

**MATERIALS PER AL TREBALL DE NARRACIÓ AMB  
ALUMNES DE CICLE INICIAL**

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.      |
|--|-----------|
| <b>AGRAÏMENTS</b>  | <b>3</b>  |
| <b>PRESENTACIÓ</b>   | <b>4</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓ</b>   | <b>6</b>  |
| <b>PART A: PROPOSTA DE TREBALL DE NARRACIÓ</b>                 | <b>9</b>  |
| <b>1.- El discurs narratiu</b>                                 | <b>9</b>  |
| 1.1. Què s'entén per narració ?                                | 10        |
| 1.2. Quins elements cal tenir en compte en una narració ?      | 11        |
| 1.3. Què ha d'aprendre un nen per a poder narrar?              | 12        |
| 1.4. Com ajudar a millorar les habilitats narratives           | 17        |
| <b>2.- El procés d'Ensenyament / Aprenentatge</b>              | <b>19</b> |
| 2.1. Què implica un estil interactiu                           | 21        |
| <b>3.- Proposta de Treball</b>                                 | <b>22</b> |
| 3.1. Objectius   | 22        |
| 3.2. Material  | 23        |
| 3.3. Aspecte del llenguatge en els que incideix                | 24        |
| 3.4. Com treballar la proposta                                 | 24        |
| 3.4.1. Procediment de treball                                  | 25        |
| 3.5. Alumnes amb dificultats de llenguatge                     | 27        |
| 3.6. Altres aspectes a tenir en compte                         | 28        |
| 3.7. Propostes de treball per cada un dels llibres             | 29        |
| - Preparació activitat: <i>El dia que vas néixer</i>           | 29        |
| - Preparació activitat: <i>Mou-te, dent, mou-te</i>            | 32        |
| - Preparació activitat: <i>Rondina que rondinaràs</i>          | 34        |
| - Preparació activitat: <i>La marieta mandrosa</i>             | 37        |
| - Preparació activitat: <i>El drac entremaliat</i>             | 39        |
| <b>ANNEX 1 : ALTRES POSSIBLES CONTES</b>                       | <b>40</b> |
| <b>ANNEX 2 : GUIA PER A VALORAR LES PRODUCCIONS NARRATIVES</b> | <b>41</b> |

## AGRAÏMENTS

Aquests materials no s'haguessis elaborat i experimentat sense l'ajuda i la col·laboració de moltes persones que no han estalviat esforços per ajudar-me a reflexionar i a millorar el que jo els presentava. A tots, moltíssimes gràcies. Però m'agradaria dir-ho directament a:

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 Balaux 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'agair quan costa acabar de trobar-se en una situació nova.

I, finalment, vull agrair als de casa meva, 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 es 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

El material que presentem neix a partir de la col·laboració entre el CEIP L'Areny de Cornellà i el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius del Baix Llobregat - Anoia. El Pla Estratègic d'aquest centre posa èmfasi en la voluntat de millorar el tractament del llenguatge al centre per tal de donar cabuda a tota la diversitat d'alumnes, entre ells als alumnes sords profunds i severs escolaritzats com a Centre d'Agrupament i als alumnes nouvinguts, generalment amb un desconeixement total del català. En els anys de col·laboració Escola/CREDA s'ha buscat millorar com es treballa el llenguatge a l'escola, incidint primer a la segona etapa d'Educació Infantil i, actualment a més, al Cicle Inicial.

Tot i que aquest és el seu origen, la proposta va més enllà i pretén estendre el treball realitzat a altres centres per tal de d'aportar-los un petit gra de sorra en la seva tasca educativa. El paper del llenguatge en el desenvolupament general dels alumnes és primordial i és des d'aquesta realitat que el treball de llenguatge té un lloc principal en el disseny curricular dels centres i en la tasca diària dels mestres. L'objectiu d'aquesta proposta és la de mostrar una manera diferent d'incidir en la comprensió i elaboració de textos narratius a partir de l'activitat conjunta mestre/alumnes a l'hora de treballar els contes. Els seus destinataris en la proposta experimental són els alumnes de primer nivell de Cicle Inicial, si bé aquest treball pot tenir la seva continuïtat amb la resta d'alumnes de cicle inicial així com pot ser, també, adequat amb els alumnes d'Educació Infantil

