



El procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a una zona rural guatemalenca dintre del "Programa d'Intercanvi d'Experiències Educatives" d'Escoles Solidàries. Un estudi de cas.

Màster en Comunicació Intercultural i Ensenyament de Llengües (CIEL)

Treball Final de Màster. Novembre 2020

Elena Galarza Barrachina

45800755G

al365826@uji.es

Tutora: Anna Marzà Ibáñez

Agraïments

M'agradaria agrair a totes les docents guatemalenques que desinteressadament han compartit amb mi les seues opinions i han obert les portes de les seues aules per a poder documentar la present investigació; així com a Escoles Solidàries per continuar any rere any brindant l'oportunitat als docents valencians d'intercanviar experiències no solament educatives sinó humanes amb comunitats llatines des de la interculturalitat més ben entesa. També a Anna Marzà, tutora d'aquest Treball de Final de Màster, per confiar entusiàsticament en aquesta idea i contribuir activament a donar-li forma des dels seus inicis.

Resum

El present estudi de cas s'insereix dintre del "Programa d'Intercanvi d'Experiències Educatives" d'Escola Solidàries, una ONG valenciana, i busca conèixer què entenen les docents d'una zona rural guatemalenca, on es realitza l'estada d'un mes, per llegir i escriure; així com, com es trasllada aquesta concepció a les activitats d'ensenyament aprenentatge a l'aula; ja que les docents han sol·licitat formació en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. A més, aquesta investigació vol apreciar la transcendència en el pensament docent de la perspectiva lectora i escriptora presentada en la formació, i conèixer quin és el tractament que es fa envers les llengües indígenes a l'escola i si s'empren estratègies per incloure-les.

Després de realitzar un repàs per la teoria envers l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, el tractament de les llengües en contextos multilingües i la influència de les concepcions teòriques docents en la pràctica educativa, i la seua evolució; l'estudi analitza i contrasta la legislació educativa vigent amb les dades recollides a les entrevistes a docents, als diaris de camp escolar, i a l'avaluació de la sessió de formació, prèviament dissenyada.

I conclou que l'aproximació metodològica sintètica és la imperant cap a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura dels docents de la zona guatemalenca analitzada, i que està molt relacionada amb la llengua d'instrucció i la situació de minorització que pateixen les llengües indígenes en l'àmbit escolar, tot i comptar una legislació educativa que promou el bilingüisme i la interculturalitat. No obstant això, les docents mostren un pensament no resolt envers l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i demanden formació per tal de contextualitzar i donar sentit a les seues pràctiques educatives, i també donar resposta a les dificultats derivades de l'ensenyament en el context multilingüe en què conviuen.

Paraules clau: ensenyament aprenentatge de la lectura i escriptura, tractament de llengües, llengües indígenes.

Abstract

This case study is part of the "Educational Experience Exchange Program" of *Escola Solidaries*, a Valencian NGO, and seeks to know what teachers understand in a rural area of Guatemala, where the stay of 'a month, to read and write; as well as, how this conception is transferred to the teaching-learning activities in their classrooms; as teachers have requested training in the field of reading and writing instruction. In addition, this research aims to appreciate the importance in teaching thinking of the reading and writing perspective presented in the training, and to know what is the treatment of indigenous languages in school and whether strategies are used to include them.

After reviewing the theory of teaching and learning to read and write, the treatment of languages in multilingual contexts and the influence of theoretical teaching conceptions on educational practice, and their evolution; the study analyzes and contrasts the current educational legislation with the data collected in interviews with teachers, in school field diary, and in the evaluation of the training session, previously designed.

And it concludes that the synthetic methodological approach is the prevailing one towards the teaching of the reading and the writing of the teachers of the analyzed Guatemalan zone, and that it is very related to the language of instruction and the situation of minority that suffers the indigenous languages in the school environment, despite having educational legislation that promotes bilingualism and interculturality. However, teachers show an unresolved thinking towards teaching and learning to read and write, and demand training in order to contextualize and give meaning to their educational practices, as well as respond to the difficulties arising from the teaching in the multilingual context in which they coexist.

Keywords: teaching learning to read and write, language treatment, indigenous languages.

Índex de contingut

1. INTRODUCCIÓ	1
1.1 Objectius i preguntes de recerca	1
1.2 Contextualització de l'estudi	3
1.2.1 Història guatemalenca	3
1.2.2 Particularitats del PíEE 2019.....	6
2. MARC TEÒRIC	7
2.1 Factors que intervenen en el procés educatiu	7
2.2 Concepcions de la lectura i l'escriptura	11
2.3 Aproximacions metodològiques a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura	13
2.4 El tractament de les llengües en contextos multilingües	14
2.5 Les concepcions teòriques dels docents	20
3. METODOLOGIA	22
3.1 Fonamentació metodològica	22
3.2 Disseny de la investigació	25
3.2.1 Instruments	27
3.2.2 Metodologia d'anàlisi de dades	36
3.2.3 Participants	42
3.2.4 Temporització	44
4. RESULTATS	45
4.1 Entrevistes	45
4.2 Diari de camp	52
4.3 Anàlisi legislativa	56
4.4 Avaluació de la sessió	61
5. DISCUSSIÓ	63
6. CONCLUSIONS	71
7. BIBLIOGRAFIA	79
ANNEX	84
Annex 1: Guió de l'entrevista docent	84
Annex 2: Diaris de camp	85
Annex 3: Sessió formativa	86
Annex 4: Anàlisi de l'entrevista	93
Annex 5: Anàlisi dels Diaris de camp	101
Annex 6: Anàlisi legislativa	111
Annex 7: Dades de l'avaluació de la sessió	116

Índex de figures

Figura 1. Mapa conceptual dels instruments de recol·lecció de dades per a l'objectiu 1.....	27
Figura 2. Mapa conceptual dels instruments de recol·lecció de dades per a l'objectiu 2.....	28
Figura 3. Mapa conceptual dels instruments de recol·lecció de dades per a l'objectiu 3.....	28
Figura 4. Temporització de la investigació	44
Figura 5. Gràfica de resultats de les dianes d'avaluació	61

