style="list-style-type: none"> Veure què poden fer per conèixer la seva història: <i>a qui preguntaran... què ? ...com ho faran per recordar el que volen saber?</i> (es pot pensar en una estratègia tipus esquema on dibuixat i escrit hi hagi els diferents punts que cal preguntar a casa...)
ALTRES ACTIVITATS	<p>ACORDAR EL PROCEDIMENT PER RECOLLIR LA EXPERIÈNCIA /FINALITAT</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar oralment una guia per tal de que serveix de patró per a preguntar als pares dades sobre el seu naixement: <i>día que van néixer, si van plorar, qui va venir a veure'ls...</i> Aquest recull concret té per finalitat el ser un recordatori i guia a l'hora d'esbrinar la seva història. Però l'activitat té com objectiu conèixer la seva història. S'ha de fer veure als nens que estem interessats , tots plegats, de saber la història de cada u. <p>LECTO-ESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> És important d'anar fent-los descobrir el paper de comunicació del llenguatge escrit. Cal aprofitar totes les ocasions, si bé es poden donar diferents nivells i diferents graus d'ajuda de l'adult.: <ul style="list-style-type: none"> <i>La lectura del títol com a pista per saber el contingut</i>, és un recurs que no es pot deixar perdre ja que és bàsic. El grau d'ajuda estarà en funció del que calgui Una proposta d'activitat és la dec refer el conte a partir del que cada un dels nens explica d'un dels dibuixos. L'adult escriu el que cada un d'ells diu.
IMPLICACIÓ PARES	<p>IMPLICACIÓ PARES</p> <ul style="list-style-type: none"> Cal que els pares s'impliquin i que aportin la informació pertinent. Ja s'haurà explicat a la reunió de pares, però caldria facilitar el procediment per assolir el que volem i en les condicions què volem.: Els nens porten l'esquema que han treballat i pregunten què va passar en el seu cas en cada apartat o noves coses que els van passar a ells en concret. . Recordar els pares que han d'ajudar els seus fills de manera que després ho puguin explicar . Estratègies: Deixar un cap de setmana des de que es fa la demanda de col·laboració per tal que els pares puguin disposar de temps per parlar-ne amb els seus fill. Facilitar el record amb dibuixos, frases, fotos...

FITXA PREPARACIÓ ACTIVITAT: Mou-te, dent, mou-te		Fitxa núm 2
Tipus activitat:	Comentar/ Explicar un conte que fa referència a la caiguda de les dents. Títol Conte: Mou-te, dent, mou-te – Autor: Míriam Moss. Il·lustracions: Joanna Mocler Editorial: Serres, Barcelona 2001	
Objectiu:	Incidir en l'estructura narrativa ja que la facilitat del contingut (molt experiencial) ho facilita.	
GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT		
<p>Consideracions: El contingut d'aquesta història és molt proper a les seves vivències. Possiblement a més d'un ja li ha caigut alguna dent i pot entendre molt bé el que s'hi diu. Per altra banda, hi ha un sentiment, també compartit per molts d'altres com són les ganes de que caiguin les dents com a senyal de que un s'està fent gran.</p> <p>Així:</p> <p>El contingut global és realment molt proper. Hi ha un detall, però, que els pot fer avançar pel que fa al coneixement: El tenir pensaments, els seus disegs i la reacció que comporta, primer de ràbia (<i>No hi ha dret</i>) , després de planificar què fer per a que caigui i què cal fer si cau una dent (<i>S'ha de guardar</i>)....</p> <p>La forma narrativa pot ser més conflictiva perquè s'adopta el temps verbal de present , donant més la forma d'un esdeveniment general que no d'una narració personal com seria el cas. El que s'explica sempre està situat en l' " ara i aquí " cosa que pot ser una mica conflictiva.</p>		
PRESENTACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMPTE:	FER HIPÒTESIS SOBRE EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL	
	<ul style="list-style-type: none">Començar mostrant la tapa i fer preguntes que facin que els nens busquin la resposta. <i>De què deu parlar aquest llibre? A veure com ho puc saber?</i> (Veure les respostes que es donen, si es fitxen més en el dibuix o bé ja tenen la informació que les lletres volen dir alguna cosa. Són capaços de mostrar algun tipus d'intent de lectura?Incitar a llegir-ho, encara que sigui donant totes les pistes possibles.En aquest cas el dibuix de la tapa fa servir un simbolisme: el núvol que vol indicar que és un pensament. Veure si se n'adonen i com ho interpreten. Posar el dilema sobre que els pensaments són interns. També es pot preguntar si ho han vist altres vegades i si ho han dibuixat.	
	ANTICIPAR EL CONTINGUT	
	<ul style="list-style-type: none">Fer hipòtesis sobre el contingut. <i>De què deu parlar?. Qui ho deu dir això de “ Mou-te, dent, mou-te”.</i> Aquí és on sortirà l'experiència del que ja els ha caigut alguna dent.	
	EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI	
	<ul style="list-style-type: none">Recollir totes les propostes, comentaris... anar reconstruint els coneixements, anar-ho lligant. Veure quina significació té per a ells el fet que els caiguin les dents.Què en saben? Per què passa?, des de quan tenim dents?També valorar si hi veuen conseqüències o inconvenients.	

AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ	<p>ESTABLIR LLIGAMS SOCIALS, EMOCIONALS, PERSONALS</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar les reaccions del protagonista i destacar-ne les moltíssimes ganes de que li caiguin les dents. Preguntar el perquè els sembla que en té tantes ganes. <i>Sap esperar? Què fa?.</i> <i>Què vol dir que et caiguin les dents?.</i> Tractar de saber quines perspectives tenen. <p>FACILITAR LA COMPRENSIÓ: Destacar l'estructura narrativa i/o lingüística</p> <p>L'argument del conte és el sentiment del nen en veure que a tots els cauen les dents i a ell no.</p> <p>Mentre es va llegint, seria interessant d'anar fent comentaris que ajudessin a comprendre les tres parts de la història narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>El conflicte:</i> A tothom li cauen les dents i a en Guillem no. Si et cau una dent tens una recompensa... La seva preocupació " <i>Però sembla com si les del Guillem estiguessin clavades a les genives, superenganxades</i> " ▸ <i>El nus:</i> Èmfasi en el fet de l'endemà " <i>Al Guillem se li mou la dent</i> ". Destacar que està content i com ho demostra " <i>Està tan content que: Es toca la dent amb la llengua i l'ensenya a la professora, a la Rosa, al Lluís</i> " Mentre va dient " <i>Mou-te. Dent. Mou-te</i> ". <i>Mostrar com sembla que ho diu.</i> Mostrar com ho han escrit en el llibre. <i>Per què està escrit així ? Què vol dir?.</i> ▸ <i>El desenllaç:</i> cau la dent, però... passen coses...
A L'ACABAR	<p>FACILITAR L'EXPRESSIÓ D'OPINIONS I DE SENTIMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntar quins són els que els han caigut les dents i els que no. Els que sí, <i>com va ser? S'assembla al que explica en Guillem?</i> Els que no, <i>estan nerviosos?, què farien ells?..</i> Què hi diuen el pare i la mare?... <i>Estan contents de veure que ja els cauen les dents?</i>
ALTRES ACTIVITATS	<p>RECOPILAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Per equips (3) inventar-se un conte. El primer equip pensa el títol i l'inici. El segon equip pensa el nus i el tercer el desenllaç. Cada grup explica la seva part la mestra l'apunta per tal que en quedi el record Fan el dibuix Es munta una trobada dels quatre grups i cada un dels equips expliquen el seu conte. Es fan còpies dels contes dibuixats i escrits (o bé espontàniament o bé copiant, segons la capacitat de cada grup) i ben enquadernats passen a formar part del fons de la biblioteca. <p>ACTIVITATS DE LECTO-ESCRITURA.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hi ha diverses possibilitats: Entre els membres de cada equip escriure el conte , copiar el que ha fet la mestra, escriure alguna paraula, escriure el títol entre tots...

FITXA PREPARACIÓ ACTIVITAT: Rondina que rondinaràs		Fitxa núm 3
Tipus activitat:	Comentar/ Explicar un conte en el que es fa incidència en una manera de ser i de fer. Títol Conte: Rondina que rondinaràs – Text: : Elisabet Abeyà Il·lustracions: Pau Estrada Editorial: La Galera . Col·lecció LA MAR – Barcelona, 1997	
Objectiu:	Possibilitar una primera reflexió sobre les maneres de ser i de fer de les persones Reflexionar sobre com és i actua cada u.	
GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT		
<p>Consideracions: L'èmfasi de l'activitat recauen la descoberta i reflexió sobre com és cada u però no només físicament sinó també, i sobretot, psíquicament. Es busca que els nens descobreixin diferents maneres de ser que es mostren en diferents maneres de fer.</p> <p>Així:</p> <p>Es farà incidència en aquelles frases o dibuixos que mostren com s'és i , conseqüentment, com s'actua.</p> <p>Aquests aspectes s'han de tenir en compte, cal buscar recursos i estratègies per tal de facilitar-los la seva comprensió.</p>		
PRESENTACIÓ:	MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ	
	<p>L'activació és l'aspecte més important d'aquesta activitat. Portar a aquesta reflexió és la porta per al treball posterior.</p> <ul style="list-style-type: none">Introduir el tema fent referència a que en el conte no parlarem de coses que ens han passat (fer referència als contes explicats fins ara) sinó que parlarem de com som.Fer preguntes que permetin entrar en el tema: <i>Tots som igual? Com seriem si tots fóssim iguals? Què faríem ? En què som diferents?.</i> (Segurament, les diferències seran de tipus físic).Provocar la reflexió sobre com som de manera de ser.<ul style="list-style-type: none">Provocar el que es busca donant un exemple (<i>Mira, em fa gràcia en Tal perquè sempre està content.)</i>Mostrar el perquè es diu (<i>Ja veureu, ara estem treballant i ell somriu, ...</i>)Mirar altres maneres de ser. Escoltar el que aporta cada u i com ho sap.	

PRESENTACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMTE:	<p>MOSTRAR EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL</p> <ul style="list-style-type: none"> Tota vegada que ja hi ha una experiència a nivell de reconèixer el tòpic del que es parlarà a partir de tòpic a més del fet que en l'Activació del tòpic s'hi ha posat molta incidència, la descoberta del tòpic del conte és farà de diferent manera: <ul style="list-style-type: none"> Es tapparà el títol i es mostrarà el dibuix de la tapa . Es vol que els nens intentin endevinar el contingut del conte i de retruc el títol. <i>Per què fa aquesta cara? Com és que hi ha les coses tirades per terra? Està contenta? Què li passa? .Si un s'enfada, què fa?. Quan un s'enfada sempre, cada dia, com ho fa?</i> Donar pistes per entendre el comportament “ Rondinaire”. : <ul style="list-style-type: none"> Fer comèdia amb els nens. Mostrar com un pot ser un rondinaire i què fa. (<i>Au, apa! Ara resulta que m'haig d'asseure aquí i jo volia seure a l'altra taula?....</i> <p>EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI</p> <ul style="list-style-type: none"> Un cop establert el concepte de rondinaire, parlar de les experiències de cada un en aquest camp. <i>Algú d'aquí és un rondinaire? Algú coneix algun nen, pare, mare, avi, àvia, que sigui un rondinaire?... Què fa/fan</i> <p>ANTICIPAR EL CONTINGUT DEL CONTE</p> <ul style="list-style-type: none"> Fer hipòtesis sobre les coses que hi poden passar: <ul style="list-style-type: none"> <i>De qui deu parlar? Qui és la rondinaire? Què deu explicar el conte?</i>
AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ	<p>ESTABLIR LLIGAMS SOCIALS, EMOCIONALS, PERSONALS</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar les reaccions de la protagonista i destacar-ne sobretot l'absurditat de les seves reaccions: <i>Quan fa sol vol que plougui, quan plou vol que faci sol.</i> Intentar fer veure que no sembla que estigui enfadada, que només li agrada rondinar o protestar per tot. Destacar la reacció dels altres: <i>els agrada sentir-la? .Estan enfadats? (potser és interessant de destacar que no semblen enfadats, sinó cansats de sentir-la). Què deuen pensar ?</i> Hipotetitzar sobre què faran les persones del seu entorn: <i>Què decideixen fer? I per què ho fan?</i> Hipotetitzar com reaccionarà la nena: <i>entén què passa?</i> Hipotetitzar sobre com acabarà: <i>Què farà la nena, ho entendre?</i> <p>Anar llegint el conte per veure si les diferents hipòtesis que surten es confirmen .</p> <p>FACILITAR LA COMPREENSIÓ: Destacar l'estructura narrativa i/o lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> Tota vegada que és un conte on les relacions causals són molt clares, aniria bé de destacar-les. Les activitats proposades en l'apartat anterior incideixen clarament en aquestes relacions. Cal dir que entendre les reaccions causals psicològiques és un aspecte important de la narració.
A L'ACABAR	<p>RECAPITULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> El conte acaba d'una manera especial: <i>Els altres entenen que , de vegades, cal ser rondinaire Veure què opinen els nens d'aquest acabament. Intentar entendre-ho.</i> Afavorir comentaris sobre si ha agradat o no, si els sembla que han fet bé o no, si ells pensarien altres coses que es podrien fer...

ALTRES ACTIVITATS

RECOPILAR

FITXA PREPARACIÓ ACTIVITAT: La marieta mandrosa		Fitxa núm 4
Tipus activitat:	Comentar/ Explicar un conte en el que es fa incidència en una manera de ser en un personatge més allunyat com és una marieta. Títol Conte: La mareita mandrosa – Autor: Isobel Finn Il·lustracions: Jack Tickle Editorial: Zendrera Zariquiey – Barcelona, 1999	
Objectiu:	Allunyar-se del punt de vista personal per atorgar a animals, intencions i comportaments semblants als humans.	
GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT		
<p>Consideracions: Mentre que en el conte anterior l'accent es posava en descobrir diferents maneres de ser, en aquest l'accent no és tant una manera de ser sinó les conseqüències que aquesta manera de ser provoca ,com es busquen solucions per compensar i com , finalment, es troba la solució definitiva.</p> <p>Per tant pel que fa al contingut aporta més coneixement sobre el comportament dels personatges, no només del principal (la marieta) sinó dels altres ja que es basa en les característiques de cada un d'ells (el cangur salta, el tigre camina silenciosament però també rugeix....).</p> <p>Així,</p> <p>Una part important d'aquest conte és el vocabulari i les estructures lingüístiques (l'ús del connector adversatiu, <i>però</i> és claríssim). Per tant, amb aquest conte es recolzen ., entre altres aprenentatges, els aspectes lingüístics.</p>		
PRESENTACIÓ: ASPECTES A TENIR EN COMPTE	MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ	
	<ul style="list-style-type: none">Fins ara s'han explicat contes basats en personatges propers (nens i nenes) i en esdeveniments també propers. L'argument per presentar aquest conte és dir que no parlarem de coses que els passa als nens sinó una cosa que li passa a un animal	
	MOSTRAR EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL	
	<ul style="list-style-type: none">Mostrar la tapa i llegir el títol. <i>De qui parla el conte ? Com diu que és aquesta marieta?</i>Mostrar estranyesa sobre el títol Fer hipòtesis del perquè se li ha posat aquest títol . <i>Les marietes són mandroses? ?. Com deu ser una marieta mandrosa? Què deu fer?. Per què li deuen dir la “marieta mandrosa “?</i>Seria interessant d'anotar a la pissarra les hipòtesis que es fan per després comprovar en el conte com es plasma la “ mandra de la marieta”.	
	EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI	
	<ul style="list-style-type: none">Veure què entenen per “ mandrós “Provocar conflicte: <i>Algú ha vist mai una marieta mandrosa?. O algú sap d'algun conte que parli d'una marieta mandrosa?. De veritat, hi ha marietes mandroses? Ho podem saber?.</i>	

	<p>ANTICIPAR EL CONTINGUT DEL CONTE</p> <ul style="list-style-type: none"> En llegir el títol s'han fet hipòtesis sobre el perquè se li diu així, però l'argument del conte no es basa en la condició de "mandrosa" sinó en una conseqüència. Per tant, no podem anar més enllà de les hipòtesis del perquè se li diu
AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ	<p>ESTABLIR LLIGAMS SOCIALS, EMOCIONALS, PERSONALS</p> <ul style="list-style-type: none"> Començar a llegir el conte. Comprovar el perquè se li diu "mandrosa". <i>Dorm tot el dia i tota la nit !. I què pot passar si dorms tot el dia i tota la nit? I a una marieta, que li deu passar?. I què passa si una marieta no sap volar?. És important?. Per què?</i> Comprovar les seves respostes amb el que diu el conte: <i>No es pot bellugar !. Quin problema ! I com ho farà?</i> (tapar el següent full). Demanar-los quina solució buscarà. Veure quina ha estat la solució. Però... <i>li agrada? Per què?, Quina solució buscarà ara? Per què pensa que el tigre li anirà be?. Però... què passa amb el tigre? Per què...?-</i> Es tracta d'anar mantenir actius els raonaments del perquè fa una cosa i el seu resultat. Quan arriba al l'elefant s'arriba al punt àlgid: Provocar l'enjòlit. <i>I ara què passarà?</i> Al comprovar, <i>I què passarà ara amb la marieta que no sap volar?</i>. <p>FACILITAR LA COMPRENSIÓ: Destacar l'estructura narrativa i/o lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> De manera natural, en el conte es van veient els diferents intents i els seus resultats i els nous plans. Important de posar èmfasi en el perquè ho fa, en el que busca.
A L'ACABA R	<p>RECAPITULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> El conte acaba d'una manera especial: <i>Finalment aprèn a volar!</i> Comentar si sembla que li ha estat fàcil i què vol dir. Afavorir la reflexió: <i>Què en pensen de com es comporta la marieta ?.</i>
ALTRES ACTIVITATS	<p>RECOPILAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprofitar l'estructura del conte, amb molts plans i molts intents per repassar té una clara dels tres passos: Introducció, nus i desenllaç, per fer que els nens en prenguin consciència de la idea de planificar per buscar una solució. Proposta de representació del conte: Amb un narrador i els diferents personatges. <p>Es faria amb un narrador que va explicant i uns personatges que van portant a terme les accions. Per a tal, cal passar a veu de narrador el conte. Fer-ho entre tots:</p> <p>Per exemple:</p> <p><i>Vet aquí una vegada una marieta que sempre estava dormint. Com dormia tant no va aprendre a volar però... li era igual perquè com que no es movia de lloc. Però un dia....</i></p> <p>ACTIVITATS DE LECTO-ESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> En el conte, hi ha diverses paraules clau que es poden fer llegir sobretot als nens que encara no s'han llençat a fer-ho a que les diferents paraules estan dins un context que dona moltes pistes: <i>Salts</i> en lletres grosses damunt la gràfica del salt; <i>Rugir</i> al costa de la boca del tigre... Fer adonar de les pistes gràfiques: <i>RRRUGIR! LLISSSCAR! GRATARRR-SE!</i> <p>PRACTICAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Representar el conte a una classe de nens d'Educació Infantil.