Els textos narratius han estat de sempre inclosos en els dissenys curriculars de l'ensenyament infantil i primari. A les aules d'Educació Infantil, el conte té un lloc important tant per la seva presència física en el racó de la biblioteca com pel fet que els mestres inclouen, dins la seva jornada escolar, un espai per a explicar contes. Aquesta pràctica es dona també a Cicle Inicial de l'Educació Primària, si bé, sovint, l'espai de l'horari destinat a explicar contes queda més restringit. No obstant, sovint els plantejaments que es fan respecte a aquesta activitat no tenen massa clar allò que es vol assolir amb aquesta pràctica. En moltes ocasions, els objectius queden poc especificats, quedant dins una nebulosa el perquè s'expliquen contes: perquè els nens han de sentir contes, perquè són un recurs per estimular la fantasia, perquè els nens senten un llenguatge ben estructurat, perquè... Poques vegades però es fa menció a una raó important del treball de contes: la seva incidència en l'aprenentatge de la llengua pel que fa al seu ús en el discurs i, conseqüentment, la seva incidència en la comprensió lectora.

El paper que juga la competència lingüística en l'aprenentatge de la lectura i escriptura és un tema que cada vegada va prenent més força. Estudis recents han mostrat l'estreta relació entre les habilitats lingüístiques bàsiques i les posteriors habilitats lectores (Hardley & Risley, 1995; Purcell-Gates, 1988; Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994). Altres estudis, encara, demostren com el nivell de llenguatge i d'aprenentatge lector que els nen tenen a l'etapa d'Educació Infantil o a C.Inicial són uns predictors potents d'assoliments curriculars posteriors (Cunningham & Stanovich, 1997). Durant força temps, les dificultats en l'aprenentatge de la lectoescriptura s'explicaven a partir de dificultats pel que fa a habilitats visuals i motores. Estudis posteriors (Scarborough, 1998) han demostrat que aquest tipus de tasques no verbals tenen poca aportació en el pronòstic de futures dificultats lectores. Darrerament s'ha posat l'èmfasi en la consciència fonològica la qual, realment, juga un paper important en l'aprenentatge lector tot i que, segons Scarborough (2001), les dificultats en la lectura no provindrien només de dèficits fonològics sinó que altres aspectes del llenguatge com les habilitats lèxiques i sintàctiques (vocabulari, record de frases i

històries i conceptes de text escrit) tindrien, també, un paper important en la comprensió lectora.

La present proposta es basa en la narració de contes com a eina per a millorar la competència lingüística dels alumnes la qual, a la vegada incidirà en el seu aprenentatge lector. Així, doncs, fa incidència en el *què* treballar encara que, per altra banda, també vol remarcar en el *com* fer-ho, tota vegada que el model d'aprenentatge del llenguatge des del qual es situï la proposta tindrà unes conseqüències o unes altres. Així, enfront altres enfocaments sobre com s'adquireix el llenguatge, en aquesta proposta s'està d'acord amb aquells que posen l'accent en la dimensió pragmàtica de llenguatge i que consideren que mitjançant la interacció amb les persones del seu entorn, el nen adquireix els recursos de llenguatge de la seva comunitat i aprèn com fer servir aquests recursos per a portar a terme una varietat d'objectius en relació a les diferents persones i a les diferents situacions. Conseqüentment si el llenguatge té a veure amb la comunicació de significat, és, per naturalesa, essencialment col·laboratiu i demana una actuació conjunta entre adults i nens. El paper de l'adult és el d'ajudar a madurar aquelles habilitats que el nen ja posseeix però que només utilitza quan algú més competent l'ajuda.

Per últim, aquesta proposta vol, sobretot, ajudar als infants l'entorn dels quals, per raons múltiples, no els pot donar les mateixes oportunitats d'utilitzar el llenguatge que els nens d'altres entorns. Hi ha una evidència clara que els nens de classe mitjana miren contes amb els seus pares, mostren habilitats en narrar o explicar coses degut a que habitualment ho fan amb els adults propers, gaudeixen d'un entorn que és sensible a les seves necessitats ... és a dir, comparteixen i aprenen una sèrie d'habilitats que s'han mostrat com a variables importants a l'hora de predir els resultats assolits per aquests nens en l'aprenentatge de la lectoescriptura (Snow i altres, 1998). El fet que hi hagi nens que estiguin exposats en menor quantitat i qualitat a experiències com poden ser mirar llibres, intercanviar opinions sobre experiències viscudes, etc. incideix en el seu nivell de vocabulari, un dels ítems bàsics per a pronosticar l'èxit en l'aprenentatge lector. Per altra banda, mentre els pares miren contes conjuntament amb els seus fills i comenten sobre allò que estan compartint estan incidint en altres aspectes bàsics pel que fa al seu èxit escolar: augmenten el seu coneixement del món, faciliten les convencions del text escrit, i els aporten consciència metalingüística. Els nens d'entorns menys afavorits arriben a l'escola amb un bagatge més petit que els posarà en inferioritat de condicions a l'hora d'aprendre. Aquesta proposta de treball vol ajudar als mestres a donar acollida a aquests infants i assegurar-los un creixement lingüístic que els permeti enfrontar l'aprenentatge escolar amb bones condicions.