Índex de taules

Taula 1. Eixos de significat per a l'anàlisi d'entrevistes	36
Taula 3. Eixos de significat per a l'anàlisi legislativa	41
Taula 4. Entrevistes: concepció de la lectura	93
Taula 5. Entrevistes: concepte d'escriptura	94
Taula 6. Entrevistes: concepció del procés lector i escriptor	95
Taula 7. Entrevistes: estatus sociolingüístic de les llengües del currículum al context escolar	96
Taula 8. Entrevistes: política lingüísticoeducativa del centre i usos de les diverses llengües a l'escola	96
Taula 9. Entrevistes: característiques de l'alumnat.....	97
Taula 10. Entrevistes: concepcions, competències i actituds del docent front a les llengües i la seua didàctica.....	98
Taula 11. Entrevistes: estratègies bilingües.....	99
Taula 12. Entrevistes: avaluació de la sessió.....	99
Taula 13. Diari de camp: situació educativa de Rosario	101
Taula 14. Diari de camp: altres situacions educatives observades	107
Taula 15. Diari de camp: tractament de les llengües	108
Taula 16. Anàlisi legislativa: Lectura i escriptura	111
Taula 17. Anàlisi legislativa: Tractament de les llengües	113
Taula 18. Sessió formativa: avaluació amb notes autoadhesives “què m'emporte de la sessió”	116

Índex d'imatges

Imatge 1. Inici de la sessió: agafant els seus noms	86
Imatge 2. Activitat de l'abecedari amb els seus noms	87
Imatge 3. Llegint i escrivint a partir del calendari	88
Imatge 4. Fitxa del investigador/a i activitat	89
Imatge 5. Fitxa “Lista de recolección” i activitat	89
Imatge 6. Cartell de les Etapes del Desenvolupament de l'escriptura (Teberosky, 1996).....	90
Imatge 7. Activitat de definir què és lectura i escriptura	91
Imatge 8. Diana d'avaluació	92
Imatge 9. Activitat inicial: lectura en veu alta	103
Imatge 10. Activitat inicial: còpia del llibre de lectura	103
Imatge 11. Cartelleria i presentació de la grafia treballada a la pissarra.....	103
Imatge 12. Pràctica de la grafia treballada: rr.....	103
Imatge 13. (<i>D'esquerra a dreta</i>) Dibuix de la lletra en minúscula i el nom, dibuix de la lletra en majúscula i còpia del llistat de les paraules del llibre amb la grafia.	103
Imatge 14. Activitats del llibre “Leo y escribo”	104
Imatge 15. Diccionari d'imatges.....	104
Imatge 16. Còpia de paraules amb la grafia treballada	104
Imatge 17. Dictat d'oracions amb la grafia rr.....	104
Imatge 18. Còpia d'oracions.....	104
Imatge 19. L'aula	105
Imatge 20. Llibre “Leo y escribo”	105
Imatge 21. Llibre “Mis primeras lecturas”	105
Imatge 22. Explicació de la guia didàctica de la docent del “método onomatopéyico”	105
Imatge 23. Mostra de l'etapa on es troba el desenvolupament del contingut al moment de l'observació, d'acord amb el llibre del “método onomatopéyico”.	105
Imatge 24. Horari de primer grau	106
Imatge 25. Abecedari en q'eq'chí elaborat pels alumnes amb un objecte associat i la traducció al castellà.	110
Imatge 26. Abecedari en les tres llengües del currículum: q'eq'chí, castellà i anglès; amb imatge associada	110
Imatge 27. Mapa de les regions lingüístiques guatemalenques i els idiomes del país, penjat a l'aula.....	110

Imatge 28. Activitats del llibre de matemàtiques de primer grau, on s'inclouen distintes llengües maies.....	110
Imatge 29. Sessió formativa: diana d'avaluació del grup 1	116
Imatge 30. Sessió formativa: diana d'avaluació del grup 2	116

1. INTRODUCCIÓ

El present treball és la culminació del Màster en Comunicació Intercultural i Ensenyament de Llengües impartit a la Universitat Jaume I de Castelló, on es pretén posar en pràctica alguns dels aprenentatges realitzats mitjançant una investigació centrada en analitzar com es planteja el procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels infants de primària a les escoles d'una àrea rural guatemalenca.

Aquest estudi de cas s'emmarca dintre de la participació a l'estiu del 2019 en el Programa d'Intercanvi d'Experiències Educatives (PIEE) que organitza des de fa una dècada l'ONG valenciana Escoles Solidàries. Aquest programa consisteix en una estada d'un mes a diverses aldees rurals guatemalencs on es conviu amb famílies de la zona participant dels seus quefers i costums, i es comparteix amb les docents experiències i projectes per tal de conèixer els seus centres educatius (Escoles Solidàries, 2019). Durant aquest mes també s'organitzen unes jornades de formació docent, on les persones voluntàries participants al projecte preparen uns tallers a demanda de les necessitats formatives del professorat de la zona.

El programa sempre compta amb una contrapart, una associació de docents receptora, que és l'encarregada de buscar aldees d'acollida, recopilar les demandes formatives de les docents i organitzar les jornades de formació.

1.1 Objectius i preguntes de recerca

Prenent com a base la convivència en els centres educatius de les aldees receptores, junt amb les inquietuds que els docents guatemalencs han manifestat per a les Jornades de formació organitzades, aquests serien els objectius de l'estudi:

- OBJ 1. Conèixer la concepció de la lectura i l'escriptura dels mestres de la zona rural guatemalenca i com es trasllada aquesta a les activitats d'ensenyament aprenentatge d'aquest procés a l'aula.

- OBJ 2. Mostrar una concepció actualitzada del procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura dintre de les Jornades d'Intercanvi Educatiu de manera teoricopràctica, i veure quina transcendència té a nivell conceptual en els mestres.

- OBJ 3. Conèixer el tractament que es fa envers les llengües indígenes a l'escola i les estratègies que es fan servir per incloure-les o no.

Les preguntes de recerca que han ajudat a assolir aquests objectius són les següents:

- Què entenen els mestres de la zona rural guatemalenca per lectura i escriptura? Com es treballa l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a l'aula?

- Quines noves perspectives de treball lector i escriptor s'obrin per als mestres després del taller de les Jornades de formació?

- Quina concepció es té de les llengües indígenes a l'àmbit escolar? Com es treballen les llengües indígenes a l'escola?