FITXA PREPARACIÓ ACTIVITAT: Tobi, El drac entremaliat		Fitxa núm 5
Tipus activitat:	Comentar/ Explicar un conte en el que la fantasia i la irrealitat juga un paper important. Títol Conte: Tobi, El drac entremaliat – Autor i Il·lustracions: Klaus Baumgart Editorial: Timun Mas – Barcelona, 1999	
Objectiu:	Experimentar la irrealitat en esdeveniments molt propers.	
GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT		
Consideracions: La gràcia del conte és que planteja una situació inversemblant que uns nens de sis anys poden molt bé captar i entendre-hi tota la fantasia. En el conte en sí, ja es perfila la sorpresa i la dificultat per explicar un fet tant estrany.		
PRESENTACIÓ:	MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ <ul style="list-style-type: none">Comentar, abans d'ensenyar-los el conte que avui llegirem un conte una mica estrany, molt divertit, però.Aquest conte és per ser llegit i comentat posteriorment.	
	MOSTRAR EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL <ul style="list-style-type: none">Mostrar la tapa i llegir el títol. <i>Per què és estrany aquest conte?</i>. Veure què n'opinen ells.	
AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ	FACILITAR LA COMPRESIÓ <ul style="list-style-type: none">Mostrar el dibuix en el que la capsa de cereals es belluga i la cara de la nena : <i>Què deu pensar la nena?. Per què? Està sorpresa? Com ho sabem?</i>.Es proposa d'escoltar més el conte per veure què fa el drac i què fa la nena.La mare s'enfada quan veu tot el desori, <i>Per què no es creu l'Anna?. L'Anna s'ho esperava que la seva mare se la cregués.</i><i>Per què la mare de l'Anna es queda sense paraules quan va a obrir la porta?</i> Fer la pregunta abans que vegin el dibuix.	
A L'ACA BAR	RECAPITULAR <ul style="list-style-type: none">És un moment important per parlar si els ha agradat o no, si els sembla que un dia això pot ser veritat o no, sí té gràcia...	
ALTRES	PRACTICAR <ul style="list-style-type: none">Inventar-se un conte que no pugui ser veritat. Dibuixar-lo i escriure'l (al nivell que calgui).	

**ESTUDI SOBRE LA INCIDÈNCIA DE L'ESTIL
INTERACTIU EN LA MILLORA DE LA
COMPETÈNCIA NARRATIVA**

PART B:

ESTUDI SOBRE LA INCIDÈNCIA DE L'ESTIL INTERACTIU EN LA MILLORA DE LA COMPETÈNCIA NARRATIVA

Tal i com ja hem dit en la presentació d'aquest document, el projecte de llicència ha consistit en dues parts.

En la primera, l'objectiu ha estat l'elaboració i aplicació d'un programa per facilitar l'aprenentatge del llenguatge oral, a nivell de discurs narratiu, dels alumnes de primer nivell de cicle inicial. Al llarg d'un curs escolar, els nens de les dues aules de primer nivell de Cicle Inicial de l'Ensenyament Primari del CEIP L'Areny han escoltat contes, han discutit, han fet hipòtesis, han imaginat, han comparat, ... és a dir, han disposat d'un espai en el que han pogut parlar i comentar sobre els textos dels contes que se'ls llegien.

L'objectiu d'aquest treball ha estat el de posar en contacte aquests alumnes amb una diversitat de textos narratius per, amb l'ajuda de l'adult, *afavorir el desenvolupament de la narració d'històries fictícies o viscudes*.

Tal i com ja hem anat mostrant al llarg d'aquest escrit, aquest objectiu es recolza en les dades obtingudes en diverses recerques que demostren que mirar contes i comentar-los és un recurs que facilita una millora en el llenguatge, tant a nivell oral com a nivell escrit.

Conseqüent amb aquest plantejament, aquesta segona part pretén demostrar si, realment, una intervenció d'aquest tipus té alguna incidència real en l'aprenentatge abans descrit. Així doncs, ens preguntem si un treball portat a terme de manera sistemàtica, durant una hora i mitja setmanal i en unes condicions determinades tindrà alguna incidència en el coneixement lingüístic en general i en el coneixement narratiu en particular dels nens que ho han treballat.

1.- OBJECTIUS DE LA RECERCA

Tal i com ja comentàvem en el marc teòric, l'aprenentatge de la narració és un aprenentatge complex que es va desenvolupant a mida que el nen va ampliant el seu creixement cognitiu i les seves habilitats lingüístiques.

A l'hora de produir històries els nens s'han d'enfrontar a dues tasques principals: a la coherència i a la cohesió. Aquests termes, encara que es relacionen són, des del punt de vista teòric completament diferents. Per establir coherència, els infants s'han de recolzar en el coneixement culturalment compartit i organitzar temporalment i causalment allò que volen explicar i fer-ho en una seqüenciació significativa per als que l'escolten i per a ell mateix. És a dir, totes les parts de la història han d'estar estructurades de manera que la seqüència completa d'esdeveniments estigui interrelacionada de manera significativa. Per a fer-ho cal recolzar-se en un seguit de coneixements: un coneixement general sobre els esdeveniments, recordar episodis específics, saber sobre les persones i les interaccions

socials i tenir coneixement sobre les característiques estructurals dels diferents gèneres narratius. Per altra banda, la cohesió es crea utilitzant recursos lingüístics que permeten connectar les diferents oracions formant un tot (Hudson & Shapiro, 1991). Des del punt de vista de coneixement implica saber sobre els temps verbals i sobre els connectors lingüístics i com utilitzar-los per crear aquest tot. I, encara, el narrador s'ha d'enfrontar a la tasca de coordinar tots aquests coneixements per tal de produir una narració. Segons White i citat per Hudson & Saphiro (1991, pàg. 89), “ ... la narració es podria considerar la solució a un problema d'interès general, a saber, el problema de convertir el saber en el dir”.

L'adquisició d'aquests coneixements es va fent al llarg del temps, a mida que es va utilitzant el llenguatge. Així, en el context de les primeres converses els nens aprenen com ajustar les seves aportacions a les aportacions dels seu interlocutor. Més endavant, també en el mateix context, aprendran a parlar de fets viscuts o de contes i històries. És, doncs, en aquesta interrelació amb els altres que el nen va avançant en el seu coneixement del llenguatge, en la seva competència lingüística, cosa que implica no només el coneixement dels aspectes formals del llenguatge (morfologia i sintaxi) sinó també el seu ús per a diferents tipus de discurs.

L'**objectiu general** d'aquesta recerca és veure si pel fet que uns nens hagin estat exposats a narracions a partir de converses orals sobre contes i dibuixos en les que l'adult ha fet de mediador i en les que, a partir del diàleg, ha anat marcant “ les categories rellevants d'informació ” (Snow & Goldfield, 1981), els ha comportat alguna millora en el seu camí cap a l'aprenentatge de la competència narrativa.

Les preguntes que ens fem tenen a veure amb de quina manera aquesta millora es reflecteix en les realitzacions dels diferents alumnes.

1. Com són les estructures narratives que fan servir aquests alumnes?
 - Ens interessa saber si la idea que tenen aquests nens, en el moment de l'inici del programa, del que ha d'incloure una narració s'ha modificat i ha millorat a partir d'haver estat exposats a un tipus de treball molt específic.
 - Les estructures que són capaços de fer en acabar el curs i després d'haver estat exposats a un treball sistemàtic sobre narració, són diferents de les dels seus companys de la mateixa edat que no han treballat específicament en aquesta direcció?
 - Hi ha diferències en la seva adequació al gènere narratiu que se'ls demana?
2. El fet d'haver tingut més oportunitats d'escoltar i produir històries es veu reflectit en la llargària i la complexitat de les històries que produeixen?. Si aquest és el cas, les històries d'aquests nens han de ser més llargues que les dels seus companys, amb presència d'estructures lingüístiques més elaborades com seria el cas d'oracions subordinades i de sintagmes nominals o verbals ampliat amb modificadors o qualificadors.
3. Quin és el domini que tenen dels recursos cohesius referents a l'ús de conjuncions i l'ús de pronoms?. Quines són les conjuncions més utilitzades ?. Hi ha diferències en l'ús de recursos cohesius segons si han estat o no exposats a textos narratius o bé el seu ús és similar als nens de la seva mateixa edat i entorn sociocultural?.

1.1. La idea de narració que van desenvolupant els nens

Per a poder respondre a la primera pregunta cal conèixer de quina manera els nens van configurant els seus coneixements per a produir històries. Diverses recerques han mostrat que a les històries dels nens d'educació infantil els falta les unitats bàsiques que defineixen el que és una narració, de manera que les seves produccions semblen més descripcions d'esdeveniments o d'scripts que no narracions (Applebee, 1978; Hudson & Shapiro, 1991). Tot i així, però els nens de quatre anys generalment es recolzen en el seu coneixement de l'esquema de la història tant per a comprendre com per recordar històries seqüenciades canònicament (Mandler, 1983). Aquesta situació fa pensar que si bé els nens tenen un coneixement sobre quins són els requeriments per a que una història sigui una bona història, la complexitat que implica integrar els diferents tipus de coneixements al llarg de la narració fa que sobrepassi la seva memòria de treball. Tal i com afirmen Shapiro i Hudson (1991) “ *la tasca de desenvolupar un argument fictici organitzat a l'entorn d'objectius, problemes, intents i resultats pot requerir un esforç cognitiu molt més gran del que poden fer* ” (pàg. 961).

Segons Stein i Albro (1997), el concepte que tenen els nens sobre el que és una història és força simple. “ Per als nens més joves, una història pot ser qualsevol peça de discurs que tracti d'un tòpic important per a ells i del que en volen parlar ”. Però, com continuen afirmant aquestes autores, aquest no és el concepte que tenen els adults sobre que s'ha d'incloure en una història. La definició que fan els adults sobre el que és una bona història (Stein & Policastro, 1984) gairebé sempre requereix que contingui referència explícita a accions que el protagonista porta a terme dirigides a un objectiu.

Tant el grup de recerca dirigit per Stein i Glenn (1979) com el dirigit per Mandler i Johnson (1977) posen l'accent en que una bona història ha de fer referència directament o indirectament a les següents dimensions d'acció dirigida a un objectiu:

1. Un protagonista animat capaç d'accions intencionals
2. Una manifestació explícita del protagonista referent a desigs i objectius.
3. Accions clares portades a terme per a assolir els objectius
4. El resultats estan relacionats amb l'assoliment o no d'aquests objectius.

Stein i Policastro (1984) varen crear un diagrama d'arbre que permet identificar els components crítics de l'acció dirigida a un objectiu que es van incorporant dins la cada vegada més complexa definició d'una història. El diagrama mostra com un increment sistemàtic en el nombre de dimensions referent a la seqüència d'accions dirigida a un objectiu incrementa la complexitat del concepte d'història. Westby (1999) en va fer una adaptació en forma d'arbre de decisió binària incloent-hi també informació d'autors com Applebee (1978) i Botvin i Sutton-Smitg (1977). El diagrama que mostrem aquí, és una combinació de tots dos.

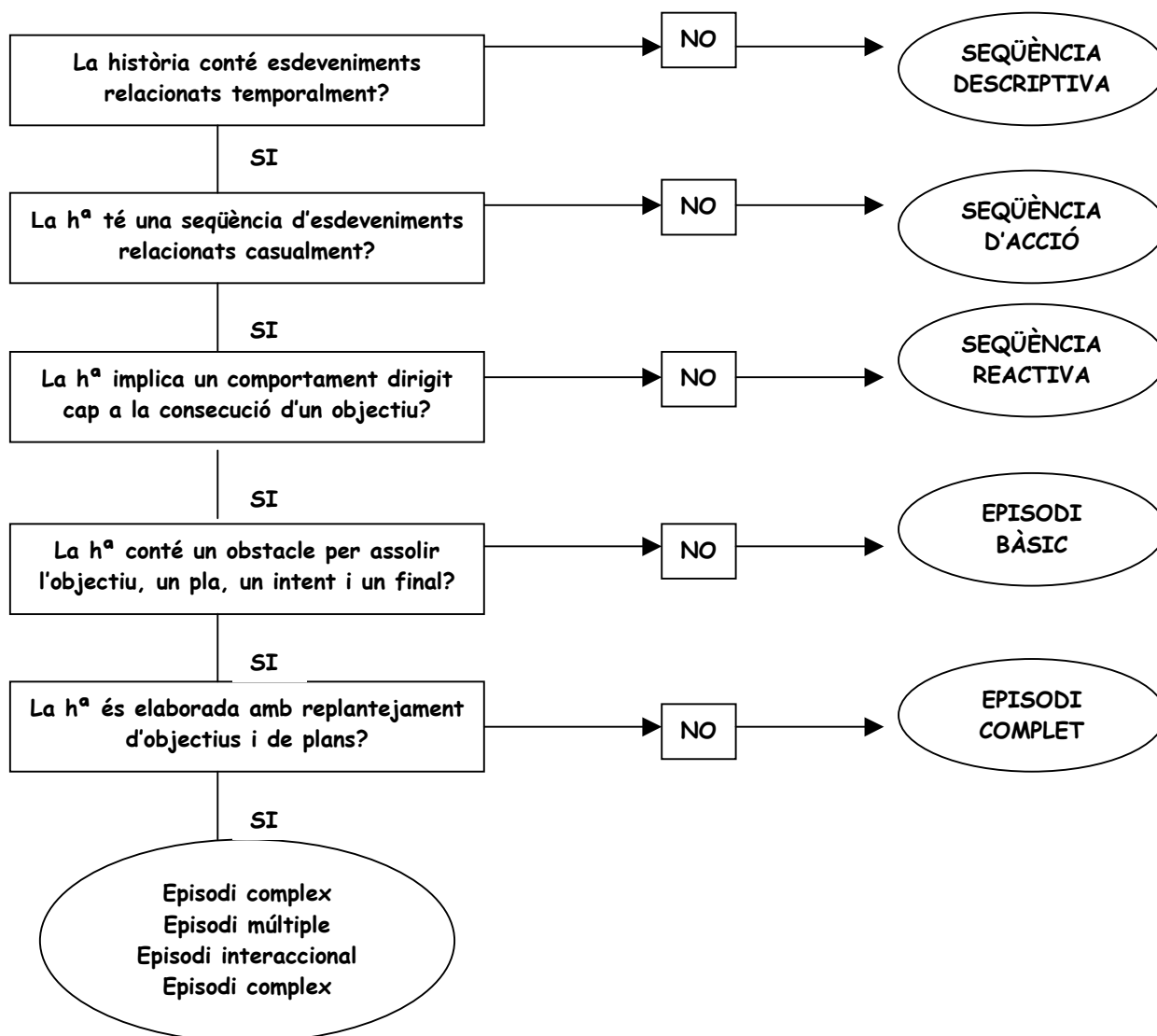


Diagrama d'Stein i Policastro (1984) segons adaptació de Westby (1999)

El coneixement que els nens van desenvolupant sobre com ha d'ésser una bona història parteix d'un concepte molt bàsic: el protagonista ha d'ésser un ser animat o, en cas que siguin objectes, aquests prenen la forma animada. Aquesta idea és present en totes les definicions dels nens en edats tant primerenques com entre 3 i 5 anys.

En els primers intents narratius apareix un altre concepte: la consciència de que cal aportar informació sobre els personatges o sobre les seves accions habituals. (Stein & Albro, 1997). Sovint aquestes **descripcions** no guarden un ordre ni tampoc estan connectades entre elles. Segons les autores abans mencionades, aquestes descripcions s'assemblen molt a les que es fan servir en l'inici d'una història complexa, en les que el narrador descriu els trets generals del protagonista amb la intenció d'aportar el context necessari que justifiqui accions futures. En el cas dels nens, però, la història acaba amb aquesta narració. La característica definitiva d'aquestes descripcions és l'atemporalitat, per tant, atenent-nos al que Labov i Waletzky (1967) postulen, no les hem de considerar pròpiament narracions.

Quan els nens ja són capaços d'incloure la temporalitat en les seves narracions, generen històries que contenen seqüències d'accions o activitats que recorden les que es farien

servir per descriure una determinada rutina. Són **seqüències d'accions** que porta a terme el protagonista amb una seqüenciació cronològica però sense cap relació causal.

Una **seqüència reactiva** és més complexa, conté esdeveniments connectats a partir de relacions causals. El nen té consciència de les relacions de causa-efecte però no hi ha una planificació volguda, no hi ha un comportament dirigit cap a l'assoliment d'un objectiu.

En el nivell següent, les històries tenen almenys un *problema*, al que s'hi dona una *resposta*, i una *conseqüència*. Comencen a incloure referències a accions dirigides a un objectiu, però la planificació s'ha d'inferir. Són **episòdics bàsics**. En aquests episòdics bàsics és possible trobar elements que tenen una funció orientadora: Situen en el temps, en el context, descriuen els personatges o aporten altres informacions, però encara no hi ha una planificació.

En els **episodis complexos**, els objectius estan clarament definits, hi són presents i les respostes internes davant la dificultat per assolir l'objectiu, les modificacions quan es presenta un obstacle i una resolució. També és possible trobar situacions en les que els obstacles impedeixen assolir l'objectiu planificat i obliga a replantejar un nou pla d'accions. El mecanisme pel que s'avaluen els objectius primers és mitjançant l'avaluació de les condicions que han causat el fracàs en l'obtenció dels objectius.

A l'hora de valorar el que fan els alumnes s'ha utilitzat aquest diagrama si bé, de cara a una major comprensió, s'ha utilitzat la proposta feta per Shapiro i Hudson (1991) que es concreta en:

1. No temporalitat = Descripció
2. Esdeveniments connectats temporalment i amb relacions causals, juntament amb d'altres elements amb funció orientadora: **Components bàsics**
3. Històries amb un problema, una resposta i una conseqüència. Es pot donar un pas més enllà amb la manifestació d'objectius, plans i intents i la seva resolució. **Components episòdics**.

Així doncs, per donar resposta a la primera part de la pregunta 1 cal basar-nos en aquesta progressió. Ens preguntem, *quina idea sobre el que cal per fer una bona narració tenen els nens de primer d'Ensenyament Primari a l'inici del curs?. Un treball sistemàtic, fet en unes condicions determinades, els ha permès progressar en la complexitat de les seves produccions narratives?. Hi ha diferències entre els nens de primer nivell que van treballar-ho i els que no?.*

1.2.- L'adequació al gènere narratiu

Dins la pregunta que ens fem referent al coneixement que tenen els nens sobre el què cal fer per a narrar bé, hi ha un aspecte que, per la seva especificitat, ens sembla interessant de valorar. És tracta de veure si respecten la manera com es presenta la informació. Cada gènere narratiu té la seva pròpia especificitat i tenir-ne consciència i respectar-la a l'hora de narrar fa que es pugui distingir un script d'una narració fictícia o de la narració d'un fet personal.

En el cas d'aquesta recerca, la valoració de la competència narrativa s'ha fet a partir de la narració d'una vivència personal, tot i que el treball de narració presentat en la proposta de treball no eren fets viscuts sinó fets ficticis. Amb tot, els tòpics d'aquestes narracions fictícies feien referència a esdeveniments molt propers a les vides dels nens de sis anys. Per altra banda, tot el treball de diàleg fet a partir del conte, es prenia de referència les seves vivències i experiències.