## 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 desigs 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.



## 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 curiosos 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 un 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" <sup>1</sup>.

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 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**

---

<sup>11</sup> "... 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

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:

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

### 3.- PROPOSTA DE TREBALL

#### 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 cicle 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 resolt. 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 severs 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 darrera 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;

- Remarcant i ajudant 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.

## 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<br><b>Títol Conte:</b> El dia que vas néixer - <b>Escrit :</b> Robie H. Harris <b>Il·lustrat:</b> M. Emberley<br><b>Editorial:</b> 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.<br>Comprendre els sentiments per un fet tant especial.<br>Provocar la necessitat de conèixer la pròpia història.   |             |
| GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT   |  |             |
| <b>Consideracions:</b> 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.<br><br>Així:<br>El contingut en si els pot ser difícil, entre altres coses perquè no n'hagin sentit a parlar mai .<br>- Les diferents accions que es van succeint (néixer, tallar el cordó, el primer plor...) estan estretament lligades al contingut.<br>El narrador no és el nen, és la mare, per tant, cal posar-se en el paper d'un adult.<br><br>Tots aquests aspectes s'han de tenir en compte, cal buscar recursos i estratègies per tal de facilitar-los la seva comprensió. |  |             |
| PRESENTACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMPTE:   | <b>MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ</b><br><br><b>MOSTRAR CLARAMENT EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Començar mostrant la tapa i fer preguntes que facin que els nens busquin la resposta.<br/><i>De què deu parlar aquest llibre? . A veure, com ho puc saber?.</i><br/>(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?...).</li><li>Aprofitar les pistes de lectura que puguin haver donat per partir d'elles en cas que no es vagi més endavant :<br/><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></li><li>Incitar a llegir-ho, encara que sigui donant totes les pistes possibles</li></ul> |             |
|   | <b>ANTICIPAR EL CONTINGUT</b> <ul style="list-style-type: none"><li><i>De què de què deu parlar? Qui ho deu dir això de “ El dia que vas néixer”?. A qui ho deu dir?</i></li><li>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 .</li><li><i>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...</i></li></ul>   |             |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qui sap què passa el dia que es neix?</i></li> <li>• Recollir totes les propostes, comentaris,... anar reconstruint el coneixements i anar-ho lligant. (Caldrà veure quins fets refereixen...).</li> <li>• Qüestionar el perquè allò que diuen és així: <i>I perquè ploren els nens quan neixen?</i></li> </ul>  |
| AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMPTE: | <p><b>DESTACAR SENTIMENTS I LLLIGAR EMOCIONS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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></li> </ul>  |
|  | <p><b>DESPERTAR EMPATIA CAP ELS SENTIMENTS DELS PERSONATGES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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></li> <li>• Tots estan contents, L'alegria dels avis, el perquè li diuen coses que faran amb ella...</li> </ul>  |
|  | <p><b>RELACIONAR CONEIXEMENTS, COMPROVAR LES CONNEXIONS DELS ALUMNES AMB LA HISTÒRIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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></li> </ul>  |
|  | <p><b>ALTRES ESTRATÈGIES A ANAR UTILITZANT EL LLARG DE LA NARRACIÓ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Destacar relacions de causa efecte</b> ( <i>Per exemple. Quan la nena plora, veure que té gana . Veure que després li agafa sons, comentar les raons...</i>)</li> <li>• <b>Simplificar i o aclarir el llenguatge:</b> 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.</li> <li>• <b>Fer explícit allò que és implícit:</b> Segurament la mateixa dinàmica ja ens portarà a fer-ho, però cal tenir-ho present.</li> <li>• <b>Posar exemples.</b></li> <li>• <b>Periòdicament fer recapitulacions:</b> <i>Quantes coses que passen, a veure, primer... Abans qui ha vingut a veure-la.... El pare abans què li ha fet...</i></li> </ul> |
| A L'ACABAR EL CONTE                                  | <p><b>FACILITAR L'EXPRESSIÓ D'OPINIONS I DE SENTIMENTS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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?. Com que es molt probable que no sàpiguem res es pot partir d'aquí per buscar com saber-ho.</i></li> </ul>  |
|  | <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"> <li>• <b>Veure què poden fer per conèixer la seva història: a qui preguntaran... què ? ...com ho faran per recordar el que volen saber? ( es pot pensar en una estratègia tipus esquema on dibuixat i escrit hi hagi els diferents punts que cal preguntar a casa...)</b></li> </ul>   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>ALTRES ACTIVITATS</b> | <p><b>ACORDAR EL PROCEDIMENT PER RECOLLIR LA EXPERIÈNCIA /FINALITAT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar oralment una guia per tal de que serveix de patró per a preguntar als pares dades sobre el seu naixement: <i>dia que van néixer, si van plorar, qui va venir a veure'ls...</i></li> <li>• 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.</li> </ul> <p><b>LECTO-ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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"> <li>- <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</li> <li>- 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.</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>IMPLICACIÓ PARES</b>  | <p><b>IMPLICACIÓ PARES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 .</li> <li>• <b>Estratègies:</b> 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...</li> </ul>   |