La investigació està organitzada al voltant dels tres objectius, com bé s'explica a l'apartat 3 del present treball. L'estudi es contextualitza a les tres comunitats on s'ha conviscut, a partir de les quals s'intenta respondre al primer i tercer objectiu per mitjà de l'observació directa del dia a dia a l'aula, amb fotografies d'espais, activitats i materials; juntament amb entrevistes a diversos docents entre els quals estaven els docents observats. En canvi, per a assolir l'objectiu 2, s'han aprofitat les Jornades d'Intercanvi d'Experiències Educatives a docents, per proporcionar una visió actualitzada de l'ensenyament aprenentatge de la lectura i escriptura d'acord amb les seues demandes, i a partir d'entrevistes i les avaluacions de la jornada, recollir l'opinió dels docents.

A partir de les informacions obtingudes, s'elaboraran els resultats per instrument de recollida, els quals es poden trobar a l'apartat 4. Després es triangularan eixos resultats a la

Discussió d'acord amb la temàtica que aborden, relacionada amb cadascun dels objectius de l'estudi, per generar una visió més objectiva i fonamentada d'allò investigat. Per últim, a l'apartat 6, s'exposaran les conclusions de l'estudi de cas que donaran resposta als objectius i preguntes de recerca.

Seguint els criteris de l'UJI per treballs amb éssers humans, durant tota la investigació s'han emprat dades anònimes, de manera que les persones que participen en l'estudi no es puguin vincular a persones físiques en cap de les fases.

1.2 Contextualització de l'estudi

A continuació, explicarem alguns trets rellevants del país receptor i del desenvolupament del PíEE 2019 amb la intenció de contextualitzar el desplegament de l'estudi i la interpretació de les dades recollides.

1.2.1 Història guatemalenca

Guatemala és un país de d'ascendència maia. Va ser colonitzada pels espanyols i l'església catòlica conjuntament a principis del segle XVI fins a tres segles després, quan el país va aconseguir la independència. Durant aquesta època, els indígenes es van convertir en esclaus dels colonitzadors i les seues creences i tradicions (llengües religions, costums) van passar a un segon pla, degut al procés evangelitzador i a la imposició del castellà com a llengua. A més, la societat s'anava estratificant cada vegada més, de manera que els europeus concentraven majors riqueses i els indígenes eren l'esglaió més baix de la societat.

Des de la independència fins meitat del segle XX, es succeïren diverses dictadures tant de governs conservadors com liberals, que no van fer grans canvis socials ni econòmics per als civils, però sí importants concessions de terres i productes a empreses estrangeres. Tot açò, junt

a una forta repressió militar i supressió de drets, va esclatar en una guerra civil liderada per guerrilles que va durar des del 1960 fins 1996 (Carbonell et al., 2009).

Va ser una època de molta violència, tal com ha documentat la “Comisión para el Esclarecimiento Histórico” (CEH, 1999) . Durant el 1980-83, es va produir l’anomenat “genocidi maia o guatemalenc” on, baix el nom de “campanyes de contrainsurgència”, el govern militar va assassinar nombroses persones indígenes de vora 400 aldees rurals.

Front a aquesta situació milers de persones, sobretot indígenes, van fugir a Mèxic en qualitat de refugiades o es van amagar a les muntanyes en les anomenades “Comunidades de Población en Resistencia”; i aquelles que van sobreviure a les massacres acabaren unint-se a les guerrilles o van ser traslladades a camps de concentració, també anomenats “aldeas modelo”.

D’acord amb la CEH (1999b), s’estima que aquest període va acabar amb la vida de més de dos-centes mil persones, entre morts i desaparicions; a més es calcula que entre cinc-centes mil i milió i mig de persones van ser desplaçades, de les quals prop de cent cinquanta mil es refugiaren a Mèxic. Els crims contra la humanitat i la vulneració de Drets Humans que va patir la població durant aquesta etapa a Guatemala és un tema per resoldre als tribunals internacionals.

Una vegada es van signar els Tractats de Pau el 1996, va començar “El Retorno” organitzat d’unes huit mil persones refugiades i l’assentament de totes aquelles desplaçades (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 1996). Aquestes es van assentar en forma de comunitats a zones assignades pel govern, normalment àrees rurals deshabitades del nord del país, que rarament coincidien amb la seua terra d’origen. La confecció d’aquestes comunitats era heterogènia, és a dir, conviuen persones de distintes ètnies.

La guerra i el desplaçament tingueren unes conseqüències fatals per a la diversitat cultural del país, tal com assenyala la CEH (1999a). La disseminació de les comunitats ètniques en

distints territoris va fer que el poder de reproducció social i material de la comunitat desapareguera, generant sensacions de desarrelament i estigmatització, pèrdua de saviesa i coneixement acumulat, esforços per conservar la seua identitat ètnica i baixa cohesió i organització social per poder participar políticament en la construcció del nou estat democràtic (CEH, 1999a, p.153-167). A més a més, la guerra i l'exili van minvar el poder intel·lectual del país, ja que moltes persones cultes van marxar i un gran nombre de ciutadans, actualment adults, no van poder gaudir d'una educació o formació superior. Aquestes conseqüències es fan paleses hui dia, sobretot a les àrees rurals.

Actualment, passats ja quasi vint-i-cinc anys de vida en democràcia, Guatemala ha establert la sanitat i l'educació primària obligatòries com a serveis bàsics; no obstant això, existeixen grans desigualtats entre les zones rurals, més empobrides i majoritàriament poblades per indígenes, i les ciutats, tal com es desprèn de l'anàlisi del Sistema de las Naciones Unidas de Guatemala (2014).

Quant a la qüestions culturals, el *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* (1995) reconeix la nació guatemalenca com multiètnica, pluricultural i multilingüe, així com que les poblacions indígenes són la Maia, Garífuna i Xinca, que consitueixen més del 75% de la població. Aquest acord vetlla per la protecció dels drets i la integritat dels indígenes, en una societat encara bastant estratificada.

El castellà continua sent la llengua oficial del país; no obstant això, es reconeixen 23 idiomes nacionals distints provinents de la població indígena. La Ley de Idiomas Nacionales (2003) regula el seu ús concretament a l'article 8: "En el territorio guatemalteco los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka podrán utilizarse en las comunidades lingüísticas que correspondan, en todas sus formas, sin restricciones en el ámbito público y privado, en actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales".