La decisió d'avaluar la competència narrativa d'aquests alumnes a partir de la narració d'un fet viscut té una fonamentació teòrica i es basa en la proposta feta per Labov i Waletzky (1997)². Tota vegada que volem conèixer la competència narrativa dels nostres alumnes, estariem d'acord amb aquests autors quan opinen que cal analitzar les estructures simples i fonamentals de les narracions de fets viscuts ja que és on es poden trobar les funcions narratives originàries cosa que no permeten les estructures més complexes pròpies de tradicions orals i literàries. Cal tenir present que enfront les versions orals d'experiències personals, les narracions fictícies són productes de narradors professionals que han estat explicats una i altra vegada. Contràriament, les narracions personals són la mostra representativa de la població real. “ *És examinant les narracions reals d'un gran nombre de parlants senzills quan serà possible relacionar les propietats formals de les narracions a les seves funcions.* ” (Labov & Waletzky, 1997, pàg. 3).

Les narracions personals són relats d'esdeveniments específics que han estat personalment experimentats. S'expliquen en **temps passat** per indicar que els esdeveniments que s'estan relatant s'han donat ja mentre que el temps present es fa servir pels comentaris del narrador.

Des del punt de vista de la persona, les narracions personals, lògicament, sempre estan narrades en **primera persona** ja que el narrador és el protagonista. És possible veure oracions que utilitzen altres persones verbals però que apareixen en funció de coprotagonistes de l'acció narrativa.

1.3.- Ús dels aspectes formals del llenguatge

A la segona pregunta ens plantejem si el fet d'haver practicat més tant en escoltar i produir històries com participant en el diàleg que la tasca comporta que allarguin més les seves produccions i, per tant, les seves narracions siguin més llargues. Però no només això sinó que també la complexitat de les seves emissions serà més alta.

Tot i que, contràriament al que s'ha cregut fins no fa gaire temps, el desenvolupament del llenguatge encara no es pot donar per acabat en el moment de l'inici de l'ensenyament primari (Owen, 1992), sí que, pel que fa a la morfo-sintaxi, el grau d'assoliment és ja important.

El desenvolupament en aquesta etapa escolar, pel que fa a la morfo-sintaxi, consisteix en expandir les formes i, simultàniament, en adquirir-ne de noves. L'expansió de formes ja presents es centra, sobretot a nivell **d'ampliació dels sintagmes nominals i verbals** i en

² Originàriament presentat el 1966 a l' American Ethnological Society, editat el 1967 juntament amb d'altres presentacions sota el títol *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Ed June Helm Veure referència a bibliografia

la comprensió i ús més extens de **formes subordinades** més complexes. (Menyuk, 1969). Així, doncs, per donar resposta a aquesta pregunta ens centrarem en valorar si hi ha un canvi en l'ús d'aquests recursos i si aquest canvi es pot atorgar a les millors oportunitats de construir llenguatge que han tingut o bé és fruit de la pròpia evolució, fet que quedaria demostrat si, en la comparació amb el grup control, veiéssim que el comportament en aquests aspectes és similar.

1.4.- L'ús de recursos cohesius

La tercera pregunta que ens fem té a veure com els nens dominen els recursos lingüístics que utilitzen en la narració d'un fet viscut de manera que la seva narració sigui, no només coherent, sinó també cohesiva. Concretament estem interessats en els recursos que fan servir per **connectar oracions** i en la **pronominalització**.

Halliday i Hassan (1976) varen definir les oracions unides mitjançant conjuncions com un sistema que relaciona el contingut semàntic al llarg del text. Varen identificar quatre classes de conjuncions a partir de la funció que porten a terme: conjuncions **temporals**, que s'utilitzen per recapitular una seqüència d'esdeveniments connectats temporalment; conjuncions **causals**, que descriuen relacions en les que el primer esdeveniment causa el segon, com és el cas, més utilitzat, de la relació entre una intenció i el seu comportament motivat; les conjuncions **adversatives** mostren oposició o contrast i és possible trobar-les en la informació contextual o en l'avaluació; finalment, les conjuncions **copulatives**, segons l'estudi de Peterson i McCabe (1987), tot i que pot tenir qualsevol funció semàntica, el que és cert és que la seva funció de marcar continuïtat és la més plenament acceptada.

Al voltant dels 3 anys i mig els nens fan servir tots quatre tipus de conjuncions encara que no sempre correctament (Peterson & McCabe, 1991). A partir de 5 anys, l'ús de connectors s'adeqüen correctament al que vol representar semànticament.

L'altre gran bloc de recursos cohesius és el que fa referència a l'ús de referència pronominal. Alguns estudis mostren com el nen d'educació infantil tenen un domini rudimentari del sistema referencial com es veu en el seu ús dels pronoms i dels articles. No obstant, quan aquest ús s'ha de portar a terme en tasques narratives, les dificultats per introduir i marcar els nous referents de manera adequada són reals. En aquest ús irregular de la referència pronominal és possible de veure la utilització de pronoms en diferents estratègies que no s'ajusten a l'ús correcte, com és el cas de fer servir els pronoms per referir-se a més d'un referent prèviament mencionat.

En aquest apartat ens preguntem quin és l'ús que fan aquests nens dels recursos cohesius, tant els que fa referència a l'ús de conjuncions com els pronominals i si hi ha una millora després del treball o no.

2. - METODOLOGIA

2.1. – SUBJECTES

El nombre de subjectes que han format part de la investigació han estat vint nens per cada grup, és a dir, vint pel grup experimental i vint pel grup control. La constitució del grup ha seguit un criteri per tal que els dos grups fossin al màxim d'equiparables.

2.1.1. Criteris de selecció

La determinació del nombre de subjectes ve donada pel grup control. Tota vegada que s'ha volgut equiparar al màxim el grup control al grup experimental, s'han eliminat del grup control totes aquelles narracions corresponents a nens el comportament lingüístic i cognitiu dels quals podia fer sospitar que no seguien l'evolució esperada pel fet que han rebut atenció especialitzada ja sigui del mestre d'educació especial o bé del logopeda.

Un segon criteri ha estat l'equiparació, el més ajustada possible, per edats. Els vint nens del grup experimental han estat seleccionats a partir de la seva data de naixement, de manera que s'ha intentat que cada nen del grup control tingui la seva parella. En el moment de la gravació de la narració, l'edat del grup control i el de l'experimental anava des de 6 anys i 6 mesos a 7 anys i 4 mesos.

El darrer criteri d'equiparació ha estat el del sexe. Cada un dels dos grups (control i experimental) consta de 10 nens i 10 nenes. La distribució per edats ha estat la següent:

Control	Edat (anys+mesos)	Experimental	Edat
10 nens	6 a + 6m – 7 a + 3m	10 nens	6 a +6m – 7 a + 3m
10 nenes	6 a + 6m – 7 a + 4m	10 nenes	6 a + 7m – 7 a + 4m

2.2.- PROCEDIMENT

2.2.1.- Procediment referit al grup experimental

Es vol comparar l'evolució del grup experimental en dues situacions: referit a la seva evolució i referit a la comparació amb el grup control.

Per a la comparació referida a la seva evolució, es va prendre mostra de la narració d'un fet viscut abans de començar l'aplicació del programa especificat en la "Proposta per a treballar la narració", setembre 2002 i després de l'aplicació, maig 2003.

En el moment de la primera gravació, setembre 02, els nens del grup experimental tenien unes edats que anaven dels 5 anys i 10 mesos a 6 anys i 8 mesos. En la segona entre 6 anys i 6 mesos i 7 anys i 4 mesos.

2.2.2.- Procediment referit al grup control

La mostra de narració per a ser analitzada i comparada amb el grup experimental va ser obtinguda els primers dies de juny 2002, quan aquests nens estaven a punt d'acabar el

primer curs de l'Ensenyament Primari. L'edat d'aquest grup oscil·la també entre 6 anys i 6 mesos i 7 anys i 4 mesos.³

2.2.3.- Obtenció de la mostra

El procediment portat a terme per a l'obtenció de la mostra de narració ha estat igual en totes les ocasions. La mestra de cada un dels grups va presentar la persona que faria el paper d'interlocutor en la narració. Aquesta persona encara que no era del tot coneguda pels infants tampoc era una estranya ja que l'havien anat veient en l'entorn escolar.

Aquesta persona va explicar als nens el que es vol d'ells, se'ls va informar com ho farien (que anirien a una altra classe, que hi anirien d'un en un i que els gravarien en vídeo). També els va orientar sobre el contingut del que calia que expliquessin: d'una cosa que els hagués passat quan eren petits, a les vacances, a casa... Es va fer incidència en que no es tractava tant d'una cosa que acostuma a passar sinó d'una cosa diferent, que només va passar llavors.

Un cop explicat, es va deixar un espai de temps perquè hi anessin rumiant. Finalment se'ls va anar a buscar d'un en un. En el trajecte de la seva classe fins a l'aula de gravació, se'ls preguntava si ja havien pensat què explicarien i si el nen intentava començar se li deia que esperés que ara ho explicaria.

En el moment de la narració, l'examinador feia el paper d'escolta, s'asseia a prop del nen, el mirava, seguia la seva explicació amb moviments de cap, amb manifestacions orals com "uhum", però no feia cap pregunta ni demanava cap aclariment.

Quan el nen havia acabat i mostrava que així és, era quan l'examinador aportava la seva valoració: "quina aventura més interessant, " "ho has explicat molt bé", etc.

En el cas de les mostres gravades al juny i setembre del 2002, les gravacions es van fer en vídeo. El fet que la càmera de vídeo porti incorporat el propi micròfon fa que, de vegades, quan són moments de molt de soroll a l'escola (per exemple, patis que es fan escalonats), sigui més complicat la transcripció. Donat que la informació visual que aporta el vídeo no té un paper determinant en aquestes gravacions, l'última (maig 2003) es va fer en cassette. Aquest canvi es va fer per facilitar-ne la transcripció.

Tal i com ja hem dit a l'inici, s'han obtingut tres mostres de narracions, dos pel grup experimental i una pel grup control. La suma de narracions obtingudes i transcrites ha estat de 60.

2.2.4.- Anàlisi de la mostra

a) Transcripció

Cada una de les narracions han estat transcrites segons Format de Transcripció CHAT del programa CHILDES (MacWhinney, 1991). El Child Language Data Exchange System

³ Veure taula d'edats a l'Annex1

(CHILDES), ha desenvolupat eines informàtiques per facilitar l'intercanvi i la transcripció de dades, incrementar la fiabilitat d'aquestes transcripcions i automatitzar el procés d'anàlisi de dades.

En el moment de la transcripció s'han respectat totes les convencions que el mateix programa demana per a funcionar. No obstant, hi ha una decisió a prendre que està en funció de les anàlisis posteriors. Es tracta de prendre la decisió sobre quina serà la unitat d'anàlisi.

La unitat d'anàlisi que s'ha pres és l'oració. Entenem *oració* la construcció sintàctica que conté un subjecte i un predicat i que forma part d'una frase o constitueix una sola oració per ella mateixa.

Tot i que en les línies de definició de cada una de les transcripcions es diu que els participants són el nen i l'examinador, després només apareix el que diu el nen. El fet de que sigui així es deu al que ja hem explicat amb anterioritat, que l'experimentador no emet cap emissió sinó que recolza amb gests o alguna vocalització la interacció. Tota vegada que, en la majoria de casos només amb els signes externs (proximitat, contacte d'ulls, somriure...) ja ha estat suficient i que, per altra banda, no valorem el fil comunicatiu, no ens hem plantejat la transcripció d'aquestes vocalitzacions.

b) Codificació

Per a la codificació s'ha fet servir el mateix programa CHAT que permet, mitjançant la inclusió de línies dependents, introduir els codis que siguin d'interès per l'investigador. No cal dir que no cal fer una anàlisi exhaustiva sinó només aquells que són necessaris per representar les dades.

En el cas d'aquesta investigació, s'han agrupat els codis en tres àmbits: estructures narratives, estructures lingüístiques en general i estructures cohesives. De cara a facilitar l'anàlisi, tots tres tipus de codis s'han agrupat dins la línia dependent %cod.

Ex. *ARN: em vaig fer una crosta aquí al costat.
 %cod: \$OPrin \$CV:Sadv \$V:PAS \$V:1S \$CB:mo

Un cop codificada cada transcripció, s'han analitzat mitjançant el programa FREQ de CLAN el qual calcula la freqüència d'aparició dels codis seleccionats. El nombre total de cada un dels aspectes valorats es relaciona amb el nombre total d'oracions de la transcripció per tal de conèixer el percentatge d'aparició d'aquella dada en el total d'emissions.

2.3.- CATEGORIES PER A L'ANÀLISI

La primera pregunta que ens fem fa referència a tota la informació respecte al coneixement que tenen els nens que participen en la recerca referent a estructures narratives. Aquest coneixement es mostrarà a partir de les seves produccions, seran aquestes les que ens donin elements per valorar el grau de coneixement que hi ha al darrera.

2.3.1. Referent a l'estructura narrativa

Per a poder analitzar aquest coneixement s'han codificat les transcripcions a partir de la seva segmentació en oracions i el subsegüent anàlisi segons els següents codis que descrivim a continuació. Els fragments de narració que incloem de mostra són exemples reals i formen part del corpus que s'ha utilitzat en la recerca excepte en els últims nivells d'assoliment de l'estructura narrativa ja que no hem trobat narracions d'aquest nivell entre els nens de primer.

Els diferents nivells i graus de realització narrativa els hem agrupat segons la següent classificació:

a) Estructures que no es poden considerar narratives

DESCRIPCIONS:

Accions no connectades **\$DES**

Aquest codi fa referència a aquelles construccions que són accions no connectades, en les que l'ordre no és important. La idea més important però és la seva atemporalitat i per tant, seguint a Lebov no podem considerar narració.

Des del punt de vista formal, podem trobar, etiquetes i descripcions simples d'objectes, personatges, entorns o de les accions que estan passant.

CAR: em vaig fer una foto del riu Ebre al començament.

CAR: el vaig veure.

CAR: tenia unes espelmes.

%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:3P \$CB:mo **\$DES**

CAR: tenia com uns regals.

%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:3S **\$DES**

CAR: porque era molt bonic.

%cod: \$OC:Cau \$V:PAS \$V:3S \$PAR:cau \$CB:ela

CAR: tenia molt arbres.

%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:3S **\$DES**

CAR: pel camí tenia molts arbres.

%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:3S \$SN:Sadj **\$DES**

CAR: hi havia herba.

%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:3S **\$DES**

CAR: hi havia moltes pedres.%cod:

\$OSi \$V:PAS \$V:3S **\$DES**

b) Components narratius bàsics .

Són components que contribueixen poc al desenvolupament d'una estructura argumental

SEQÜÈNCIA D'ACCIONS:

Sèries d'accions generalment amb una seqüenciació temporal **\$CB:sac**

Hi ha centralització: la història pot tenir un tema central, per exemple, les accions que cada protagonista fa. Els protagonistes fan una sèrie d'accions que poden ser cronològiques, però no tenen relació causal.

VIC: i després vaig fer un avió de plàstic.

%cod: \$OC:Cop \$SN:SPre \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cop \$PAR:tem **\$CB:sac**

VIC: i li vaig posar ulls i boca.

%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cop \$PRO:anaf **\$CB:sac**

VIC: i la vaig pintar de color groc.

%cod: \$OC:Cop \$SN:SPre \$V:PAS \$V:1S \$PRO:anaf **\$CB:sac**

VIC: i després vaig menjar una poma.

%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cop \$PAR:tem **\$CB:sac**

VIC: i a dins de la poma em va tocar un rei.

%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$CV:Sadv \$PAR:cop **\$CB:sac**

VIC: i després del rei vaig jugar amb el rei.

%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cop \$PAR:tem **\$CB:sac**

VIC: que era de pelux.

%cod: \$OS:Adj \$V:PAS \$V:PAS \$CB:ela

VIC: i el vaig fer caminar.

%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PRO:anaf \$PAR:cop **\$CB:sac**

SEQÜÈNCIA REACTIVA:

Grup d'accions que automàticament causen altres canvis, però no hi ha planificació volguda **\$CB:ser**

Hi ha consciència de les relacions de causa-efecte. Trobem grups d'accions que causen altres canvis, però no hi ha una planificació volguda.

GEO: i llavors em vaig refredar.
%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$CB:ser
GEO: i llavors vaig dormir molt malament.
%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$CV:Sadv \$CB:ser
*GEO: perquè es que em tenia que tapar el nas amb la manta.
%cod: \$OS:Adv:Ca \$V:PAS \$V:1S \$SN:SPre \$PAR:cau \$CB:ser
*GEO: porque si no tenia els mocs secs al nas.
%cod: \$OS:Adv:Ca \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cau \$CB:ser
GEO: i llavors me'ls tenia que treure.
%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PRO:anaf \$PAR:cop \$PAR:tem \$CB:ser

MARC ORIENTATIU: Informació sobre el lloc on passa l'acció, antecedents, època i altres explicacions. \$CB:mo

*GEO: ahir em vaig fer una ferida als llavis.
%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:1S \$SN:SPre \$PAR:tem \$CB:mo
*GEO: quan vaig anar al parc ahir.
%cod: \$OS:Adv:Te \$V:PAS \$V:1S \$SV:SPre \$PAR:tem \$CB:ela
*GEO: la Yaiza em va donar un cop al peu.
%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:1S \$SN:SPre \$CB:mo

ELABORACIONS: Proposicions que aporten informació nova a la ja presentada amb l'objectiu de millorar el que ja s'ha dit. \$CB:ela

ING: Hi havia una vegada.
%cod: \$OSi \$V:PAS \$V:3S \$PAR:tem \$CB:cif
*ING: que va vindre un veí meu.
%cod: \$OPrin \$V:PAS \$V:3S \$SN:Sadj \$CB:mo
*ING: que es deia Jan.
%cod: \$OS:Nom \$V:PAS \$V:3S \$CB:ela
*ING: i va vindre a jugar a la meva casa.
%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:3S \$SN:Sadj \$PAR:cop \$CB:ela
*ING: i vam jugar al cuarto oscuro.
%cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1P \$PAR:cop \$CB:ela

DESCRIPCIÓ DE PERSONATGES: Presentació i informació descriptiva dels personatges. **\$CB:dep**

*SEL: quan era petit.
%cod: \$OS:Adv:Te \$V:PAS \$V:1S \$PAR:tem \$CB:mo
*SEL: un nen que era mes gran que jo.
%cod: \$OS:Adj \$V:PAS \$V:3S **\$CB:dep**
*SEL: m'estava pegant sempre.
%cod: \$OPrin \$V:PAS \$V:1S \$CE:obs

c) Components episòdics

Són components essencials per al desenvolupament de l'argument. Aquest ja és un nivell elaborat d'història. Les històries tenen almenys un *problema*, una *resposta*, és a dir, una reacció del protagonista al problema, i una *conseqüència*. En les històries, per tant, s'hi poden trobar objectius i intencions del protagonista encara que en un primer nivell la planificació no s'expressi de manera explícita i s'hagi d'inferir.