|  |  |             |
|--|--|-------------|
| 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.<br><br><b>Títol Conte:</b> Mou-te, dent, mou-te – <b>Autor:</b> Míriam Moss. <b>Il·lustracions:</b> Joanna Mocler<br><br><b>Editorial:</b> 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><b>Consideracions:</b> 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 <b>contingut</b> 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 desigs 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 <b>forma narrativa</b> 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:  | <b>FER HIPÒTESIS SOBRE EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL</b>  |             |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>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?</li><li>Incitar a llegir-ho, encara que sigui donant totes les pistes possibles.</li><li>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.</li></ul> |             |
|  | <b>ANTICIPAR EL CONTINGUT</b>  |             |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>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.</li></ul>  |             |
|  | <b>EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI</b>   |             |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>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.</li><li>Què en saben? Per què passa?, des de quan tenim dents?</li><li>També valorar si hi veuen conseqüències o inconvenients.</li></ul>  |             |



|                          |  |
|--------------------------|--|
| AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ | <p><b>ESTABLIR LLIGAMS SOCIALS, EMOCIONALS, PERSONALS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comentar les reaccions del protagonista i destacar-ne les moltíssimes ganes de que li caiguin les dents.</li> <li>Preguntar el perquè els sembla que en té tantes ganes. <i>Sap esperar? Què fa?</i></li> <li><i>Què vol dir que et caiguin les dents?</i>. Tractar de saber quines perspectives tenen.</li> </ul> <hr/> <p><b>FACILITAR LA COMPRENSIÓ: Destacar l'estructura narrativa i/o lingüística</b></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"> <li><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> "</li> <li><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. Mostrar com ho han escrit en el llibre. Per què està escrit així ? Què vol dir?</i>.</li> <li><i>El desenllaç:</i> cau la dent, però... passen coses...</li> </ul> |
| A L'ACABAR               | <p><b>FACILITAR L'EXPRESSIÓ D'OPINIONS I DE SENTIMENTS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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></li> <li>Què hi diuen el pare i la mare?.. <i>Estan contents de veure que ja els cauen les dents?</i></li> </ul>   |
| ALTRES ACTIVITATS        | <p><b>RECOPILAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>Cada grup explica la seva part la mestra l'apunta per tal que en quedi el record</li> <li>Fan el dibuix</li> <li>Es munta una trobada dels quatre grups i cada un dels equips expliquen el seu conte.</li> <li>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.</li> </ul> <hr/> <p><b>ACTIVITATS DE LECTO-ESCRITURA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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...</li> </ul>   |

**FITXA PREPARACIÓ ACTIVITAT: Rondina que rondinaràs****Fitxa núm 3**

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>Tipus activitat:</b> | Comentar/ Explicar un conte en el que es fa incidència en una manera de ser i de fer.<br><br><b>Títol Conte:</b> Rondina que rondinaràs – Text: : <b>Elisabet Abeyà</b> <b>Il·lustracions:</b> Pau Estrada<br><b>Editorial:</b> La Galera . Col·lecció LA MAR – Barcelona, 1997 |
| <b>Objectiu:</b>        | Possibilitar una primera reflexió sobre les maneres de ser i de fer de les persones<br>Reflexionar sobre com és i actua cada u.   |

**GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT**

**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.

Així:

Es farà incidència en aquelles frases o dibuixos que mostren com s'és i , conseqüentment, com s'actua.