1.2.2 Particularitats del PíEE 2019

El PíEE 2019 tingué lloc del 17 de juliol fins el 12 d'agost a les comunitats o aldees d'una zona rural del nord de Guatemala. Aquesta àrea està formada per un nucli urbà, que és el centre neuràlgic i comercial de la zona, i un conjunt de 140 aldees disseminades pel territori, o també anomenades "caseríos"; que són xicotets assentaments humans d'unes 60 famílies aproximadament cadascun que funcionen com a comunitat. Algunes d'aquestes aldees són retornades de l'exili a Mèxic i d'altres autòctones. La llengua vehicular de les aldees retornades sol ser el castellà, en canvi, a les autòctones és el Q'eqch'i, amb un maneig prou baix de la llengua oficial.

Es tracta d'una àrea rural, on la gent es dedica a l'agricultura, la ramaderia i recentment a treballar en les explotacions de palma africana. Quant a infraestructures i serveis, aquestes són escasses, compten amb una escola per comunitat i alguna tenda de queviures, però no tenen electricitat, aigua corrent, ni carreteres asfaltades. La distància que els separa del nucli urbà pot distar de trenta minuts a dues hores d'autobús.

El programa va estar co-coordinat amb una associació docent de l'àrea, dedicada a la promoció de l'educació a la zona i a la millora de la pràctica educativa.

L'estada de les voluntàries estava dividida en dues meitats, cadascuna en una aldea distinta; l'equador de l'experiència es marcà amb les Jornades d'Intercanvi d'Experiències Educatives, on un dels temes proposats pels docents i títol del taller era "Diseño de estrategias y materiales lúdicos para la enseñanza de la lectoescritura".

La rutina habitual consistia a assistir a l'escola de l'aldea al matí, entre setmana, i les vesprades i el cap de setmana compartir amb la família i participar en activitats de la comunitat.

2. MARC TEÒRIC

A continuació abordarem distints conceptes teòrics i estudis que fonamenten el desenvolupament d'aquesta investigació en les seues fases. Primerament, és necessari aclarir què és una situació educativa i quins elements i factors hi intervenen; ja que aprendre a llegir i escriure s'emmarca dintre d'aquest context, el desenvolupament de processos d'ensenyament aprenentatge a l'aula. Una vegada, hem comprés la complexitat del procés educatiu, proporcionarem una visió actualitzada del concepte de lectura i escriptura i veurem distintes aproximacions metodològiques per al seu ensenyament. També abordarem el tractament de les llengües en contextos multilingües, atenent a situacions de llengua minoritzada com ocorre amb les llengües indígenes, i les seues implicacions a nivell conceptual, organitzatiu i didàctic, amb la finalitat d'aconseguir alumnes plurilingües competents. Finalment, ens centrarem en la relació entre el pensament i l'acció docent, i com fer que evolucione.

2.1 Factors que intervenen en el procés educatiu

El procés educatiu es pot entendre com la relació entre l'objecte de coneixement, l'alumnat i el professorat, el també anomenat "triangle educatiu" (Houssaye,1986). La relació que s'estableix entre cadascun d'aquest elements, definirà la pràctica educativa i en també determinarà l'èxit. No obstant això, una situació d'ensenyament aprenentatge és molt més complexa. Aquesta està influenciada per una sèrie de factors o components d'interacció pedagògica, que determinaran directament les relacions dintre d'aquest triangle educatiu.

D'acord amb Zabala (1995), aquests són els components d'interacció pedagògica que hauríem de tenir en compte a l'hora de planificar una situació d'ensenyament aprenentatge:

- *La seqüència didàctica*: fa referència a com estan organitzades i relacionades les activitats per tal d'assolir un contingut determinat. Aquesta “marca l'estructura i és l'eix vertebrador de la manera de dur a la pràctica l'ensenyament i l'aprenentatge” (Fons,1999, p.33).
- *El paper del mestre*: té a veure amb com conduïx les sessions de treball a l'aula per a dur a terme la seqüència didàctica, amb quina intencionalitat. Quan parlem del paper del mestre, també abordem conceptes com la mediació entre l'alumnat i el coneixement, l'oferiment de suport, el tractament de l'error, el reforçament de l'autoestima i el clima d'aula; és a dir, el tipus d'intervenció per facilitar l'aprenentatge.

No hem d'oblidar, sobretot quan parlem de lectura i escriptura, que el mestre té un paper molt important com a model de lector i escriptor expert.

A més a més, és el docent el responsable de prendre les decisions pedagògiques corresponents, les quals estaran directament influenciades amb les seues concepcions teòriques, com veurem més avant.

- *L'organització social* o agrupaments determinen el tipus d'interacció entre l'alumnat. Podem trobar activitats en gran grup, que requereixen un sol interlocutor i l'atenció de la resta de participants per a seguir un mateix ritme; activitats en xicotet grup, on s'augmenta la interacció entre l'alumnat, facilita l'atenció individualitzada, la gestió del propi ritme de treball i l'ajuda entre iguals; i per últim, les activitats individuals, on l'alumne es situa sol front a la tasca, augmenta la concentració i és necessari un ambient silenciós.
- *L'espai*, fa referència no únicament als metres quadrats de què disposa una aula, sinó també al mobiliari i la seua distribució, la decoració (presència de plantes, cartells o murals a les parets...) i la disposició dels agrupaments en l'aula. L'organització de l'espai pot afavorir o dificultar el clima necessari per a aprendre i deixa entreveure la manera d'entendre l'aprenentatge del docent, ja que de l'organització espacial dependran les interaccions que es generen a l'aula.

- *El temps*: centrant-nos en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, Fons (1999, p.61) explica que podem considerar la variable del temps des de dos punts de vista: el temps global que necessita un educand per a aprendre a llegir i escriure, i el temps que cal preveure per a cada activitat concreta de lectura i escriptura. Aquestes variables dependran, d'una banda, de les concepcions de la lectura i escriptura del docent, i d'altra banda, de l'objectiu que es persegueix a cada activitat.
- *Els materials curriculars*: podem trobar llibres de text, materials de l'entorn, jocs, material manipulatiu estructurat, cartellera, material fungible (fulls, colors, cartolines), pissarra, ordinador, llibres de lectura... Són tots aquells recursos didàctics que s'empren a l'aula com a intermediari entre l'alumnat i l'objecte de coneixement. Quant a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, hem de tenir en compte el tipus de lletra emprada: lligada, d'impresca o majúscula.