El grau de coneixement que es posa en joc en aquest nivell és important: Hi ha consciència de causalitat psicològica per entendre les emocions, què les causa i què caldria fer com a resposta. Per altra banda també hi ha consciència de que les altres persones pensen i senten, cosa que permet prendre una certa perspectiva. A mida que es va sent més competent a nivell narratiu, les històries clarament mostren objectius, intencions i planificació per assolir els objectius. També la causalitat psicològica evolucionarà cap a manifestacions emocionals més cognitives com el seria el cas de la gelosia i la culpabilitat.

Els elements que trobarem en aquest nivell, tot i que els descrivim aïlladament, formen ja un tot. Així, seguint la pauta d'anàlisi de Saphiro i Hudson (1991) també analitzem per separat els objectius tot i es puguin considerar part tant d'accions d'iniciació de la història com respostes internes. Així doncs, els hem separat en dos grups, cosa que després ens permetrà analitzar el coneixement que posen en joc els nens en el moment de muntar històries. També els obstacles i la modificació estan analitzats separatament, encara que la inclusió de la modificació depèn de la prèvia menció d'un obstacle.

OBJECTIU: Proposicions sobre els propòsits dels personatges, els plans, les intencions.
\$CE:obj

RESPOSTES INTERNES: Referències a pensaments, emocions i reaccions personals.
\$CE:rei

OBSTACLES: Proposicions que fan referència a esdeveniments que interrompen l'acció. Inclouen un problema o resultat inesperat. . **\$CE:dep**

MODIFICACIONS: Intents dels personatges per a rectificar els obstacles. **\$CE:mod**

RESOLUCIÓ: Recapitulació dels esdeveniments que es donen després de l'avaluació. **\$CE:res**

En l'exemple de narració que mostrem es poden veure els diferents components episòdics.

```
*ENR: un dia a les vacances que anava a la platja.
%cod: $OSi $V:PAS $V:1S $CV:Sadv $PAR:tem $PAR:tem $CB:mo
*ENR: sempre que em despertava.
%cod: $OS:Adv:Te $V:PAS $V:1S $PAR:tem $CB:mo
*ENR: abans d'anar a la platja.
%cod: $OS:Adv:Te $PAR:tem $CB:mo
*ENR: deia.
%cod: $OPrin $V:PAS $V:1S $CB:ser
*ENR: quan anem a la platja?
%cod: $OS:Adv:Te $DIA $PAR:tem $CE:obj
%com: reitera la mateixa pregunta encara dues vegades més per emfatitzar la insistència
*ENR: i deia el meu papa.
%cod: $OC:Cop $V:PAS $V:3S $PAR:cop $CB:$CB:ser
*ENR: abans hem de menjar xurros.
%cod: $OSi $V:PRE $V:PRE $V:1P $PAR:tem $CE:obs
*ENR: i jo encara seguia.
%cod: $OC:Cop $PAR:tem $V:PAS $V:1S $CE:mod
*ENR: quan anem a la platja?
%cod: $OS:Adv:Te $V:PRE $V:1P $PAR:tem $CB:dia $CE:obj
%com: reitera la mateixa pregunta dues vegades més emfatitzant la insistència
*ENR: i ja estava cansat.
%cod: $OC:Cop $V:PAS $V:3S $PAR:cop $CE:rei
*ENR: i es va anar a dormir.
%cod: $OC:Cop $V:PAS $V:3S $CE:res
*ENR: perquè estava una mica cansat.
%cod: $OC:Cau $V:PAS $V:3S $CV:Sadv $PAR:cau $CE:rei
*ENR: que li digui això.
%cod: $OS:Nom $V:PRE $CB:ela
*ENR: i se'n va anar a dormir.
%cod: $OC:Cop $V:PAS $V:3S $PAR:cop $CE:res
*ENR: i després jo li vaig dir a la mare.
%cod: $OC:Cop $V:PAS $V:1S $PAR:cop $PAR:tem $CE:obj
*ENR: quan anirem a la platja?
%cod: $OS:Adv:Te $DIA $PAR:tem $CB:dia
*ENR: ai, deixem ja.
%cod: $OSi $DIA $PAR:tem $CE:obs
*ENR: que estic fent els xurros.
%cod: $OS:Adv:Ca $DIA $CB:ela
*ENR: i després amb la iaia.
%cod: $OC:Cop $V:PAS $V:1S $PAR:cop $PAR:tem $CE:obj
*ENR: iaia, quan anem a la platja?
%cod: $OS:Adv:Te $DIA $PAR:tem $CB:dia
%com: reitera la mateixa pregunta encara dues vegades més emfatitzant la insistència
```

*ENR: ara, ens mengem els xurros.
 %cod: \$OSi \$V:PRE \$V:1P \$PAR:tem \$CB:ela
 *ENR: i anem.
 %cod: \$OC:Cop \$V:PRE \$PAR:cop \$CB:ela
 *ENR: vam anar.
 %cod: \$OSi \$V:PAS \$V:1P **\$CE:res**
 *ENR: i deia.
 %cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cop \$CB:ser
 *ENR: on està l'avi?
 %cod: \$OS:Adv:LI \$DIA \$CB:dia
 %com: reitera tres vegades més la pregunta emfatitzant la insistència
 *ENR: i continuava.
 %cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S \$PAR:cop \$CB:ela
 *ENR: i la meva iaia deia.
 %cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:3S \$PAR:cop \$CB:ser
 *ENR: està allà.
 %cod: \$OSi \$DIA \$CB:ela
 *ENR: on està l'avi?
 %cod: \$OS:Adv:LI \$DIA \$CB:dia
 %com: reitera una segona vegada la pregunta emfatitzant la insistència
 *ENR: perquè em volia anar a banyar molt ràpid.
 %cod: \$OS:Adv:Ca \$V:PAS \$V:1S \$CV:Sadv \$PAR:cau **\$CE:obj**
 *ENR: només anar.
 %cod: \$OSi \$CB:ela
 *ENR: y banyar ya.
 %cod: \$OC:Cop \$PAR:tem \$CB:ela
 *ENR: sempre ho faig.
 %cod: \$OSi \$V:PRE \$V:1S \$PAR:tem \$CB:ela
 *ENR: i després, em puc quitar la gorra?
 %cod: \$OC:Cop \$PAR:cop \$PAR:tem \$DIA **\$CE:obj**
 *ENR: si, si si, si, no me repites.
 %cod: \$OSi \$V:PRE \$V:2S **\$CE:res**
 %com: reitera la resposta emfatitzant la insistència

d) Adequació al gènere narratiu

Dins aquest apartat s'han valorat dos aspectes:

- **Ús del temps passat** : Un 75% o més oracions utilitzen aquest temps verbal.

A l'hora de codificar s'han fet servir totes les variables ja que el seu ús facilitava l'anàlisi. No obstant, a l'hora del comptatge, s'han comptat deixat a dos valors: presència o no de verb en temps passat.

- **Ús de la perspectiva de 1a. Persona**: 75% o més oracions fetes des d'aquesta perspectiva si bé tant pot ser en singular (jo) com en plurals (nosaltres).

Codis:

\$V:PRE:1S \$V:PRE:1P \$V:PRE:2S \$V:PRE:2P \$V:PRE:3S \$V:PRE:3P
 \$V:PAS:1S \$V:PAS:1P \$V:PAS:2S \$V:PAS:2P \$V:PAS:3S \$V:PAS:3P
 \$V:FUT: 1S \$V:FUT: 1P \$V:FUT: 2S \$V:FUT: 2P \$V:FUT: 3S \$V:FUT: 3P

2.3.2. Referent als aspectes formals del llenguatge

- **Llargària de la història:** Cada narració s'ha codificat , en primer lloc, segons els nombre d'oracions com un indicador de la llargària de la història.
- **Complexitat de la història**
 - **Nombre d'oracions subordinades:** Tot i que Saphiro i Hudson (1991) proposen l'*Índex de subordinació*, que consisteix en el nombre d'oracions subordinades dividit pel nombre d'oracions totals de la narració. (Ex: En una transcripció apareixen 4 oracions subordinades d'un total d'oracions de 19. L'*Índex de subordinació* és de $=0,2105$), nosaltres hem utilitzat el de percentatges, que representa el mateix però en funció de 100. Aquesta decisió s'ha fet perquè la unitat de comparació de totes les dades ha estat la de percentatges.

Codis

Oprin:	oració principal	
OS:Sub :	oració subor. substantiva:	No li agrada que l'agafin
OS:Adj	“ “ adjectiva:	El nen que has vist viu allà
OS:Adv:LI	“ “ adverbial lloc:	El nen anirà on ell voldrà
OS:Adv:Te	“ “ adverbial temp:	Quan trona el nen plora
OS:Adv:M	“ “ Adverbial modal:	Fes-ho com puguis
OS:Adv:Co	“ adv. consecutiu:	El trobo tan bonic que no puc deixar de mirar-lo
OS:Adv:Fi	“ adv. final:	Ho fa perquè te'l miris
OS:Adv:Ca	“ adv. causal (causa real)	Plora perquè està trist
OS:Adv:Cs	“ adv concessiva:	Encara que no li agradi s'ho ha de menjar
OS:Adv:Cd	“ adv condicional:	Si no menja no pot sortir

- **Nombre de sintagmes:** S'han valorat aquells Sintagmes Nominals o Verbals que presentaven elements més enllà dels obligatoris. Així, en el en els exemples que aportem, el complement verbal “ una mica “ o “ al silló ” no són obligatoris, s'utilitzen com a recurs per acabar de perfilar i ajustar.

- *CAR: i jo li vaig ajudar **una mica**.

- %cod: \$OC:Cop \$V:PAS \$V:1S **\$CV:Sadv** \$PAR:cop \$PRO:anaf \$CB:ela

*CAR: i el meu pare **al silló** encara més enfadat.

%cod: \$OC:Cop **\$CV:Sadv** \$V:PAS \$V:3S \$PAR:cop \$CE:rei

\$SN:ad	adjectiu:	Un nen petit
\$SN:Sadj	sintagma adjectival:	Aquell nen tan petit
\$SN:Spre	sintagma preposicional:	Aquell nen dels cabells rossos
\$SV:Sadv	verb+adverbi:	El nen caminava a poc a poc

2.3.3. Referent a l'ús dels recursos cohesius

- a) **Partícules /conjuncions utilitzades per ajuntar oracions en la narració**
S'han codificat segons la seva funció

Codis

\$PAR:cop Partícules copulatives: i

\$PAR:tem Partícules temporals (i) llavors, següent, primer, abans, després, quan, cada vegada, mentre, fins que

\$PAR:adv Partícules adversatives però, excepte, sinó que, ara bé, amb tot, així i tot, per això, en canvi

\$PAR:cau Partícules causals perquè, com que, per tal que, ja que, que,

- b) **Estratègies pronominals**

En la valoració de les estratègies pronominals, s'ha seguit el que proposen Saphiro i Hudson (1991). Es valoren diferents estratègies que es puguin fer servir en la narració per lligar el text i aportar una relació entre expressions nominals concretes i els seus pronoms. Segons aquestes autores podríem trobar una sèrie d'estratègies:

Estratègia confusa: Quan l'ús del pronom ve determinat localment (per ex. basat en el dibuix o en l'objecte present), cosa que fa que, quan hi ha dos personatges o objectes del mateix gènere, esdevingui ambigu i sigui difícil de saber de quin personatge s'està parlant.

Estratègia general: Fa servir els pronoms per referir-se als personatges com a grup i no individualment

Estratègia subjecte al personatge: En el cas que només es fa servir el pronom per referir-se al protagonista. Pel que fa als altres personatges, es fan servir els noms.

Estratègia nominal: S'evita utilitzar pronoms, només es fan servir noms per mantenir la referència.

Estratègia anafòrica: quan es fan servir els noms per introduir la referència i pronoms per mantenir-la.

Estratègies indeterminables: quan es fa difícil de determinar quina és l'estratègia que s'està fent servir, perquè sembla que n'usi més d'una.

3.- RESULTATS

Totes les mesures s'han portat a terme en tres moments: dos pel grup experimental (comparació intragrup) i un entre el grup experimental i el grup control (intergrup). Per tal de distingir els dos moments valorats del grup experimental, hem etiquetat el punt de partida o inici com a “ temps 0” = t0; el punt d'arribada o moment final com a “ temps final “ = tF. Per tant al grup experimental es troben dos moments. Pel que fa al grup control, s'ha etiquetat com a CON.

Les comparacions permetem veure l'evolució que s'ha donat i comparar-la respecte a una situació on la variable “ treball previ” no ha estat present (intergrup) per veure el grau d'assoliment en una situació o altra.

La unitat de mesura ha estat el nombre absolut de vegades que és present un comportament concret. Posteriorment es van expressar com a percentatge prenent com a referència el nombre d'oracions de la narració. Ja hem dit anteriorment que la unitat base de la transcripció ha estat l'oració.

Per a l'anàlisi dels resultats, s'han calculat els valors promig (mitjanes) de cada grup així com el grau de dispersió d'aquests valors mitjançant l'error estàndar de la mitjana. Aquests són, doncs, els dos paràmetres representats en els diagrames de barres o histogrames mostrats en aquest apartat. Finalment per a la decisió de si les diferències entre mitjanes, en les comparacions intra o intergrup, s'ha aplicat el test estadístic de Mann-Whitney. Aquest és un test no paramètric que resulta indicat en el present estudi donat que la distribució dels paràmetres avaluats no segueix una distribució normal (en forma de campana).

Per a l'aplicació d'aquest test s'ha utilitzat el programa GraphPad PRISM, versió 3.0 que, al mateix temps, ha permès elaborar els histogrames. Un cop fet córrer el programa per cada parella de grups de valors, hem obtingut l'estadístic *p*. Amb aquest valor i seguint els criteris universalment acceptats, s'ha considerat que les diferències entre les mitjanes comparades no eren significatives si aquest valor era superior a 0.05 ($p > 0.05$), o bé que la diferència era significativa o molt significativa segons *p* fos més petita que 0.05 ($p < 0.05$ representat per *), que 0.01 ($p < 0.01$, representat per **) o que 0.001 ($p < 0.001$, representat per ***). Dit d'altra manera, les diferències observades entre les mitjanes comparades s'han associat a una probabilitat del 95 % (*), del 99% (**) o bé del 99.9 % (***) de que dites mitjanes siguin realment diferents.

	Moment	Tipus comparació	Aspecte a valorar
GRUP EXPERIMENTAL	a) Inici projecte (t0) b) Final projecte (tF)	Intragrup	Grau evolució
GRUP CONTROL	Final projecte	Intergrup	Grau d'assoliment

Estructures narratives

Com són les **estructures narratives** que fan servir aquests alumnes?.

La primera pregunta que ens fem és sobre el coneixement a nivell narratiu que manifesten els nens i la seva habilitat per aplicar aquests coneixements a l'hora d'explicar un fet viscut, tipus de narració que té unes condicions específiques a les que atendre (perspectiva des del protagonista).

Des del punt de vista de coneixement ens trobem en tres nivells:

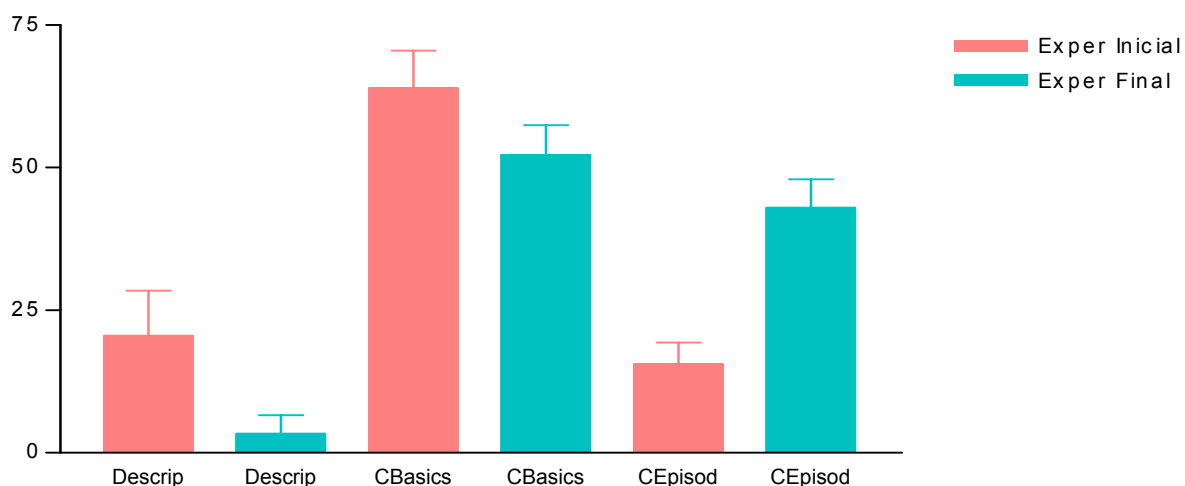
Nivell DESCRIPCIÓ : L'intent de narració es concreta en una descripció

Nivell de COMPONENTS BÀSICS: La narració es belluga en el marc del que hem descrit com els bàsics requeriments d'una narrativa (accions, seqüències reactives, marc orientatiu, elaboracions, descripció de personatges i final).

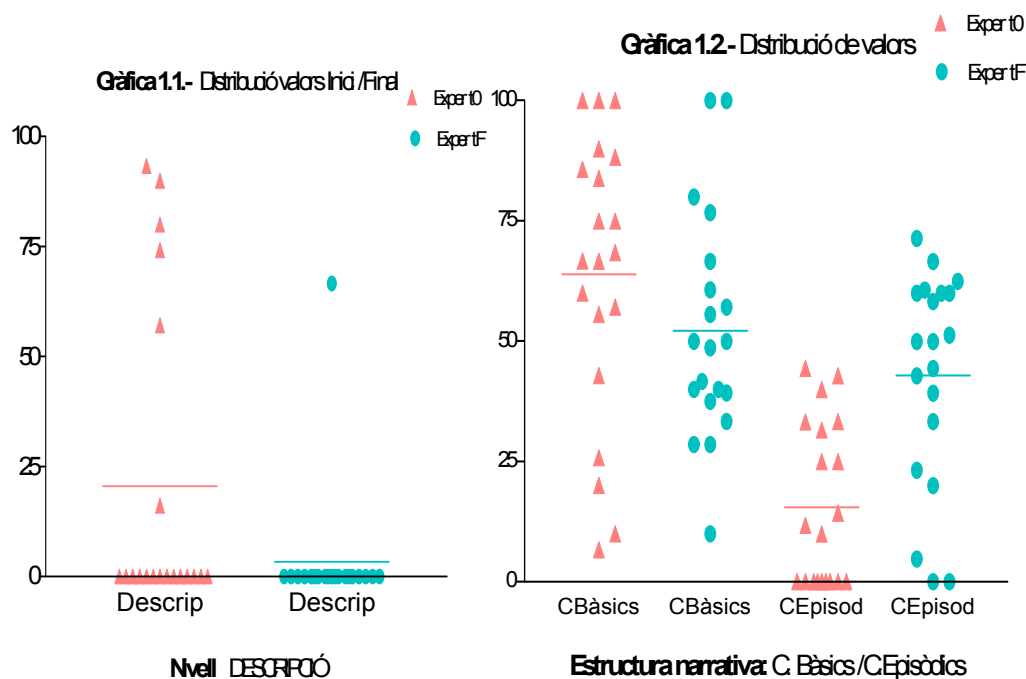
Nivell de COMPONENTS EPISÒDICS: Presència de components essencials pel desenvolupament de l'argument.