Aquests aspectes s'han de tenir en compte, cal buscar recursos i estratègies per tal de facilitar-los la seva comprensió.

**PRESENTACIÓ:****MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ**

L'**activació** és l'aspecte més important d'aquesta activitat. Portar a aquesta reflexió és la porta per al treball posterior.

- 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: *Tots som igual? Com seriem si tots fóssim iguals? Què fariem ? En què som diferents?.* ( Segurament, les diferències seran de tipus físic).
- Provocar la reflexió sobre com som de manera de ser.
  - Provocar el que es busca donant un exemple ( *Mira, em fa gràcia en Tal perquè sempre està content.* )
  - Mostrar el perquè es diu ( *Ja veureu, ara estem treballant i ell somriu, ...*)
- Mirar altres maneres de ser. Escoltar el que aporta cada u i com ho sap.

|  |  |
|--|--|
| <b>PRESENTACIÓ ASPECTES A TENIR EN COMPTE:</b> | <p><b>MOSTRAR EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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"> <li>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></li> </ul> </li> <li>Donar pistes per entendre el comportament “ Rondinaire” . :             <ul style="list-style-type: none"> <li>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></li> </ul> </li> </ul> |
|  | <p><b>EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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></li> </ul>  |
|  | <p><b>ANTICIPAR EL CONTINGUT DEL CONTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fer hipòtesis sobre les coses que hi poden passar:             <ul style="list-style-type: none"> <li><i>De qui deu parlar? Qui és la rondinaire? Què deu explicar el conte?</i></li> </ul> </li> </ul>  |
| <b>AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ</b>                | <p><b>ESTABLIR LLIGAMS SOCIALS, EMOCIONALS, PERSONALS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comentar les reaccions de la protagonista i destacar-ne sobretot l'absurditat de les seves reaccions: <i>Quan fa sol vol que plogui, quan plou vol que faci sol.</i></li> <li>Intentar fer veure que no sembla que estigui enfadada, que només li agrada rondinar o protestar per tot.</li> <li>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></li> <li>Hipotetitzar sobre què faran les persones del seu entorn: <i>Què decideixen fer? I per què ho fan?</i></li> <li>Hipotetitzar com reaccionarà la nena: <i>entén què passa?</i></li> <li>Hipotetitzar sobre com acabarà: <i>Què farà la nena, ho entendre?</i></li> </ul> <p><b>Anar llegint el conte per veure si les diferents hipòtesis que surten es confirmen .</b></p>   |
|  | <p><b>FACILITAR LA COMPREENSIÓ: Destacar l'estructura narrativa i/o lingüística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>  |
| <b>A L'ACABAR</b>                              | <p><b>RECAPITULAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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></li> <li>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...</li> </ul>  |