Com Fons (1999) afirma, és un tema molt discutit a les aules, ja que és un aspecte extern molt visible; no obstant això, no és un dels aspectes més importants. Sí que seria interessant, assenyala l'autora, "diferenciar el tipus de lletra per llegir i el tipus de lletra per escriure" (p.69), per tal de facilitar el màxim possible aquesta tasca a l'alumnat.

- *L'organització dels continguts* va determinada per l'objectiu que es persegueix, en aquest cas aprendre a llegir i escriure, el qual donarà sentit i coherència a la seua organització. De nou, les concepcions docents envers la lectura i l'escriptura orientaran aquestes decisions.
- *Els criteris d'avaluació* estan estretament relacionats amb la metodologia docent i les concepcions envers l'aprenentatge i el triangle educatiu en general. Es poden definir com les manifestacions o trets que ha de tenir una acció o pràctica educativa per ser considerada de qualitat. Dels criteris d'avaluació se'n deriven pràctiques com la manera d'avaluar els treballs, els tipus de reptes i ajudes que es proposen, els comentaris i valoracions informals durant el procés, etc. (Zabala, 1995). Aquestes accions tenen una forta càrrega educativa,

ja que alimenten les relacions entre alumnat i professorat, i tenen un impacte en l'autoestima i autoconcepte dels educands.

Dintre dels criteris d'avaluació, hem de tenir present els *instruments*, aquelles ferramentes que ens facilitaran recollir les dades per veure si eixes expectatives acadèmiques o criteris d'avaluació s'assoleixen o no. Alguns instrument d'avaluació que ens podem trobar dintre del marc de l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura són: dictats, fitxes d'enregistrament, quaderns de treball de l'alumnat, quadern de notes o anotacions del docent, activitats individuals mestre-alumne, diaris de classe, etc.

Com hem vist, cap d'aquests elements és superflu, tots tenen una influència directa en la situació d'ensenyament aprenentatge; i la seua elecció determinarà les relacions entre els diversos elements del triangle educatiu.

El docent és la persona responsable de prendre les decisions pedagògiques envers aquests factors, d'especificar i planificar amb deteniment cadascun d'ells per tal que generen un marc d'actuació i avaluació coherent d'acord amb el nostre propòsit educatiu. Aquestes decisions docents estaran guiades per les seues concepcions teòriques envers l'aprenentatge, i en concret, referint-nos al tema que abordem en aquest estudi, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. És per això que aquesta investigació es centra especialment en la tasca docent, ja que són aquells que poden generar un canvi educatiu a l'aula.

A continuació tractarem el concepte de lectura i escriptura des de l'àmbit teòric, per més endavant centrar-nos en les aproximacions metodològiques més habituals per al seu ensenyament a l'aula i com es solen traslladar aquestes a les activitats d'ensenyament aprenentatge. En última instància, abordarem de nou i amb profunditat la importància de les concepcions teòriques de les docents en el seu quefer a l'aula i com es poden transformar.

Paral·lelament, també ens centrarem breument en el tractament de llengües en contextos multilingües, ja que l'estudi parteix d'un context multilingüe i parlant d'aprendre a llegir i escriure no ho podem obviar.

2.2 Concepcions de la lectura i l'escriptura

El concepte de lectura i escriptura ha anat evolucionant al llarg del temps. Fons i Turró (2015) expliquen que:

Tradicionalment, tant el fet d'ensenyar a llegir com el fet d'ensenyar a escriure s'han associat i es continuen associant a l'ensenyament directe de les lletres i els seus sons per tal de tenir les eines per descodificar i codificar i, un cop adquirida aquesta habilitat, passar a la comprensió i expressió. (p.26)

Aquestes autores aclariexen més endavant que “és força comprensible, ja que l'infant que domina les relacions so-grafia té un cert grau d'autonomia per a afrontar els actes de lectura i escriptura”; no obstant això, hui dia, gràcies als estudis en psicologia, cognició, lingüística i psicolingüística, s'ha pogut comprendre que llegir i escriure implica molt més que destreses motores, visuals i auditives; sinó que són processos mentals complexos que requereixen una comprensió i producció adequada de textos.

Per explicar un concepte actualitzat de llegir i escriure ens basarem fonamentalment en el treball Fons (1999). D'acord amb l'autora, “llegir és el procés mitjançant el qual es comprèn el text escrit” mentre que “escriure és el procés mitjançant el qual es produeix el text escrit” (Fons, 1999, p.15). Ambdós processos estan interrelacionats perquè fan referència a un mateix objecte, el text escrit, i l'aprenentatge d'un enforteix l'altre i viceversa; però no són “una mateixa activitat amb dues fases, denominada sovint lectoescriptura”, ni tampoc dos processos separats on llegir precedeix escriure; ja que, com veurem a continuació, els processos i els coneixements que es posen en marxa a l'hora de llegir o escriure no són els mateixos.

Altres estudiosos com Cassany (1993), Solé (1992) i Colomer i Camps (1991), citats a Generalitat de Catalunya (1999) també coincideixen amb ella en el fet que **llegir** va més enllà que desxifrar signes gràfics. Llegir és un procés actiu on el lector interactua constantment amb el text per a construir significat, és a dir, on posa en joc els seus coneixements previs del món i de les experiències comunicatives, per tal d'extraure significat al text, un significat orientat a satisfer uns objectius concrets que l'han portat a la seua lectura, açò s'anomena *propòsit de lectura*. Durant la lectura es posen en marxa estratègies de predicció i inferència constant que ajuden a guiar els raonaments cap a una interpretació del missatge en consonància amb eixe propòsit de lectura inicial. Aquestes estratègies no sols consisteixen en formular i verificar hipòtesis sinó que també exerceixen com a mecanismes de control del significat que s'està construint i de possibles incomprendions durant el procés.

Per tant, queda clar que el grau de fluïdesa per descodificar un missatge, moltes vegades utilitzat com a màxim indicador, no és vinculant amb saber llegir, ja que llegir implica la comprensió del missatge mateix.

D'altra banda, Fons (1999) assenyala que **escriure** ha de ser entesa com una activitat cultural complexa, ja que la producció de textos requereix "elaborar un significat global i precís per a una audiència utilitzant el codi escrit" (p.18) amb coherència, cohesió i adequació. Aquí entren en joc, primerament, la comprensió de la situació comunicativa a què hem de fer front: destinatari-emissor i informació compartida per ambdós interlocutors, finalitat del missatge i intenció comunicativa. Açò s'anomena context.