On són els alumnes a l'inici de la intervenció?. Hi ha canvis en el seu comportament al final de la intervenció?

Gràfica 1.- Comparativa: Inici intervenció /final intervenció



Nivell d'estructura narrativa: Distribució dels tres nivells de complexitat



Tipus d'estructures narratives del grup experimental a l'inici i al final del treball. La comparació entre els dos grups, t_0 = Inici i t_F = Final, mostra l'evolució. En el moment de l'inici de la intervenció la mitjana de descripcions era de 20.54 enfront al 3.33 de mitjana al final de la intervenció. Amb tot, aquesta dada no reflecteix la realitat, ja que, en el cas del grup t_F , només un sol alumne, en la seva explicació d'un fet viscut, fa una llarga descripció del lloc on havia anat (14 de les 21 oracions són descripcions). Aquesta dada distorsiona els resultats ja que, tal i com es pot veure en la gràfica de distribució de valors (Gràfica 1.1.), està molt allunyada de la mitjana de comportaments i cal tenir-ho present a l'hora de llegir les dades.

Aquesta mateixa gràfica (1.1.), la de distribució de valors referent a DESCRIPCIONS, ens permet fer una valoració més propera. Veiem que a l'inici del treball de narració, quan tenien una edat entre els 5 anys i 10 mesos i els 6 anys i 8 mesos, 14 alumnes sobre 20 eren capaços d'anar més enllà de la descripció per explicar un fet viscut. Aquesta dada és coherent amb investigacions de diferents autors (Applebee, 1978; Stein i Albrow, 1997) que situen els 6 anys com l'edat en que els nens són capaços ja de muntar narracions amb components bàsics. No obstant, veiem que hi ha sis alumnes sobre vint, això és, un 30 % que les seves narracions són encara descripcions, és a dir, són seqüències atemporals. Aquesta dada és superior a la de l'estudi de Stein i Albrow que situa les produccions d'aquests tipus en nens de cinc anys en un 15 %. Una explicació d'aquesta diferència podem trobar-la en les possibles diferents oportunitats que han tingut aquests nens per construir narracions com ho pot demostrar el fet que al final de l'experiència només un nen descriu enlloc de narrar.

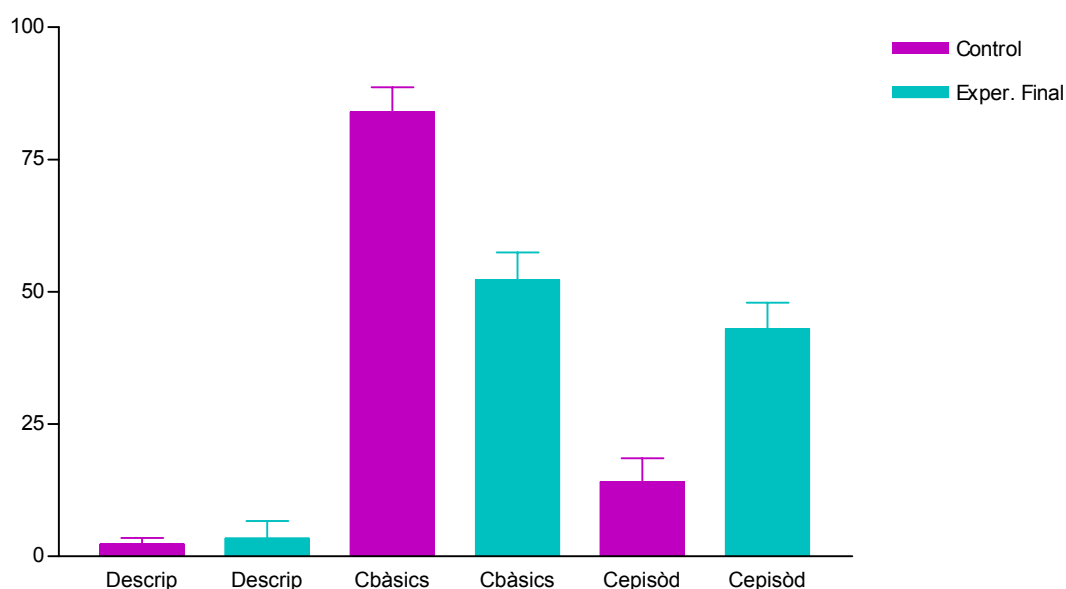
Taula 1: ESTRUCTURES NARRATIVES : Exper. Inicial / final

	DESCRIPCIÓ		C. BÀSICS		C. EPISÒDICS	
	t0	tF	t0	tF	t0	tF
Mitjana	20.54	3.334	63.88	52.22	15.58	42.95
Desv. Estandard	35.40	14.91	29.44	23.32	16.96	22.38
Error Est.	7.915	3.334	6.584	5.214	3.793	5.005
Significativitat	NS		NS		0.0003 ***	

NS = No significativa Diferència entre mitjanes molt significativa (P < 0.001)

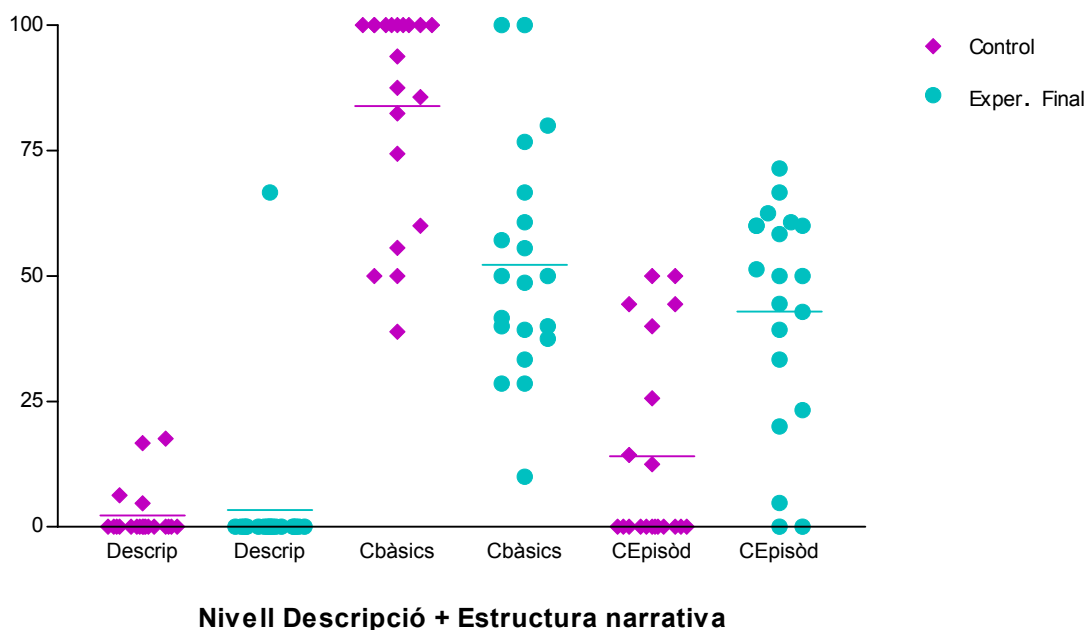
Seguint amb l'anàlisi de les dades, veiem que, a l'inici de primer curs, el comportament més utilitzat pel que fa a estructura narrativa es situa a nivell d'ús d'elements bàsics narratius. La mitjana d'ús dels elements que formen els COMPONENTS BÀSICS és de 63,88 enfront de 20,54 de la de descripcions i de 15,58 pel que fa a l'ús d'elements episòdics. Una dada a tenir en compte és la diferència, altament significativa (***) pel que fa a l'ús de COMPONENTS EPISÒDICS. La mitjana de presència d'aquests components en l'inici del treball (15,58) s'ha multiplicat gairebé per tres i ha passat a ser de 42,95. És clar doncs, que hi ha hagut realment una millora pel que fa a estructura narrativa. En efecte, els nens que a l'inici de l'experiència es movien a l'entorn d'una estructura narrativa amb presència de components bàsics són capaços ja, al final de l'experiència i després d'un curs escolar, de parlar i discutir sobre contes, els seus personatges, etc., de desenvolupar un argument. No obstant, ens podríem preguntar si aquesta evolució, en principi tan clara, la podem atorgar realment al treball portat a terme o bé és l'evolució esperada per l'edat. Una manera de comprovar-ho és comparant les realitzacions del grup experimental al final de l'experiència i les del grup control a la mateixa edat.

Gràfica 2.- Comparativa Control / Final



Nivell d'Estructura narrativa: Distribució

Gràfica 2.1.- Distribució de valors



Tipus d'estructures narratives del grup control. La comparació dels dos grups ens permet fer una valoració sobre el nivell de desenvolupament narratiu. Edat per edat, veiem que en el grup control, pel que fa al primer nivell referent a la DESCRIPCIÓ, la mitjana d'utilització és més baixa que no en el cas del grup experimental. La interpretació d'aquestes dades ens podria portar a creure que el grup control ha superat millor l'etapa de DESCRIPCIÓ. No obstant, l'observació de la gràfica sobre distribució dels valors d'aquest grup ens mostra que quatre dels alumnes, a final de primer, en unes edats que van des dels 6 anys i 6 mesos a 7 anys i 4 mesos, encara estan en aquest primer nivell enfront a un de sol del grup experimental (situació ja expressada en un moment anterior).

L'estructura narrativa del grup CON es situa, dins l'àmbit de COMPONENTS BÀSICS a un valor de 83,92 enfront a un valor de 52,22 de mitjana del grup experimental. Aquesta dada sembla mostrar que els nens que no han seguit un treball específic, la seva evolució cap a l'assoliment de l'estructura narrativa és més lenta. Possiblement el fet que el grup experimental hagi pogut raonar, discutir, etc., al llarg d'un curs és el que li ha permès avançar cap a estructures narratives més complexes. La comparació de les mitjanes dels dos grups, pel que fa a C. Bàsics i C. Episòdics són altament significatives. $P = .0003$

Taula 2: ESTRUCTURES NARRATIVES : control / exper. final

	DESCRIPCIÓ		C. BÀSICS		C. EPISÒDICS	
	CON	tF	CON	tF	CON	tF
Mitjana	2.265	3.334	83.92	52.22	14.06	42.95
Desv. Estandard	5.370	14.91	21.14	23.32	20.01	22.38
Error Estàndard	1.201	3.334	4.728	5.214	4.474	5.005
Significativitat	NS		0.0003 ***		0.0003 ***	

NS = No significativa Diferència entre mitjanes molt significativa ($P < 0.001$)

Així doncs, veiem que des de l'inici de l'experiència, al setembre, fins al final de la mateixa, maig de l'any següent, hi ha un canvi important en les realitzacions discursives dels nens que formaren part del grup experimental. Aquest canvis es mostren amb una evolució cap a l'ús de Components Episòdics, un nivell d'assoliment de l'ús d'estructures narratives més complex i elaborat. Les diferències entre els dos moments de valoració en el grup experimental, mostra com a l'inici, la mitjana de Components Episòdics se situa a 14.06 enfront de 42,95 al final de l'experiència. Però potser la dada més significativa es pugui veure en la distribució de valors: a l'inici només 11/20 alumnes fan algun tipus de construcció narrativa amb algun dels elements episòdics que permeten veure que ja hi ha idea d'argument, xifra que canvia a 18/20 al cap de nou mesos. No obstant, tal i com comentàvem més amunt, aquesta evolució podria ser fruit de la pròpia evolució corresponent a l'edat i no conseqüència del treball fet amb aquest grup. El següent pas ha estat comparar les realitzacions del grup experimental al final de l'experiència amb el grup control. Tots dos grups comparteixen el mateix ventall d'edats, estan formats pel mateix nombre de nens i nenes i només es diferencien en la tasca feta durant el seu primer curs d'Ensenyament Primari. La comparació mostra que el perfil estàndard de realitzacions del grup control és el de Components Bàsics mentre que el grup experimental ha passat ja a incorporar elements propis dels Episòdics.

Encara ens queda una pregunta per fer-nos. Trobaríem diferències entre les realitzacions del grup control i les del grup experimental quan varen iniciar l'experiència?. La comparació dels dos grups en els tres nivells: Descripció, Components bàsics i Components episòdics dona com a significativa la diferència de mitjanes pel que fa a Components Bàsics ($P=0.0264$). Aquesta dada pot ser molt interessant ja que ens dona informació d'un fet important. A l'inici del treball hi havia ja una diferència significativa ($P= 0.0264$) que passa a ser altament significativa al cap d'un curs ($P=.0003$). Així, tot i que es podria al·legar que ja d'entrada el grup experimental surt amb un millor bagatge, també confirma la hipòtesi que un treball sistemàtic realitzat segons uns termes determinats millora les produccions narratives dels nens. Al contrari, no intervenir directament en aquest tipus de discurs provoca un enlentiment en l'evolució i no afavoreix el pas a estructures més complexes. Per tant, es pot concloure que l'acció educativa portada a terme ha incidit clarament en la millora de les produccions.

Taula 3: ESTRUCTURES NARRATIVES : control / exper. inicial						
	DESCRIPCIÓ		C. BÀSICS		C. EPISÒDICS	
	CON	t0	CON	t0	CON	t0
Mitjana	2.265	20.54	83.92	63.88	14.06	15.58
Desv. Estàndard	5.370	35.40	21.14	29.44	20.01	16.96
Error Estàndard	1.201	7.915	4.728	6.584	4.474	3.793
Significativitat	NS		0.0264 *		NS	

NS = No significativa Diferència entre mitjanes significativa ($P < 0.05$)

Hem vist que sí que hi ha una relació entre el grau de complexitat de les estructures que s'utilitzen i l'haver treballat d'una manera determinada textos narratius. Però encara ens preguntem una altra cosa, com són de diferents, en quins aspectes es distingeixen. És a dir, dins el marc dels Components bàsics o dels Components episòdics, és possible veure diferències?.

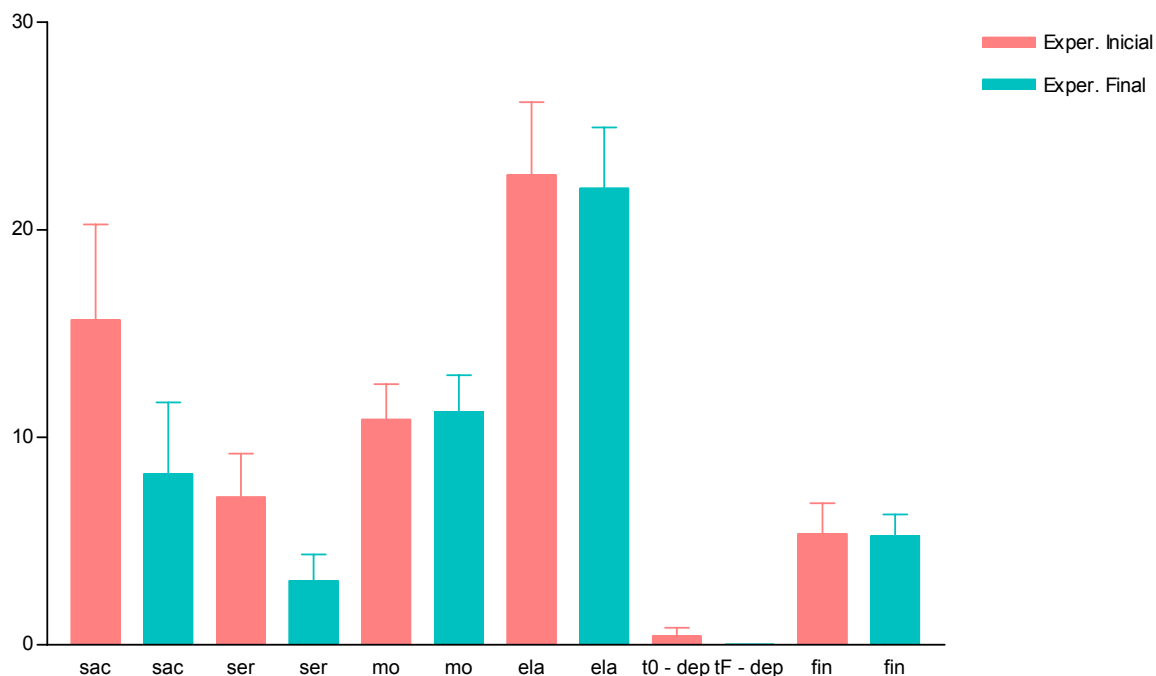
Taula 4 ESTRUCTURES NARRATIVES: Components Bàsics

	Seq. Accions		S. Reactives		M. Orientatiu		Elaboracions		Des. Personat		Finals	
	t0	tF	t0	tF	t0	tT	t0	tF	t0	tF	t0	tF
Mitj.	15.66	8.22	7.11	3.08	10.85	11.23	22.64	21.98	0.41	0.0	5.33	5.24
Des. Est	20.62	15.48	9.42	5.66	7.68	7.94	15.74	13.27	1.85	0.0	6.72	4.72
Error Est	4.61	3.46	2.10	1.26	1.71	1.77	3.52	2.96	0.41	0.0	1.50	1.05
Signific	NS		NS		NS		NS		NS		NS	

	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF
Mitj.	31.86	8.22	10.58	3.08	11.43	11.23	20.29	21.98	0.0	0.0	6.010	5.24
Des. Est	27.41	15.48	17.98	5.66	11.31	7.94	17.18	13.27	0.0	0.0	8.494	4.72
Error Est	6.129	3.46	4.020	1.26	2.530	1.77	3.841	2.96	0.0	0.0	1.899	1.05
Signific	0.0039 **		NS		NS		NS		NS		NS	

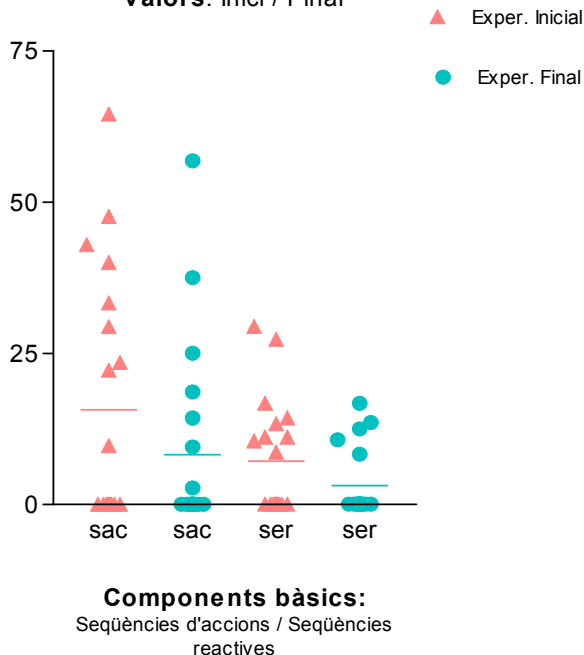
	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0
Mitj.	31.86	15.66	10.58	7.11	11.43	10.85	20.29	22.64	0.0	0.41	6.010	5.33
Des. Est	27.41	20.62	17.98	9.42	11.31	7.68	17.18	15.74	0.0	1.85	8.494	6.72
Error Est	6.129	4.61	4.020	2.10	2.530	1.71	3.841	3.52	0.0	0.41	1.899	1.50
Signific	NS		NS		NS		NS		NS		NS	