|                         |   |  |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
|-------------------------|---|--|------------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|------------------|-----------------|---------------------|------------------------|----------------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| ALTRES ACTIVITATS       | <p><b>RECOPILAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofitar que el conte té una estructura clara dels tres passos: Introducció, nus i desenllaç, per fer que els nens en prenguin consciència.</li> </ul> <p><i>Entre tots tornar a refer el conte però fer-ho seguint els passos :</i><br/> <i>* Es pot anar escrivint a la pissarra a mida que es va reelaborant.</i></p> <p><b>Introducció,</b></p> <p><i>Una vegada hi havia una nena que sempre rondinava....</i><br/> <i>Quan plovia volia que fes sol, quan feia sol que plugués</i><br/> <i>Les persones del seu voltant estaven molt cansades de sentir-la</i></p> <p><b>Nus</b></p> <p><i>Però vet-aquí que un dia, cansats de tant sentir-la</i><br/> <i>van decidir.....: marxar ben lluny quan rondinés!.</i><br/> <i>Així cada vegada que començava a rondinar l'Aina</i><br/> <i>es quedava sola.</i></p> <p><b>Desenllaç</b></p> <p><i>Primer no entenia què passava...</i><br/> <i>De mica en mica va començar a aprendre a fer les coses</i><br/> <i>sense rondinar...</i><br/> <i>Ara només ho fa quan les coses eren massa estranyes per a ella</i><br/> <i>I vet aquí un gat, vet-aquí un gos el conte ja s'ha fos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En pot quedar una recopilació a partir de que els nens dibuixin els tres moments.</li> <li>- Donar un full amb tres separacions i que hi dibuixin la història en els tres moments.</li> </ul> | <p><b>abstract</b><br/><b>orientació</b></p> <p><b>acció es complica</b><br/><b>avaluació</b></p> <p><b>resolució</b></p> <p><b>coda</b><br/><b>coda</b></p> |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
|                         | <p><b>ACTIVITATS DE LECTO-ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Donar a llegir la versió final de la reelaboració del conte. Tot i que cada nen en tingui una còpia, només llegir-ne un tros.</li> <li>En el full on han dibuixat les tres parts de la història, cada nen hi escriu la història. Pot copiar o reescriure, depenent del que es senti capaç de fer.</li> </ul>   |  |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
|                         | <p><b>PRACTICAR</b></p> <p><b>Consideració:</b> La proposta suposa la introducció de nou material narratiu, si bé es fa seguint el procediment invers al fet fins ara .</p> <p><b>Objectiu;</b> Es tracta de relacionar el coneixement sobre la manera de ser de les persones amb els personatges diversos de la col·lecció “ Mini-Monstruos “ de l'Editorial Granica:</p> <table> <tr> <td>- Alberto el alborotado</td><td>- Edmundo el inmundado</td><td>- Maya la mayor</td></tr> <tr> <td>- Simón sin miedo</td><td>- Sabina la sabihonda</td><td>- Sergio el servicial</td></tr> <tr> <td>- Olívia la olvidadiza</td><td>- Tita la tímida</td><td>- Tere la torpe</td></tr> <tr> <td>- Carlos el curioso</td><td>- Ignacio el insolente</td><td>- Pepa la preocupada</td></tr> <tr> <td>- Rebeca la rebelde</td><td>- Sara la seria</td><td>- Tadeo el tardón</td></tr> </table> <p><b>Activitats:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Donar la caràtula dels personatges. En grups, triar un personatge i pensar una història.</li> <li>Dibuixar la història. No donar cap pista gràfica per ajudar-los a la seqüenciació. Veure quins recursos fan servir.</li> <li>Escriure-la .Explicar-la als altres.</li> </ul>   | - Alberto el alborotado  | - Edmundo el inmundado | - Maya la mayor | - Simón sin miedo | - Sabina la sabihonda | - Sergio el servicial | - Olívia la olvidadiza | - Tita la tímida | - Tere la torpe | - Carlos el curioso | - Ignacio el insolente | - Pepa la preocupada | - Rebeca la rebelde | - Sara la seria | - Tadeo el tardón |
| - Alberto el alborotado | - Edmundo el inmundado  | - Maya la mayor  |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
| - Simón sin miedo       | - Sabina la sabihonda   | - Sergio el servicial  |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
| - Olívia la olvidadiza  | - Tita la tímida  | - Tere la torpe  |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
| - Carlos el curioso     | - Ignacio el insolente  | - Pepa la preocupada   |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |
| - Rebeca la rebelde     | - Sara la seria   | - Tadeo el tardón  |                        |                 |                   |                       |                       |                        |                  |                 |                     |                        |                      |                     |                 |                   |

|  |  |             |
|--|--|-------------|
| 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.<br><br><b>Títol Conte:</b> La mareita mandrosa – <b>Autor:</b> Isobel Finn <b>Il·lustracions:</b> Jack Tickle<br><b>Editorial:</b> 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><b>Consideracions:</b> 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 <b>contingut</b> 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 <b>aspectes lingüístics</b>.</p> |  |             |
| PRESENTACIÓ: ASPECTES A TENIR EN COMPTE  | MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ  |             |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>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</li></ul>  |             |
|  | MOSTRAR EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL   |             |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>Mostrar la tapa i llegir el títol. <i>De qui parla el conte ? Com diu que és aquesta marieta?</i></li><li>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></li><li>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”.</li></ul> |             |
|  | EVOCAR EL CONEIXEMENT PREVI  |             |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>Veure què entenen per “ mandrós “</li><li>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></li></ul>  |             |