També són necessaris tres subprocessos (Camps, 1994): la planificació del text, per generar i organitzar idees, així com establir objectius; la textualització, que fa referència a la redacció del text de manera coherent, cohesionada i adequada a la situació comunicativa; i per últim, la revisió, que actua com a mecanisme de control de la integració dels anteriors.

Fons (1999) comenta que aquesta concepció d'escriptura encara no està arrelada ja que "moltes de les pràctiques que trobem a l'aula per a aprendre a escriure es basen encara en la cal·ligrafia, la relació grafofònica o la disposició en el full; i poques vegades comprenen el procés complet de producció del text" (p.18).

2.3 Aproximacions metodològiques a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura

Per tal de desenvolupar aquest apartat, ens basarem en Fons (2016) on fa un repàs del panorama de fons sobre com s'ha d'ensenyar a llegir i escriure, prenent com a referents la investigació i classificació de mètodes de Castells (2009) i el sondeig de pràctiques educatives de Gonzalez et al. (2009), on enquestaren més de 2.000 docents espanyols.

Gràcies a l'estudi de Castells (2009), podem determinar tres aproximacions metodològiques imperants per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura; que tenen certa relació amb els perfils de pràctiques educatives dissenyats per González et al. (2009), com veurem a continuació:

- *Aproximació sintètica*, es basa principalment en una instrucció sistemàtica i seqüenciada, començant per l'element més petit, les lletres i els sons, per anar avançant amb les síl·labes, les paraules i finalment les oracions com a unitat més complexa. Des d'aquesta perspectiva, ensenyar a llegir precedeix l'escriure, i les activitats d'escriptura es basen en aspectes gràfics i grafofònics (copiar, omplir buits, encerclar).

Els docents amb perfil *instruccional* solen explicar explícitament el codi i posen major èmfasi en el resultat que en el procés, per tant, eviten l'error.

- *Aproximació analítica*, té en compte les quatre habilitats lingüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure). Parteix del text com a màxima unitat de significat, per a desgranar-ho en les seves parts: paraules, síl·labes i lletres. Aquesta aproximació busca principalment la comprensió del text a partir de les funcions i usos lingüístics. L'escriptura és espontània

d'acord amb el procés de cada alumne, inclús les propostes més extremes creuen innecessari treballar la correspondència so-grafia.

Per tant, els mestres *situacionals* fomenten l'escriptura autònoma a partir de situacions emergents a l'aula o de la creació de situacions comunicatives per poder reflexionar sobre el funcionament del codi, poques vegades fan referència al codi escrit explícitament i posen més en valor el procés que el resultat.

- *Aproximació analítica-sintètica*, o mètodes mixtes; també té en compte les quatre habilitats lingüístiques, utilitza textos de l'entorn social de l'alumne amb distint gènere (notes d'aula, llistes de la compra, contes...) i realitza algunes activitats per abordar les correspondències grafofòniques. Es sol treballar en distintes agrupacions: gran grup, parelles i individual.

El perfil docent *multidimensional* es basa en pràctiques centrades tant en la instrucció explícita del codi com en l'escriptura autònoma i a partir de situacions emergents del dia a dia de l'aula.

Finalment, i d'acord amb Fons (2016) en referència a l'estudi de Castells (2009), "és complicat trobar a mestres que s'adscriuen de manera exclusiva i absoluta a un perfil concret" (p.2), ja que la tasca docent és variada i complexa, per tant, hem de prendre'ns aquests perfils com un model teòric que ens ajude a identificar les concepcions del docent respecte a la lectura i l'escriptura que amaga darrere de cada pràctica d'aula.

En aquest treball analitzarem els perfils docents dels mestres participants per tal de desgranar les creences, representacions i sabers envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que es desprenen de les observacions d'aula i les entrevistes (vegeu l'apartat 3.2.1).

2.4 El tractament de les llengües en contextos multilingües

En aquest apartat ens centrarem en les implicacions conceptuals, organitzatives i didàctiques del tractament de les llengües en contextos multilingües des d'una perspectiva plurilingüe,

posant especial atenció a les situacions de llengua minoritzada, com ocorre amb les llengües indígenes en el context de la present investigació.

“Durant molt de temps, l’escola ha vist amb prevenció la diversitat lingüística [...] per una concepció [...] que té el monolingüisme com a norma” (Pascual, 2006, p.13). Tradicionalment, la institució escolar s’ha centrat en l’ensenyament de la llengua dominant d’una comunitat, ja que era aquesta la que tenia més prestigi i presència en l’àmbit social-formal (documents administratius, cartellera, literatura escrita, etc.) i perquè la finalitat principal de l’escola era ensenyar a llegir i escriure.

En canvi, amb la globalització, l’ensenyament de llengües es considera un aspecte fonamental a les escoles, on no solament la llengua de comunicació mundial hi té cabuda com a llengua estrangera, sinó també les llengües pròpies de cada territori, llengües minoritzades que s’han incorporat amb ple dret als sistemes educatius.

L’abordament d’aquesta situació multilingüe requereix un enfocament metodològic particular tal i com Pascual (2006), Soak (2011) i Cenoz i Groter (2014), entre molts altres autors, defensen; un enfocament metodològic on s’abandoni la perspectiva monolingüe que concep l’aprenentatge de llengües com l’adquisició de competències independents i s’adopti una mirada més holística posant el focus en l’aprenent plurilingüe i les seues característiques, i la normalització lingüística.

Per comprendre aquest nou marc interpretatiu, primerament, cal cóneixer què és la **competència subjacent comuna**. Cummins (1978) en els seus estudis sobre la Hipòtesi d’Interdependència Lingüística, explica que l’adquisició-aprenentatge de dos o més codis lingüístics està interrelacionada al cervell, construint una competència subjacent comuna on es transfereixen coneixements i habilitats lingüístiques interdependents entre llengües, de la L1 a la L2 o a la inversa, i posteriorment a altres llengües. Alguns d’aquests continguts

interdependents, d'acord amb Pascual (2006) són: el coneixement conceptual i del món, la consciència metalingüística, els gèneres textuais, les estratègies lectores i de producció escrita, les habilitats cognitives i cognitivolingüístiques, les estratègies de processament de la informació i les tècniques d'estudi i treball intel·lectuals.