NS = No significativa Diferència entre mitjanes significativa (P < 0.01)

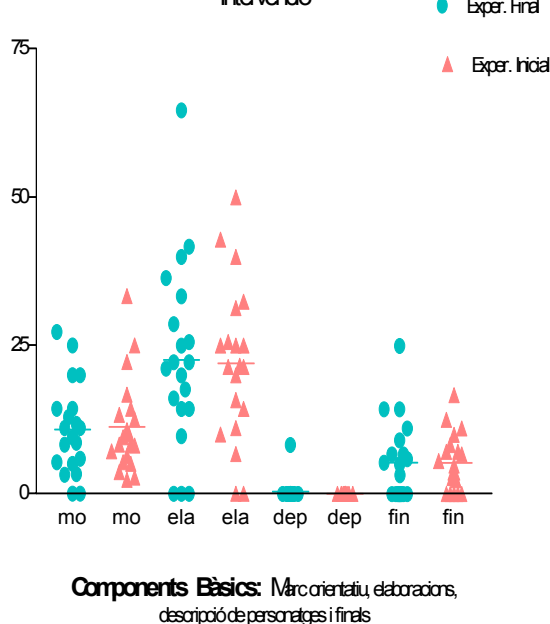
Gràfica 3.- Comparativa : Inici Intervenció / Final Intervenció


Nivell de Components Bàsics: Seqüències accions, seqüències reactives, marc orientatiu, elaboracions, descripció de personatges i finals

Gràfica 3.1.- Distribució de valors: Inici / Final



Gràfica 3.2 - Distribució de valors: Inici / Final Intervenció



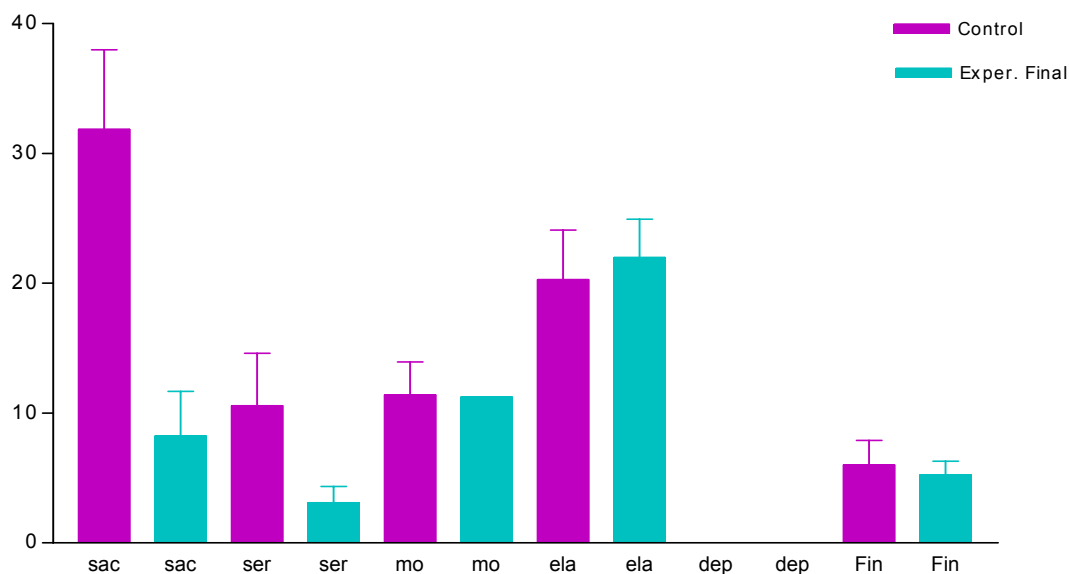
Elements narratius presents a l'inici i al final de l'experiència i en el grup control. Pel que fa als components bàsics, cap de les dades que s'han comparat entre el que feien a l'inici de l'experiència (t0) i al final (tF) ha resultat significativa. Una informació que és possible d'obtenir al veure les diferents dades, és que, dins del grup d'elements de Components Bàsics, hi ha dos tipus d'elements. Hi ha un grup que tenen com a funció d'orientar, d'informar sobre les el lloc, la situació, les persones, els seus comportaments... Dins aquest grup hi trobaríem les informacions pròpies del marc orientatiu, les elaboracions, la descripció de personatges i les que informen que ja s'ha acabat la narració. Una anàlisi de l'ús que fan els nens d'aquests recursos ens porta a veure que no hi ha diferència entre el que fan a l'inici de del treball respecte al que fan al final. La valoració d'aquest fet estaria en que, realment, els nens a aquesta edat (al voltant dels 6 anys) tenen consciència del que cal aportar per a elaborar una bona història. Per tant, situar a l'altre sobre allò que es vol explicar és un dels requisits bàsics.

El segon grup de dades fa referència a aspectes més relacionats amb el desenvolupament d'un argument. Es tracta d'estructures encara no argumentals en els que només hi ha present la temporalitat, com és el cas de les seqüències d'accions i, un pas més endavant, una certa consciència de les relacions de causa-efecte, com es poden veure en les seqüències reactives. Tot i que les diferències en aquests dos aspectes a l'inici i al final no són significatives, si que les mitjanes descriuen la diferència que hi ha entre aquests dos moments.

No obstant, sí que és significatiu ($P = 0.0039^{**}$) l'ús de seqüència d'accions quan es compara el que fan els control respecte al grup experimental. Cal recordar que, tal i com ja hem comentat, la comparació entre control i experimental al final de l'experiència, situava l'ús de Components bàsics com a altament significatiu ($P = 0.0003^{***}$). La comparació global de totes aquestes dades ens porta a valorar que, davant d'una tasca més complexa com és el cas de desenvolupar un fil argumental, el fet d'haver treballat i discutit sobre textos narratius afavoreix avançar cap a estructures més elaborades i complexes. En canvi, estructures que, tant per la seva demanda cognitiva com lingüística, no tenen un

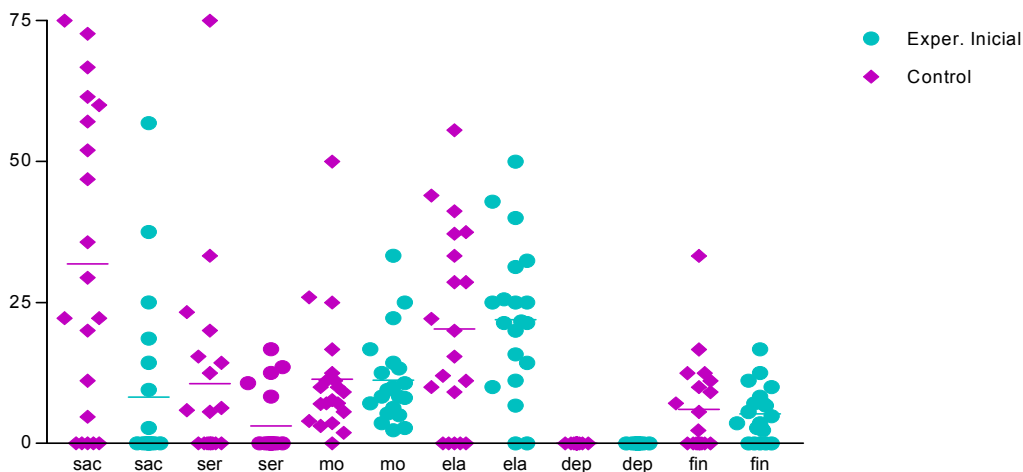
component tant complex, el fet d'haver o no treballat no influeix en una millora pel que fa al seu ús.

Gràfica 4.- Comparativa: Grup Control / Experimental final



Components Bàsics: Seqüències d'accions, Seqüències reactives, marc orientatiu, elaboracions, Descripció de personatges i finals

Gràfica 4.1.- Distribució de valors: Control / Experimental Final



Components Bàsics: Seqüències d'accions, Seqüències reactives, marc orientatiu, elaboracions, Descripció de personatges i finals

Pel que fa als Components Episòdics, també dins d'aquest grup hi ha inclosos diferents graus de complexitat. Hi ha un primer nivell de realització en el que es poden trobar històries en les que hi ha un problema o obstacle, una resposta i una conseqüència, però no un objectiu explícit. Un segon nivell més complex seria el que mostra clarament objectius i plans per a assolir-los. La presència d'uns elements o uns altres determinen el grau de desenvolupament assolit.

Taula 5: ESTRUCTURES NARRATIVES: COMPONENTS EPISÒDICS

	Obstacles		Resposta interna		Modificació		Objectiu		Resolució	
	t0	tF	t0	tF	t0	tF	t0	tF	t0	tF
Mitjana	5.84	11.04	1.72	10.35	2.73	10.69	0.85	0.69	5.26	9.52
Des. Estàndard	7.23	7.59	4.13	11.63	4.24	7.53	3.82	2.12	7.96	7.49
Error Estàndard	1.62	1.69	0.92	2.60	0.94	1.68	0.85	0.47	1.78	1.67
Significativitat	0.0236 *		0.0025 **		0.0010 **		NS		NS	

	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF
Mitjana	1.46	11.04	3.95	10.35	0.28	10.69	0.28	0.69	0.0025	9.52
Des. Estàndard	3.75	7.59	9.69	11.63	1.25	7.53	1.25	2.12	0.01118	7.49
Error Estàndard	0.84	1.69	2.16	2.600	0.28	1.68	0.28	0.47	0.0025	1.67
Significativitat	0.0001 ***		0.0114 *		0.0001 ***		NS		0.0001 ***	

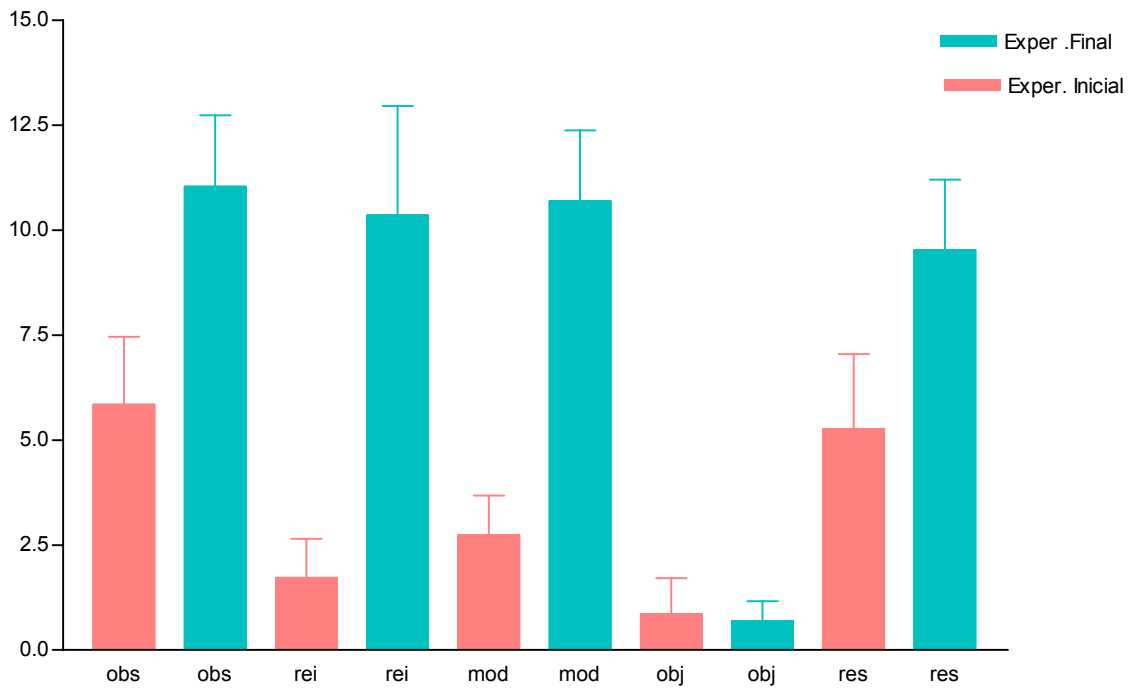
	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0
Mitjana	1.46	5.84	3.95	1.72	0.28	2.73	0.28	0.85	0.0025	5.26
Des. Estàndard	3.75	7.23	9.69	4.13	1.25	4.24	1.25	3.82	0.01118	7.96
Error Estàndard	0.84	1.62	2.16	0.92	0.28	0.94	0.28	0.85	0.0025	1.78
Significativitat	0.0337 *		NS		NS		NS		0.0414 *	

NS = No significativa Diferència entre mitjanes molt significativa ($P < 0.01$) i significativa ($P < 0.05$)

L'anàlisi dels resultats ens permet veure que la diferència entre el grup experimental en els dos moments, a l'inici i al final, és significativa en els apartats d'obstacles, resposta interna i modificacions. Aquesta dada ens mostra, doncs, que comença a haver-hi consciència d'argument tal i com mostra la significativitat en aquests tres apartats.

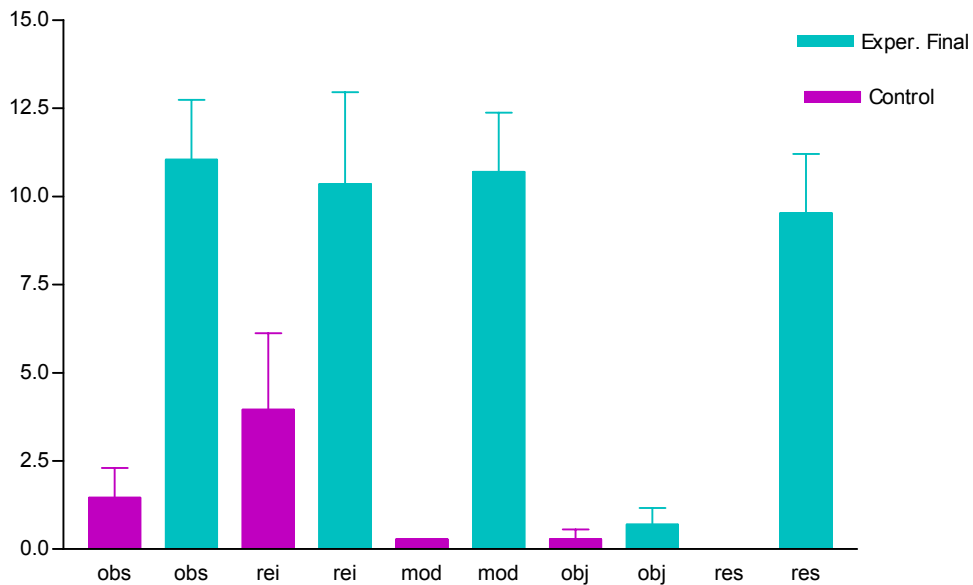
Si comparem aquests resultats entre els dos grups, el control i l'experimental, veiem que les diferències augmenten i són més significatives. Una dada que porta a reflexionar és la resultant de comparar el grup control amb el grup experimental a l'inici de l'experiència ja que ens trobem amb diferències significatives, encara que petites, tant pel que fa a la presència d'obstacles com a la seva resolució. Aquesta dada, juntament la diferència entre aquests dos grups pel que fa a Components bàsics, ens fa veure que, tot i l'ajustament al màxim pel que fa al control de les variables (edat, sexe, no problemes d'aprenentatge o de logopèdia), el grup no partia del mateix punt a nivell de coneixement narratiu. Possiblement aquesta situació tingui a veure amb altres aspectes circumstancials com pot ser al fet que la presència de tres alumnes sords a les aules d'on surt el grup experimental ha comportat un treball general pel que fa al llenguatge que pot haver revertit en la millora de tots els alumnes. Amb tot, encara que haguem de tenir en compte aquesta dada, sí que s'ha pogut demostrar que un treball determinat en llenguatge aporta beneficis i millora el coneixement narratiu dels alumnes.

Gràfica 5.- Comparativa: Inici intervenció / Final intervenció

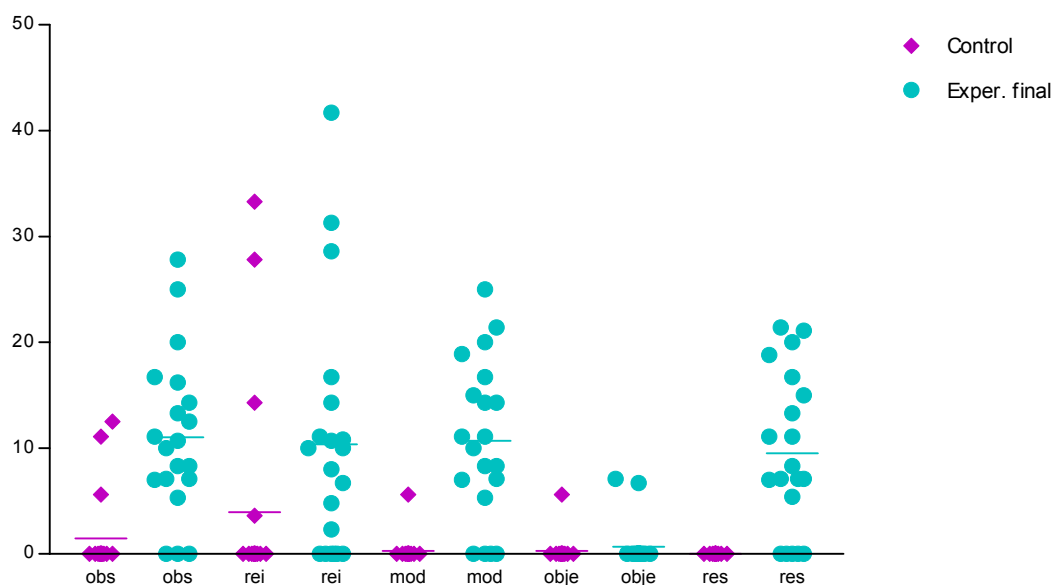


Nivell Components Episòdics: Obstacles, respostes internes, modificacions, objectius i resolució.

Gràfica 6.- Distribució de valors: Grup control / Grup experimental



Nivell Components Episòdics: Obstacles, respostes internes, modificacions, objectius i resolució

Gràfica 6.- Distribució de valors: Grup control / Grup experimental

Nivell Components Episòdics: Obstacles, respostes internes, modificacions, objectius i resolucions

L'última pregunta que ens fèiem a nivell d'estructures narratives era la de comprovar quin era el coneixement i el grau d'adequació al gènere narratiu, en aquest cas el d'explicar un fet viscut, el qual demana l'ús del temps verbal passat i la perspectiva personal. Els resultats mostren que aquests són uns requisits que tenen clars ja des de l'inici. En tots dos casos i en tots tres grups l'ús del temps passat i de la 1a persona és present en més del 75 % d'emissions (Hudson i Shapiro, 1991).