|                          |   |
|--------------------------|---|
|                          | <p><b>ANTICIPAR EL CONTINGUT DEL CONTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>   |
| AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ | <p><b>ESTABLIR LLIGAMS SOCIALS, EMOCIONALS, PERSONALS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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></li> <li>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.</li> <li>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></li> <li>Es tracta d'anar mantenir actius els raonaments del perquè fa una cosa i el seu resultat.</li> <li>Quan arriba al l'elefant s'arriba al punt àlgid: Provocar l'enjòlit. <i>I ara què passarà?</i></li> <li>Al comprovar, <i>I què passarà ara amb la marieta que no sap volar?</i>.</li> </ul> <p><b>FACILITAR LA COMPRENSIÓ: Destacar l'estructura narrativa i/o lingüística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>  |
| A L'ACABA                | <p><b>RECAPITULAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>Afavorir la reflexió: <i>Què en pensen de com es comporta la marieta ?.</i></li> </ul>  |
| ALTRES ACTIVITATS        | <p><b>RECOPILAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>Proposta de representació del conte: Amb un narrador i els diferents personatges.</li> </ul> <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><b>ACTIVITATS DE LECTO-ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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 costat de la boca del tigre...</li> <li>Fer adonar de les pistes gràfiques: <i>RRRUGIR! LLISSSCAR! GRATARRR-SE!</i></li> </ul> <p><b>PRACTICAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Representar el conte a una classe de nens d'Educació Infantil.</li> </ul> |

|   |  |             |
|---|--|-------------|
| 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.<br><br><b>Títol Conte:</b> Tobi, El drac entremaliat – <b>Autor i Il·lustracions:</b> Klaus Baumgart<br><b>Editorial:</b> Timun Mas – Barcelona, 1999   |             |
| Objectiu:   | Experimentar la irrealitat en esdeveniments molt propers.  |             |
| GUIA PER AL DESENVOLUPAMENT ACTIVITAT   |  |             |
| <b>Consideracions:</b> 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.<br><br>En el conte en sí, ja es perfila la sorpresa i la dificultat per explicar un fet tant estrany. |  |             |
| PRESENTACIÓ:  | <b>MOTIVACIÓ I ACTIVACIÓ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Comentar, abans d'ensenyar-los el conte que avui llegirem un conte una mica estrany, molt divertit, però.</li><li>Aquest conte és per ser llegit i comentat posteriorment.</li></ul>  |             |
|   | <b>MOSTRAR EL TÒPIC : REFERÈNCIA AL TÍTOL</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Mostrar la tapa i llegir el títol. <i>Per què és estrany aquest conte?</i>. Veure què n'opinen ells.</li></ul>   |             |
| AL LLARG DE L'EXPLICACIÓ  | <b>FACILITAR LA COMPRENSIÓ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Mostrar el dibuix en el que la capsa de cereals es belluga i la cara de la nena : <i>Què deu pensar la nena?</i>. <i>Per què? Està sorpresa? Com ho sabem?</i>.</li><li>Es proposa d'escoltar més el conte per veure què fa el drac i què fa la nena.</li><li>La mare s'enfada quan veu tot el desori, <i>Per què no es creu l'Anna?</i>. <i>L'Anna s'ho esperava que la seva mare se la cregués</i>.</li><li><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.</li></ul> |             |
| A L'ACA BAR   | <b>RECAPITULAR</b> <ul style="list-style-type: none"><li>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...</li></ul>   |             |
| ALTRES  | <b>PRACTICAR</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Inventar-se un conte que no pugui ser veritat. Dibuixar-lo i escriure'l (al nivell que calgui).</li></ul>   |             |

## **ANNEX 1 : ALTRES POSSIBLES CONTES**

A les llibreries és possible de trobar mioltíssims contes que poden donar peu a parlar perquè tracten de coses que queden molt properes i que formen part de la vida dels nens d'aquestes edats.

N'hem recollit uns quants, però se'n poden trobar molts més.