Per tant, aquesta interdependència entre llengües i la transferència de coneixement i habilitats trenca amb la concepció de les llengües com a compartiments estancs, i planteja un nou escenari des d'on pensar l'aprenentatge de llengües i el subjecte d'aprenentatge. El MCER (Consejo de Europa, 2002) des d'un punt de vista conceptual i no normatiu, ja que no encaixa en el context de l'estudi, descriu aquest nou escenari de la següent manera:

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat de l'educació lingüística es modifica profundament.

Ja no es tracta d'aconseguir el domini d'una o dues, o fins i tot tres llengües, preses aïlladament, amb un parlant nadiu ideal com a model definitiu, sinó que la finalitat és desenvolupar un repertori lingüístic en què tinguin cabuda totes les habilitats lingüístiques. Això implica, evidentment, que les llengües ofertes en les institucions educatives haurien d'estar diversificades, i als estudiants se'ls hauria de donar l'oportunitat de desenvolupar una competència plurilingüe. (p.23)

En referència als aprenents de llengües, Pascual (2006, p.21) recolzant-se en el treball de Paradis (1997), explica que: “no hi ha res ni en la dotació cerebral ni en els sistemes de processament d'una persona bilingüe que la faça diferent (*a la monolingüe*)”, no obstant això, “l'experiència bilingüe o plurilingüe la convertix en una personalitat específica, amb les diferents varietats de les diferents llengües que domina fortament interrelacionades en la seua organització cognitiva, i amb unes competències idiosincràtiques fora de l'abast de la persona monolingüe.”

Aquestes “competències idiosincràtiques” esbossen unes capacitats pròpies de la persona bilingüe o plurilingüe que s’han de tenir en compte a l’hora de planificar la situació educativa per tal d’enfortir-les, algunes d’elles són (Pascual, 2006):

- La transferència de coneixements d’una llengua a un altra.
- La capacitat d’expressió en diverses llengües de manera funcional adaptada al context comunicatiu; incloent-hi l’alternança de les llengües que domina en una mateixa producció oral com a estratègia comunicativa (manlleus ocasionals, interferències, alternança de codi).
- El domini d’un repertori verbal en diverses varietats (dialectes, registres i estils) i en les diverses llengües que domina; i amb competències distintes depenent de les seues experiències lingüístiques en cadascuna de les llengües.
- L’adquisició d’habilitats de mediació com traduir i interpretar.
- El desenvolupament de la consciència metalingüística i altres estratègies avançades d’aprenentatge lingüístic, com la comparació entre llengües.

A més a més, cal assenyalar que l’experiència plurilingüe esdevé també una experiència pluricultural, ja que el parlant coneix distintes percepcions del món a través de cada llengua que domina, cosa que li permet crear les seues pròpies representacions mentals; i per tant, és converteix en una persona més sensible envers la diversitat lingüística i cultural.

Parant atenció ara a les llengües, és important tenir en compte la situació sociolingüística del context educatiu. Valdés (2011) exposa que, moltes vegades la llengua familiar, aquella en què una persona ha estat exposada des de la primera infància i amb la qual manté una connexió personal i cultural, no es correspon amb la llengua dominant del territori, i la llengua familiar es converteix en una llengua minoritzada.

La política lingüísticoeducativa i la configuració i disseny del currículum educatiu és un aspecte molt rellevant en aquests contextos de dominància lingüística per tal d'aconseguir persones plurilingües competents i una normalització lingüística, ja que una mala organització educativa de les llengües pot portar a situacions de bilingüisme substractiu (Lambert, 1977), on la llengua minoritzada va sent reemplaçada a poc a poc a mesura que els aprenents adquirixen la L2, més prestigiosa; i ocasionar possibles dificultats d'aprenentatge i d'assoliment d'una competència elevada en ambdues llengües. A més, aquest bilingüisme substractiu pot donar lloc a una situació de disglòssia o substitució lingüística, on els parlants abandonen completament la seua llengua materna i s'integren en la comunitat lingüística de la llengua dominant (Bastardas, 1996).

Tal com Cloud *et al.* (2000) apunten amb el principi 90/10, el currículum ha de potenciar la instrucció inicial en llengua minoritzada pels següents motius, d'acord amb les diverses investigacions amb programes d'immersió lingüística en contextos amb llengua minoritzada esmentades a Pascual (2006):

- Les situacions de canvi de llengua llar-escola són radicalment distintes si es tracta d'infants amb llengua dominant o minoritzada.
- Quan la llengua dels alumnes és més feble, poc prestigiosa i amb mínima presència social, és convenient la instrucció en la llengua pròpia. Pascual (2006) afirma que:

la L1 dels parlant de llengua minoritzada pot ser promoguda a l'escola sense que se'n ressentia la competència en la L2 (*llengua dominant*), ja que en treballar a partir de la L1 s'està adquirint la competència lingüística, cognitiva i acadèmica en esta llengua, la qual, com que constituïx la competència comuna a les dos llengües, estarà disponible per a la L2 si hi ha motivació per a aprendre-la i si n'hi ha una exposició suficient. (p.46)

- En canvi, si l'alumnat domina la llengua majoritària, és recomanable la instrucció en la llengua minoritzada (L2), sempre que siga voluntàriament, es permeta la presència de la L1 quan les estratègies comunicatives en L2 els fallen, i hi haja “una preocupació constant per la seguretat afectiva, i la salvaguarda de la identitat, l'autoestima i l'autoconcepte dels xiquets i les xiquetes” (Pascual 2006, p.47). D'aquesta manera aconseguiran ser bilingües competents.

Després d'apreciar diversos aspectes teòrics, psicolingüístics i sociolingüístics d'aquest nou enfocament metodològic per al tractament de les llengües en contextos multilingües centrat en el plurilingüisme, sovint anomenat “Educació plurilingüe i pluricultural” (Pascual, 2006) o *Multilingual Education* (Cenoz & Gorter, 2014), podem apreciar com aquest plantejament requereix actuacions a diversos nivells: de política lingüística generals i de centre, decisions curriculars i decisions d'actuació a l'aula.