Estructures lingüístiques

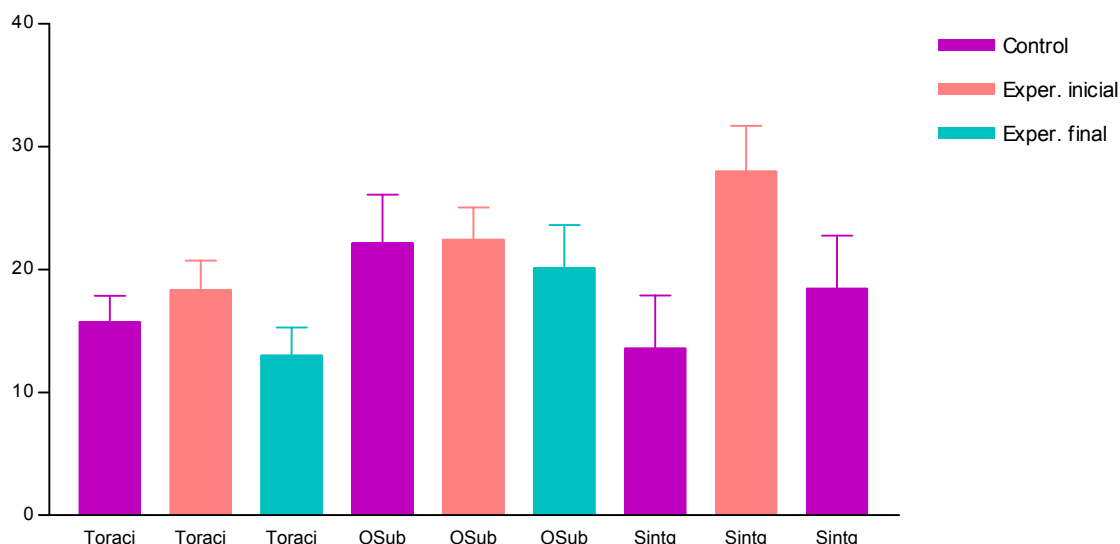
El segon grup de preguntes que ens fèiem feien referència al canvi pel que fa a llargària i complexitat de les històries que produeixen.

Taula 6: ESTRUCTURES LINGÜÍSTIQUES									
	NOMBRE ORACIONS			ORACIONS SUBORDINADES			AMPLIACIÓ SINTAGMES		
	t0	tF	CON	t0	tF	CON	t0	tF	CON
Mitjana	15.70	18.30	13.00	22.15	22.42	20.10	13.57	27.98	18.43
Des. Estàndard	9.718	10.83	10.22	17.65	11.76	15.80	19.29	16.57	19.36
Error Estàndard	2.173	2.422	2.285	3.946	2.630	3.533	4.314	3.704	4.330
Significativitat	NS		NS	NS		NS	0.0051 **		NS

NS = No significativa Diferència entre mitjanes força significativa ($P < 0.01$)

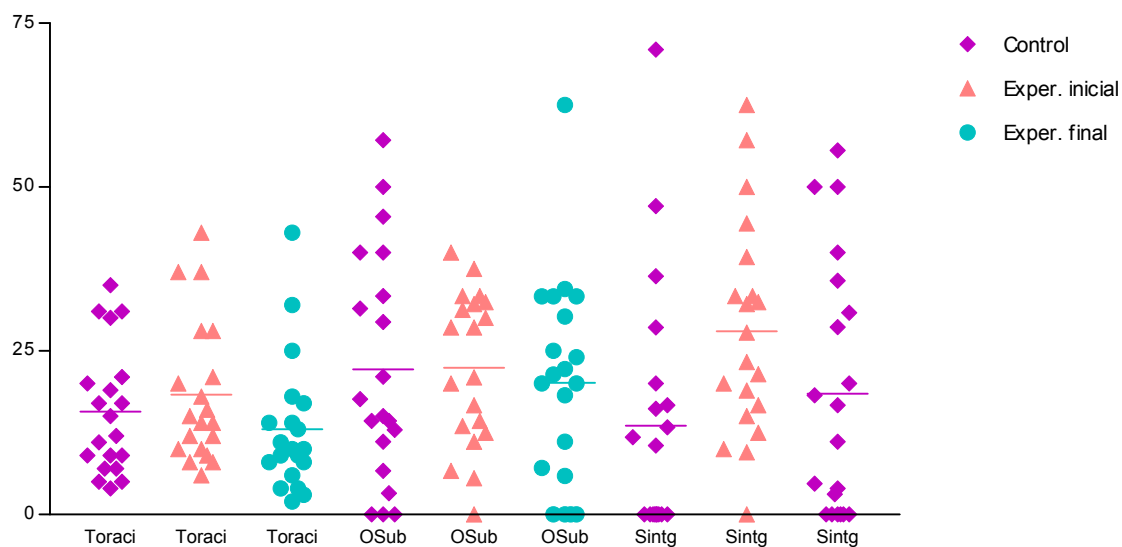
Respecte a la llargària de les emissions, tot i que hi ha una diferència entre els grups pel que fa al nombre d'oracions, aquestes diferències no són significatives. Pel que fa a oracions subordinades, l'ús d'aquest tipus d'oracions és similar en tots tres grups. No és el cas de l'ampliació de sintagmes, ja que la diferència dins el grup experimental entre el que feien a l'inici i el que fan al final sí que és significativa. Aquest resultat possiblement sí que tingui una fonamentació evolutiva i no tant pel treball realitzat.

Gràfica 7.- Comparativa intra/intergrup



Estructura lingüística: Complexitat (Nombre oracions / Subordinades / Sintagmes)

Gràfica 7.- Comparativa intra/intergrup



Estructura lingüística: Complexitat (Nombre oracions / Subordinades / Sintagmes)

Ús de recursos cohesius

Per últim, ens fèiem un altre tipus de preguntes que fan referència a la millora hipotètica en l'ús de recursos cohesius.

Taula 7: RECURSOS COHESIUS

	P.COPULAT.		P.TEMPOR.		P.CAUSALS		P.ADVERS		PRONOMS	
	t0	tF	t0	tF	t0	tF	t0	tF	t0	tF
Mitjana	39.00	41.91	23.86	27.78	3.656	3.849	0.7340	2.936	5.435	15.35
Des. Estàndard	23.11	13.98	17.88	17.86	6.851	7.631	1.867	5.438	9.359	12.28
Error Estàndard	5.168	3.126	3.999	3.994	1.532	1.706	0.4176	1.216	2.093	2.745
Significativitat	NS		NS		NS		NS		0.0066 **	

	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF	CON	tF
Mitjana	42.27	41.91	14.25	27.78	5.540	3.849	0.3550	0.7340	3.645	15.35
Des. Estàndard	25.45	13.98	14.74	17.86	9.762	7.631	1.588	1.867	7.326	12.28
Error Estàndard	5.690	3.126	3.295	3.994	2.183	1.706	0.3550	0.4176	1.638	2.745
Significativitat	NS		0.0087 **		NS		NS		0.0008 ***	

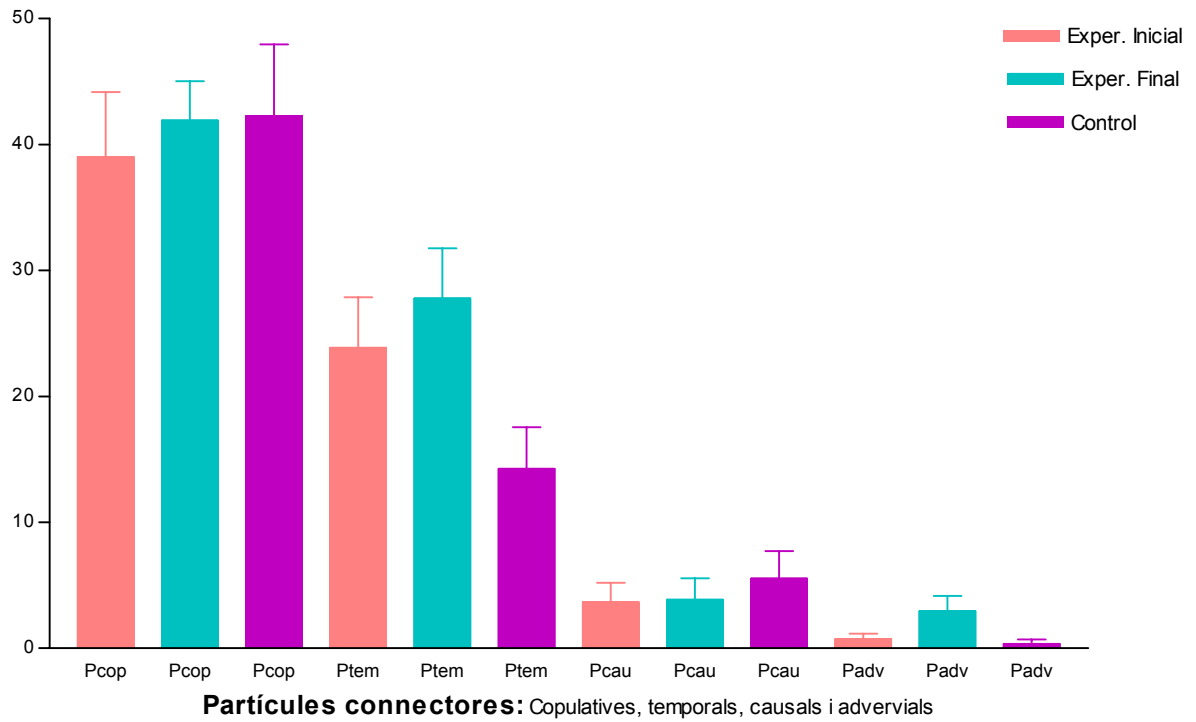
	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0	CON	t0
Mitjana	42.27	39.00	14.25	23.86	5.540	3.656	0.3550	2.936	3.645	5.435
Des. Estàndard	25.45	23.11	14.74	17.88	9.762	6.851	1.588	5.438	7.326	9.359
Error Estàndard	5.690	5.168	3.295	3.999	2.183	1.532	0.3550	1.216	1.638	2.093
Significativitat	NS		NS		NS		NS		NS	

NS = No significativa Diferència entre mitjanes força significativa ($P < 0.01$) i molt significativa

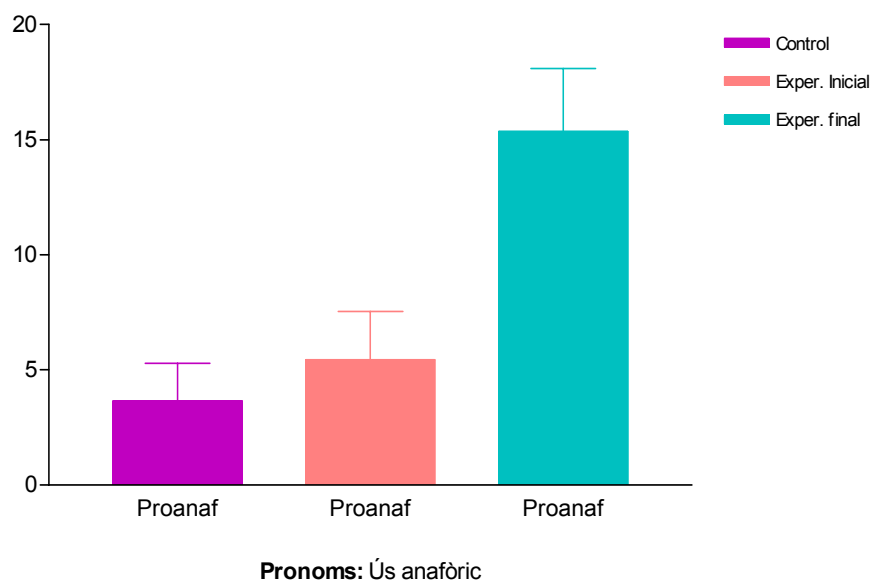
A l'hora de connectar oracions, els tres grups utilitzen preferentment la conjunció copulativa per marcar continuïtat, si bé en el grup control el seu ús és una mica més gran. Possiblement, aquest recurs sigui substitutori d'altres connectors. Veiem que només l'ús de connexions temporals és significatiu al comparar els grups experimental final i el control. L'ús de les altres partícules és força baix, sobretot pel que fa a les adversatives.

Pel que fa a l'ús anafòric dels pronoms, la diferència és significativa, tant a l'hora de comparar el grup experimental en l'inici / final com al comparar aquest amb el grup control. En aquests darrer cas, la diferència és altament significativa. Aquests resultats són coherents amb els resultats anteriors referents a la millora en l'estructura narrativa en el cas de comparar les realitzacions del grup experimental al final de l'experiència amb les d'aquest grup a l'inici o les del grup control.

Gràfica 7.- Comparativa: Inici / Final / Grup control



Gràfica 8.- Comparativa Inici / Final / Control



Pronoms: Ús anafòric

Control
Exper. Inicial
Exper. Final

Proanaf Proanaf Proanaf

El tractament estadístic ens permet veure l'evolució dels alumnes del grup experimental des d'estructures narratives molt primerenques cap a estructures episòdiques, tipus d'estructures narratives ja més complexes i elaborades enfront a l'estabilització en l'ús del Components bàsics narratius del grup control. Així, a l'inici de l'experiència trobem que hi ha alguns nens que encara no tenen present la temporalitat i només descriuen, però que el major nombre d'infants d'aquest grup, té un coneixement bàsic del que cal per narrar. Alguns, però molt pocs, comencen a saber que cal un argument que es pot concretar, com a mínim, amb un obstacle i un intent per modificar-lo. Al final de curs i després d'haver treballat i comentat sobre contes molt propers a la seva vida, la idea d'argument va agafant més cos i la presència de components episòdics és altament significativa enfront al grup inicial. En el cas del grup control, els quals no han treballat d'aquesta manera els contes, el comportament narratiu es belluga dins l'àmbit de la presència de Components bàsics. L'anàlisi d'aquestes dades ens fa veure que, realment, un treball setmanal on el diàleg ha estat un element present (veure les orientacions descrites en l'aplicació), ha ajudat a millorar la competència narrativa d'aquests alumnes. Per tant podem afirmar que un treball d'aquest tipus és beneficiós per aquests.

M.Claustre Cardona i Pera

subordinades. En canvi la diferència referent a l'ampliació de sintagmes entre el grup inicial i el grup final és força significativa, cosa que no es dona respecte el grup control. Aquesta és una dada interessant ja que ens fa pensar que el grup control, tot i que no domina les estructures narratives, sí que té un coneixement del llenguatge adequat a la seva edat, cosa que sembla que encara ha d'acabar d'assolir el grup inicial, uns nou mesos més joves. En canvi, quan aquest llenguatge s'ha de posar al servei del discurs narratiu, tant el grup inicial com el grup control tenen clarament dificultats en l'ús dels recursos cohesius, sobretot pel que fa als pronoms anafòrics en els que les diferències amb el grup final són altament significatives. Concloent, doncs, veiem que el grup inicial millora el seu comportament pel que fa al discurs narratiu com ho demostra les diferències significatives trobades al comparar el grup experimental i el grup control al final de l'experiència.

Abans de tancar aquesta valoració voldríem fer un comentari sobre el grup control. La presència d'aquest grup tenia com a finalitat precisament de controlar que la millora en la competència narrativa del grup experimental no era deguda a la pròpia evolució sinó a la intervenció en el llenguatge narratiu que s'havia fet. És per això que se'ls va gravar al juny del 2002, en el moment d'acabar el primer nivell d'Ensenyament Primari. En el disseny d'aquesta recerca no es va plantejar un estudi comparatiu dels dos grups, sinó un estudi intragrup amb un control extern. Un cop feta la recerca, hem considerat que hagués sigut també interessant el tenir un control a l'inici de l'experiència, no tant per aquest treball en concret, (per veure la millora produïda dins un grup) sinó per estendre els resultats a nivell més global (diferències en l'evolució entre grups segons es porti o no un tipus d'actuació). No obstant, caldria afegir que incloure el grup control a l'inici hauria implicat o bé tenir-ho present al setembre del 2001, quan els alumnes del grup control iniciaven primer nivell o bé preveure fer-ho amb un grup del mateix nivell d'una altra escola on no s'estés portant a terme el Taller de narració. Això hauria de ser així perquè èticament no ens podíem permetre fer una actuació de millora amb un grup i no a l'altre. La situació es complica quan valorem que la comparació cal fer-la dins el mateix context escolar ja que la població pot variar d'una escola a l'altra tot i ser públiques i dins el mateix municipi. Així doncs, la realitat educativa ha anat per davant de la recerca com a objectiu.

4.- CONCLUSIONS FINALS

Aquest treball de recerca es va plantejar amb l'objectiu de comprovar si una intervenció explícita en el camp del discurs narratiu comportava canvis en les realitzacions dels alumnes. Els resultats demostren, amb escreix, que el treball sistemàtic en aquest camp, aporta, realment, millores en la construcció d'aquest tipus de discurs. La comparació, tant dins el mateix grup com amb un grup control, ens mostra que hi ha una millora clara.

Les dades ens permeten veure quina és l'evolució. A l'inici de l'experiència els nens i les nenes del grup experimental tenen ja un coneixement dels requisits mínims per a fer un relat d'un fet viscut, tenen molta informació del que cal per a que l'altre, en aquest cas la persona que els estava gravant, tingués la informació pertinent per a entendre el que ells pretenien explicar. La majoria dels nens saben com situar el fet i tenien idea que els esdeveniments es desenvolupen en el temps. Però la majoria no sabia anar més enllà de detallar una sèrie d'accions i, de vegades, establir-hi una relació de causa-efecte. Però, al llarg del curs, després d'una tasca setmanal de discussió sobre els fets i d'hipotetitzar sobre les raons diverses que apareixien en els contes que se'ls explicaven, han estat capaços d'entendre que, per narrar un fet, cal un fil argumental. Ara per ara, però, el seu coneixement narratiu encara no els permet planificar objectius i actuar en conseqüència. Caldrà que passin almenys dos anys per a que puguin muntar històries orientades cap un objectiu i això és així perquè cal anar creixent no només lingüísticament sinó també cognitivament. I aquest creixement serà possible amb interacció amb els altres, i amb un mediador, el mestre, que aporta i ajusta a la zona de desenvolupament proper de cada un dels seus alumnes. Segons Wells (1999), ...” *l'educació hauria de ser portada com un diàleg sobre assumptes que són d'interès i desig dels participants. Així és com els nens aprenen sobre el món mentre, simultàniament aprenen a parlar abans que vagin a l'escola ...*“ “.... Segurament serem capaços de permetre que els nens construeixin aquests fermes fonaments si encoratgem el seu desig d'observar i experimentar, de llegir, escriure i parlar amb els altres sobre allò que els interessa.“ Hem vist que el treball fet en aquesta direcció sobre temes d'interès dels nens ha aportat un benefici real en el seu creixement cap a la competència narrativa. Així ho confirma la comparació amb el grup control.

Però, el plantejament d'aquesta recerca volia anar més enllà dels objectius immediats. En el moment en que presentem el projecte de llicència d'estudis ens plantejem la necessitat de tenir eines que permetin demostrar als mestres amb qui, com a especialistes en llenguatge, compartim la necessitat de millorar aquest treball amb els alumnes, que una millor intervenció provoca un millor accés al llenguatge de tots els seus alumnes. Però el poder mostrar que això és possible no és tant un fet reivindicatiu sinó un fet de reconeixement de la bondat de la seva tasca. Sovint els mestres, preocupats per la qualitat de les seves accions en els processos d'ensenyament – aprenentatge, fan esforços, més enllà del que és racional, per millorar la qualitat d'aquests processos. I sovint, no arriben a tenir la comprovació de la bondat d'aquests esforços. Ara poden comprovar que ha valgut la pena.