### **CONTES QUE PARLEN DE VIVÈNCIES:**

**La placeta.** Mercè Abeyà, Àngels Prat i Fina Rifà Editorial Casals

**L'àvia de dalt i l'àvia de baix :** Tomie de Paola Els Pirates. Ed. Cruïlla

**Què hi diu, aquí ?** Rindert Kromhout i Annemarie van Haeringen

**Per molts anys!** Marta Balaguer. Publicacions de l'Abadia de Montserrat

**Un pare despistat** Josep Gregori Rosa Anna Crespo I Enric Soler La Galera

### **CONTES QUE PARLEN DE SENTIMENTS**

**El cargol cuataronja** Antoni Dalmases i Ana López Escrivá. Publicacions de l'Abadia de Montserrat

**El pollet repetit** David Paloma Francesc Rovira Combel Editorial

**La vaca grassa** David Paloma , Francesc Rovira Combel Editorial

**La tortuga Pocapoc** David Paloma , Francesc Rovira Combel Editorial

**En Leny busca un amic** Klaus Baumgart Timun Mas

**L'Ada no té mai por ,** Isabel Córdova , Chata Lucini Editorial Cruïlla

**L'Albert i el dentista** Piedad Ateka, Izar

### **CONTES FANTASIOSOS**

**Glup – Glup** Teresa Duran, Montserrat Ginesta La Galera

**On és el nas de Pinotxo ?** Carles Cano , Incha, La Galera

**L'àvia Pepa fa endreça,** Esther Prim i Joma Publicacions de l'Abadia de Montserrat

**El lloro xerrameca** David Paloma , Francesc Rovira Combel Editorial

**L'Esquerre i el Dret** Ferran Hortigüela i Bodi i Montse Fransoy. La Galera



**ANNEX 2 :****GUIA PER A VALORAR LES PRODUCCIONS NARRATIVES DELS INFANTS**

Tot i que aquest material és sobretot un material per treballar la narració, ens ha semblat adequat aportar una petita guia per a que ens situï respecte a com són les narracions que elaboren els nens

Es tracta d'uns quadres on es descriuen tipus d'estructures narratives amb els seus exemples.

**TIPUS DE NARRACIONS**

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

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

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

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

| TIPUS   | Exemple   |
|---|---|
| <p><b>• \$ECO: Episodi complet</b></p> <p><b>Estructura narrativa</b></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<br/> sempre que em despertava<br/> i abans d'anar a la platja ja deia<br/> quan anem a la platja?<br/> quan anem a la platja?<br/> quan anem a la platja?<br/> i deia el meu papa<br/> abans hem de menjar xurros<br/> i jo encara seguia<br/> quan anem a la platja?<br/> quan anem a la platja?<br/> quan anem a la platja?<br/> i ja estava cansat<br/> i es va anar a dormir</p>   |
| <p><b>Contingut narratiu</b></p> <p>Històries amb objectius, intencions i plans per assolir els objectius.</p> <p>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>perquè estava una mica cansat<br/> que li digui això<br/> i se'n va anar a dormir<br/> i després jo li vaig dir a la mare<br/> quan anirem a la platja?<br/> ai deixem ja<br/> que estic fent els xurros<br/> i després amb la iaia<br/> iaia quan anem a la platja?<br/> quan anem a la platja?<br/> ara, ens mengem els xurros<br/> i anem<br/> vam anar i deia<br/> on està l'avi ? (quatre vegades)<br/> i continuava<br/> i la meua iaia deia<br/> està allà, està allà<br/> on està l'avi? (tres vegades)<br/> perquè em volia anar a banyar molt ràpid<br/> només anar<br/> y banyar ya,<br/> sempre ho faig<br/> i després<br/> em puc quitar la gorra.?<br/> si, si si, si,<br/> no me repites, no me repites.<br/> I ja està</p> |

## 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.

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*.

Bigas, M. Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis Educación, Madrid.

Bruner, J. Haste, H. (eds). (1987) *Making sense: the Child's Constructiion of the World*. London: Methuen

Cazden, C. (1991). El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1991

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.

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. (1995). El lenguaje integraj: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos de didáctica d la lengua y de la literatura*. 3, 77-89

- 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 Saphiro, 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. i Prat, A. (2000). *Hablar i escribir para aprender*. Ed. 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.
- 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
- 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
- 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.

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

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

Rogoff, B. (1989). The joint socialització 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., (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 Neuman, 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, núm 6. 960-974.

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

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

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 University Press.

Tolchisnky, 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.

Vilaseca, R, y Del Río, M.J. (1997). La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 3-19

Vygotsky. L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos Barcelona: Ctrítica, 1979.

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

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