Però aquesta recerca pot aportar encara més coses en la tasca diària dels mestres. En el cas més proper, com és el de la meua tasca diària com a directora del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius del Baix Llobregat-Anoia, els resultats ens han de permetre millorar el treball de llenguatge dels centres d'agrupament d'alumnes sords de la zona. El treball que portem a terme amb aquests centres està centrat en que les aules siguin uns entorns naturals que facilitin l'adquisició del llenguatge al llarg de les diferents etapes educatives. La filosofia que hi ha al darrera és la de que els nostres alumnes estiguin plenament inclosos en tots els aspectes de la vida de la classe i de l'escola. És per això que creiem que cal un col·laboració real entre tots els implicats. Creiem que aquest treball és un pas petit en aquesta direcció.

En un segon pla, però, també pot ser una eina que millori el treball de llenguatge a les aules i a les escoles en general. Sovint en el treball amb alumnes amb dificultats de llenguatge, ens cal demanar a les escoles com es porta a terme el treball de llenguatge oral i sovint ens manifesten la seva poca satisfacció pel que fa a com el porten a terme ja que són conscients del paper fonamental del llenguatge en el futur desenvolupament dels seus alumnes, no només com a eina de comunicació sinó també com a eina d'aprenentatge i, sovint, senten que els falten eines i coneixements per fer avançar els seus alumnes de manera significativa cap a aquesta millora. Creiem, doncs, que els " Materials per al Taller de Narració " no només els serviran per saber què treballar amb els seus alumnes sinó que també com fer-ho. A la vegada, també, podran saber en què es fonamenta, què és important per a avançar i que no. Estem convençuts que aquests materials poden ser d'un bon ajut en aquesta millora del treball oral a l'aula.

Però, tot i la bondat d'aquests materials, som conscients que són per un temps molt concret del procés educatiu, a l'inici de l'Ensenyament Primari, i que caldrà elaborar altres materials que permetin avançar els nens a mida que es van fent grans. Amb tot, creiem que l'èmfasi cal posar-lo sobretot en el com, aquest com que cerca formar i educar alumnes. La incidència del diàleg com a eina de co-construcció és la base d'aquest aprenentatge. Esperem que sapiguem traspasar aquest missatge en una època que la transmissió de continguts és la forma més general d'ensenyar.

Octubre 2003

5.- BIBLIOGRAFIA

- Abeyà, E. (1997). *Rondina que rondinaràs*. Ed. La Galera, Barcelona 1997
- Acosta, V. & Moreno, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Des retraso al trastorno específico*. Editorial Masson, Barcelona
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of a story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bamberg, M. (1997). *Narrative Development: Six Approaches*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Bamberg, M. (1997). Guest Editor. *Oral Versions of Personal Experience: Three decades of narrative analysis*. Special Issue. Journal of Narrative and Life History.
- Bauer, P.J., & Mandler, J.M. (1990). Remembering what happened next: Very young children's recall of events sequences. A R. Fivush & J.A. Hudson (Eds.) *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press.
- Baumgart, K. (1999). *Tobi, El drac entremaliat*. Timun Mas, Barcelona
- Beals, D.E., & Snow, C.E. (1994). Thunder is when the angels are upstairs bowling: Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*.
- Berman, R.A. (1995). Narrative Competence and Storytelling Performance: How children Tell Stories in Different Contexts *Journal of Narrative and Life History*, 5 (4) 285-313.
- Bigas, M. Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis Educación, Madrid.
- Bliss, L.S., McCabe, A. & Miranda, E.A. (1998). Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*. 31 347-363.
- Botvin, G., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388
- Bruner, J. Haste, H. (eds). (1987) *Making sense: the Child's Construction of the World*. London: Methuen
- Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (1999) *Language and Reading Difficulties*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997) . Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33 n(6), 934-945.

Diez-Itza, E. Snow, C.E i Solé, MR.(2001). Scripts for Tom and Jerry: Spanish preschoolers relate cartoons. A Almgren M., Barreña, A.,Ezeizabarrena,M.J. Idiazabal, I. & Mac Whinney, B. (Eds.) *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*.

Finn, I. (1999). *La marieta mandrosa* . Ed. Zendrera, Zariquiey, Barcelona

Gee, J.P. (1985). The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education*, 167 9-35

Gee, J.P. (1991). Memory and Myth: A perspective on Narrative. A McCabe & Peterson (ed.) . *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, N. Jersey.

Goodman, K.S. (1986). *What's whole in whole language ?*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman

Harris, R.H. (1996). *El dia que vas néixer*. Ed. Serres, Barcelona

Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hudson, J,A, i Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: Effects of familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive Development*, 1

Hudson J.A. I Shapiro, L.R. (1991) From knowing to Telling: The Development of Children's Script, Stories and Personal Narratives. A McCabe & Peterson (ed.) . *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, N. Jersey.

Institut d'Estudis Catalans, (2000). *Diccionari Manual de la Llengua Catalana*. Barcelona.

Jorba, J. Gómez, I. Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Institut de Ciències de l'Educació UAB- Editorial Síntesis.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. i Walestky (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience In J.Helm (Ed.) , *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.

- Labov, W. i Walestky (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. A Bamberg, M. Guest Editor. *Oral Versions of Personal Experience: Three decades of narrative analysis*. Special Issue. Journal of Narrative and Life History.
- MacWhinney, B (1991). *The CHILDES Project*. Lawrence Erlbaum Associates, N.Jersey.
- Mandler, J.M. (1983). Representation. A J.H.Flavell i E.M. Markman (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive development* (pp 420-494). Nova York: Wiley
- Manhardt, J. & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9i. *Aplied Psycholinguistics*, 23 (1-21).
- McCabe, A (1991). Structure as a way of understanding. A McCabe & Peterson (ed.) . *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, N. Jersey.
- McCabe, A & Peterson, C. (1985). A naturalistic study of the propduction of causal connectives by children. *Journal of Child Language*, 12, 145-159
- McCabe, A & Peterson, C. (1991). *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, N. Jersey.
- Meltzoff, A.N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child Development*, 59, 217-225
- Menyuk, P. (1969). *Sentences children use*. MIT Pres, Cambridge, Massachussets.
- Moss, M. (2001). *Mou-te, dent, mou-te*. Ed. Serres, Barcelona
- Nelson, K, (1996) . *Language in Cognitive Development. The emergence of the Mediated Mind*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Nelson, K. & Gruendel, J.M. (1986). Children's scripts. A K. Nelson (Ed.) *Event knowledge: Structure and function in development* . Hilldale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Owens, R. (1992). *Language development: An introduction* (3rd. edition) Merrill/Macmillan. Columbus, Ohio.
- Paul, R & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-98.
- Polanyi,L. (1985) *Telling the American story*. Norwood, NJ:Ablex

- Peterson, C., Jesso, B & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67
- Purcell-Gates, V., (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.
- Radziszewska, B. i Rogoff, B. (1988) Influence of adult and peer collaborators on children's planning skills . *Developmental Psychology*, 24
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*.29 (417-447)
- Rogoff, B. (1989). The joint socialization of development by young children and adults. A Gellalty. A., Rogers, D. I Sloboda, J. *Cognition and Social Worlds*. Oxford: The Clarendon Press
- Rogoff, B., (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., (1993) . *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto*. Ediciones Paidós.
- Romaine, S. (1985). Grammar and style in children's narratives. *Linguistics*, 23 83-104.
- Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria.*, Madrid: Síntesis Educación
- Sánchez Cano, M. ((1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*. Pagès editors, Lleida
- Scarborough, H.S.,(1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B.K. Shapiro, P.J. Accardo, & A.J. Capute (Eds.) *Specific reading disability: A view of the spectrum* . Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H.S.,(2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En Neumann, S.B & Dickinson, D.K. (Eds.). New York, The Guilford Press
- Serra, M. Serrat, E., Solé,R., Bel, A. & Aparici, M.(2000) La adquisición del lenguaje en las lenguas Castellana y Catalana. Barcelona: Ariel
- Shapiro, L.R. & Hudson, J.A (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*. Vol. 27, No. 6. 960-974.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*. 30 (165-195).

Snow, C., & Goldfield, B. (1981) Building stories: The emergence of information structures from conversation. A D. Tannen (Ed.) *Analysing discourse: Text and Talk*. Washington, D.C. Georgetown University Press.

Sokolov, J.L. & Snow, C.E. (1994). *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Solé, M.R. & Rué, J. (1998). La construcción de la narración: Aspectos morfosintácticos y psicológicos. Comunicació presentada en el II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado. Barcelona

Solé, M.R., Rué, J. Vila, C., Gurri, D. Sanjuán, EM. Del Valle, V. Vivas, A. (2001). Coherence and cohesion in script narratives: A developmental study. A Almgren M., Barreña, A., Ezeizabarrena, M.J. Idiazabal, I. & Mac Whinney, B. (Eds.) *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*.

Stein, N.L. (1988). The development of children's storytelling skill. A M.B. Franklin & S. Barten (Eds.) *Child Language: A book of readings*. N. York: Oxford Univ. Press.

Stein, N.L. & Albro, E.R. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. A Michael Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Tolchinsky, I. (1992). *El aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Visor Libros, Madrid.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of the Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. Cambridge. UK

Wells, G. (2002). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

Westby, C.E. (1999). Assessing and Facilitating Text Comprehension Problems. A Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (Ed) *Language and Reading Difficulties*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.

Woolf, D., Moreton, J. Camp, L. (1994) Children's Acquisition of Different Kinds of Narrative Discourse: Genres and Lines of Talk. A Sokolov, J.L. & Snow, C.E. (Eds.). *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Wood, M.E. (1978). Children's developing understanding of other people's motives for behaviour. *Developmental Psychology*, 14 561-562

ANNEX 1.

QUADRE DE LES EDATS DEL ALUMNES QUE HAN PARTICIPAT EN LA RECERCA.

GRUPS EXPERIMENTAL			GRUP CONTROL	
	EDAT set 2002	EDAT maig 2003		EDAT JUNY 2002
1	5; 10,2	6; 6,7	1	6; 6, 5
2	5; 11,7	6; 7,12	2	6; 6,24
3	5; 11,8	6; 7,12	3	6; 6,27
4	5; 11,14	6; 7,18	4	6; 6,24
5	5; 11,29	6; 7,0	5	6; 7,14
6	6; 0,28	6; 9,4	6	6; 8,19
7	6; 1,4	6; 9,8	7	6; 8,18
8	6; 1,16	6; 9,22	8	6; 9,7
9	6; 2,0	6; 10,5	9	6; 9,13
10	6; 2,10	6; 10,15	10	6; 9,28
11	6; 2,20	6; 10,26	11	6; 9,1
12	6; 3,1	6; 11,7	12	6; 9,8
13	6; 3,10	6; 11,16	13	6; 10,5
14	6; 4,10	7; 0,14	14	7; 0,9
15	6; 5,1	7; 1,5	15	7; 1,15
16	6; 6,16	7; 2,22	16	7; 2,22
17	6; 7,2	7; 3,5	17	7; 2, 18
18	6; 7,4	7; 3,8	18	7; 2,3
19	6; 7,13	7; 3,17	19	7;3,12
20	6; 8,4	7; 4,8	20	7; 4,1

ANNEX 2

TIPUS DE NARRACIONS

Adaptació del quadre de Carol E. Westby a *Assessing and Facilitating Text Comprensión Problems* Catts, H.W. & Kamhi, A.G. Language and Reading Disabilities Allyn & Bacon 1999.

En les transcripcions s'han respectat les produccions dels nens pel que fa a l'ús del català i castellà.

TIPUS	Exemple
<p>" \$DES : Descripció</p> <p>Estructura narrativa</p> <p>Oracions sense connexió. L'ordre no és important</p> <p>Contingut narratiu</p> <p>Etiquetes; simple descripció d'objectes, personatges, entorns, de les accions que estan passant; Sense interrelacions entre els elements mencionats</p>	<p>vaig anar al parc d'aus. i n'hi havia moltes aus. i n'hi havia una. que era molt grossa. i els pics eren pinxos. i també unes que eren molt, molt altes. que tenien unes ales petites. i n'havien unes que eren blanques. que tenien la cua blanca. que quan s'obria. era molt bonic. i havien moltes tortugues. i el meu pare les estava agafant totes. i jo també i la meva mama no volia. per si se mullava. també hi havia molts jocs. cavalls per pujar-se. també trens per pujar-se. i colchonetas. i ja està.</p>

TIPUS	Exemple
<p>. " \$SAC : Seqüències d'accions</p> <p>Estructura narrativa</p> <p>Sèries d'accions generalment amb una seqüenciació temporal. Hi ha centralització: la història pot tenir un tema central (les accions de cada protagonista fa)</p> <p>Contingut narratiu</p> <p>Els protagonistes fan una sèrie d'accions que poden ser cronològiques, però no tenen relació causal. Els protagonistes actuen independentment un de l'altre</p>	<p>un dia vaig anar a Calafell. i allà hi havia una punta. una cosa que era quadrada amb uns pals. i el meu cosí estava a punt de caure. i després vam baixar. i vam anar al tren de la bruixa. i una bruixa ens tirava mocs. i vam petar un globo. i el meu cosí va tindre por. també vaig anar a la noria. i després vaig trobar un laser. i vaig jugar amb el meu cosí al laser. i m'ho vaig passar molt bé.</p>

TIPUS	Exemple
<p>. " \$SRE : Seqüències reactives</p> <p>Estructura narrativa</p> <p>Seqüències de causa-efecte. Cadena d'accions</p>	<p>una vegada hi havia un pastís. que la meva mare el va agafar. i li va caure al terra del meu garatge. i després va anar a dalt a buscar la fregona. i ho va netejar. i era de la pastisseria del meu tiet. i el meu pare va seure al silló molt enfadat. i la meva mare va anar a buscar la fregona. i jo li vaig ajudar una mica. i li vaig acompanyar. i el va recollir. i després vam anar a la cuina. i el meu pare al silló encara més enfadat. veient el bàquet. i la meva mare no sabia. que fer. i jo a la meva habitació deia. ostres i ara que faré.</p>
<p>Contingut narratiu</p> <p>Consciència de les relacions de causa-efecte. Grup d'accions que automàticament causen altres canvis, però no hi ha planificació volguda</p>	<p>que no sé. que fer. i li havia passat a la meva mare. i la meva mare estava tan preocupada. que no tenia ganes. d'anar una altra vegada a la pastisseria del meu tiet. a buscar el tortell. i no vem anar. i el meu pare estava cada vegada més enfadat. i ja està.</p>

TIPUS	Exemple
<p>" \$EAB: Episodi abreviat</p> <p>Estructura narrativa</p> <p>Hi ha centralització i encadenament.</p> <p>Les històries tenen almenys un <i>problema</i>, una <i>resposta</i> (la reacció del protagonista al problema) i una conseqüència.</p>	<p>Hi havia una vegada. que va vindre un veí meu. que es deia Jan. i va vindre a juga a la meva casa. i vam jugar al cuarto oscuro. i resulta que jo. ara ja no la tinc. però tenia una cosa així. que era la litera d'abaix i la litera d'aquí. i resulta que aquí hi havia una punta. quan va entrar. jo vaig fer pataplof. i em vaig donar aquí al cap. i me'n vaig anar. plorant a la meva mare. i li vaig dir. m'he fet mal. i quan me vaig mirar la mà. vaig veure que la tenia plena de sang. i vaig anar a l'hospital. jo pensava que ja m'anava a morir. però no me vaig morir. i me van dir. no necessitaràs punts. però me van posar tres punts al cap. i aquesta és la meva aventura.</p>
<p>Contingut narratiu</p> <p>Històries amb objectius i intencions del protagonista però la planificació s'ha de inferir. Consciència de causalitat psicològica per emocions primàries (feliç, trist, boig, sorprès, enfadat, poruc).</p> <p>Consciència del que causa les emocions i què s'hauria de fer per resposta.</p> <p>Desenvolupament teoria de la ment(consciència de que la gent pensa i sent, cosa que permet prendre una certa perspectiva).</p> <p>Coneixement scriptal dels personatges més comuns: per ex. Els llops són dolents i els porquets són bons; els prínceps són bons i salven les princeses dels dragons.</p>	

TIPUS	Exemple
<p>SECO: Episodi complet</p> <p>Estructura narrativa</p> <p>Hi ha centralització i encadenament.</p> <p>Les històries tenen un inici, una resposta interna, un pla, un intent (portar un pla) i una conseqüència</p>	<p>un dia a les vacances que anava a la platja sempre que em despertava i abans d'anar a la platja ja deia quan anem a la platja? quan anem a la platja? quan anem a la platja? i deia el meu papa abans hem de menjar xurros i jo encara seguia quan anem a la platja? quan anem a la platja? quan anem a la platja? i ja estava cansat i es va anar a dormir perquè estava una mica cansat que li digui això i se'n va anar a dormir i després jo li vaig dir a la mare quan anirem a la platja? ai deixem ja que estic fent els xurros i després amb la iaia iaia quan anem a la platja? quan anem a la platja? ara, ens mengem els xurros i anem vam anar i deia on està l'avi ? (quatre vegades) i continuava i la meua iaia deia està allà, està allà on està l'avi? (tres vegades) perquè em volia anar a banyar molt ràpid només anar y banyar ya, sempre ho faig i després em puc quitar la gorra.? si, si si, si, no me repites, no me repites. I ja està</p>
<p>Contingut narratiu</p> <p>Històries amb objectius, intencions i plans per assolir els objectius. Més desenvolupament de la causalitat psicològica (emocions secundàries o cognitives: per ex. Gelosia, culpa, vergonya, desconcert). Presa de perspectiva més important: consciència dels atributs del protagonista. Elements de la història com el marc i esdeveniments que li permeten comprendre/predir comportaments nous dels protagonistes. Comprensió de marcs temporals més llargs: dies, setmanes. Comprensió de la necessitat de justificar plans.</p>	<p>un dia a les vacances que anava a la platja sempre que em despertava i abans d'anar a la platja ja deia quan anem a la platja? quan anem a la platja? quan anem a la platja? i deia el meu papa abans hem de menjar xurros i jo encara seguia quan anem a la platja? quan anem a la platja? quan anem a la platja? i ja estava cansat i es va anar a dormir perquè estava una mica cansat que li digui això i se'n va anar a dormir i després jo li vaig dir a la mare quan anirem a la platja? ai deixem ja que estic fent els xurros i després amb la iaia iaia quan anem a la platja? quan anem a la platja? ara, ens mengem els xurros i anem vam anar i deia on està l'avi ? (quatre vegades) i continuava i la meua iaia deia està allà, està allà on està l'avi? (tres vegades) perquè em volia anar a banyar molt ràpid només anar y banyar ya, sempre ho faig i després em puc quitar la gorra.? si, si si, si, no me repites, no me repites. I ja està</p>