Si ens centrem ara en els factors que influeixen en el tractament de les llengües a l'escola, d'acord amb Pascual (2006) trobem: l'estatus sociolingüístic de cadascuna de les llengües del currículum al context escolar, com ja hem vist anteriorment; la política lingüísticoeducativa del centre educatiu en referència a l'ús vehicular de cadascuna de les llengües i els seus usos (social, acadèmic i administratiu); les característiques de l'alumnat quant a les habilitats lingüístiques L1 o L2 abans d'entrar a l'escola, nivell socioeconòmic i motivació envers l'aprenentatge i ús de cada llengua; i per últim, les concepcions, competències i actituds del professorat envers la didàctica de la llengua i el domini de les llengües, les quals influeixen directament en la planificació de la situació educativa; aquest aspecte l'abordarem en profunditat al següent apartat.

Aquests quatre factors guiaran la recollida d'informació per conèixer com és la situació educativa del tractament de les llengües en la present investigació.

Per últim, i relacionat amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, l'educació plurilingüe recomana, des del punt de vista sociolingüístic, la instrucció del procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura en llengua minoritzada, per tal de revertir la situació desfavorable del panorama lletrat en aquesta llengua i generar situacions lectoescriptores rellevants i significatives a l'aula amb l'objectiu de consolidar aquestes competències. No obstant això, "des d'un punt de vista cognitiu, la investigació no ha aclarit en quina llengua s'hauria d'incorporar el tractament sistemàtic inicial de la lectura i escriptura, la L1 o la L2, perquè els resultats siguin òptims" (Pascual 2006, p.105); de fet, Baker (2000) afirma que tant el tractament simultani en ambdues llengües com el tractament consecutiu, primer una llengua i després l'altra, poden proporcionar vies adequades per a la competència lectoescriptora en les dues llengües.

2.5 Les concepcions teòriques dels docents

Com ja hem vist anteriorment, el docent és el responsable de triar, programar i preparar les situacions d'ensenyament i aprenentatge que viurà l'alumnat a l'aula, és a dir, és un agent actiu en un context determinant (Palou, 2008). Aquest quefer docent, d'acord amb Camps i Milian (2008), parteix d'un sistema de creences, representacions i sabers que s'utilitzen per a interpretar les situacions educatives i prendre les decisions que guien i orienten les accions docents. Alhora, aquestes creences, representacions i sabers són dinàmiques; d'una banda estan notòriament influenciades per les experiències personals i professionals, i d'altra, evolucionen amb l'aprenentatge del professor. A més a més, s'ha de tenir en compte que l'acció docent s'emmarca dintre d'una legislació educativa, el currículum, la qual dibuixa unes línies d'actuació que guien el quefer del mestre.

Les creences, representacions i sabers docents es manifesten a través del pensament docent, explícites, i de la pràctica educativa, implícites. Camps i Milian (2008), ho expressen de la

següent manera: “conèixer allò que els professors diuen que pensen i allò que fan”. L’anàlisi del discurs dels docent i del seu contingut és una bona tècnica per extraure eixes creences, representacions i sabers explícites, perquè el pensament es reflexa a ell mateix a través del llenguatge (Fons i Palou, 2011); així que les entrevistes i memòries de pràctiques, entre altres, tal com Pérez (2016) utilitza a la seua investigació, són bons instruments de recollida de dades. A més, Camps i Milian (2008) també inclouen les observacions d’aula, ja que aquestes denoten el discurs implícit del docent a les seues decisions pedagògiques.

La formació docent juga un paper fonamental per a l’evolució de la pràctica educativa, ja que, com expliquen les autores, “els processos formatius, de forma explícita o implícita, volen desestabilitzar aquestes concepcions (creences, sabers i representacions) amb el propòsit de crear nous marcs interpretatius més profunds” (Camps i Milian, 2008, p.42). A més, Pérez (2016) recolza la idea i afegeix “el que fa evolucionar les creences són els punts crítics, ja que mostren temes sobre els quals el pensament del professor no està resolt [...] i on es pot produir un impacte més fort a través de la formació” (p.84). Per tant, una bona manera de treure a la llum eixos punts crítics és reflexionant sobre la pròpia pràctica, i ampliant coneixements i experiències.

La formació docent se’ns presenta com un motor de canvi educatiu, l’engranatge que connecta la teoria amb la pràctica d’aula, tal com Camps i Milian (2008) expressen: “cal entendre la formació dels docents com processos d’acompanyament per introduir noves actuacions a l’aula” (p.43).

D’acord amb allò exposat, al Programa d’Intercanvi d’Experiències Educatives, on s’insereix l’estudi, es contempla una formació, en format tallers, als docents residents com la vessant més formal d’eixe intercanvi d’experiències.

La temàtica dels tallers és proporcionada per l'ONG receptora d'acord amb les seues inquietuds educatives, cosa que ja deixa entreveure eixos “punts crítics” de què Pérez (2006) ens parlava anteriorment. Dintre dels tallers proposats, es troba el següent: “Diseño de estrategias y materiales lúdicos para la enseñanza de la lectoescritura”, el qual ha sigut l'origen d'aquest estudi. Per tant, aquesta sessió formativa se'ns presenta com una oportunitat per conèixer i reflexionar al voltant de les concepcions teòriques dels docents; començar a desestabilitzar eixes concepcions per poder construir conjuntament uns “marcs interpretatius més profunds” (Camps i Milian, 2008, p.42) envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que orienten la seua presa de decisions pedagògiques a l'aula.

3. METODOLOGIA

En aquest apartat exposarem detalladament com s'ha planificat i estructurat la investigació a partir de la metodologia emprada, per tal de respondre als objectius i preguntes de recerca d'aquest estudi.

Primerament, exposarem la fonamentació metodològica d'aquesta investigació, a continuació aprofundirem en els tres objectius de recerca, desgranant-los en subobjectius metodològics que facilitaran la recollida i interpretació de dades. Després, relacionarem cada objectiu general amb els mètodes i instruments concrets que ens ajudaran a obtenir informació sobre ell. Més tard, procedirem a explicar cadascun dels instruments, com s'han elaborat, quins són els criteris d'implementació i com ens ajudarà la informació recollida a respondre als objectius de recerca. Per últim, parlarem dels participants i mostrarem com s'organitza la investigació en el temps.

3.1 Fonamentació metodològica

Aquesta investigació naix d'una demanda de formació per part dels docents guatemalencs sobre el procés de lectura i escriptura, com a part de les Jornades d'Intercanvi d'Experiències

Educatives del PIEE on els docents visitants, coordinats per les ONGs, preparen uns tallers o sessions envers els temes proposats pels docents receptors, en aquest cas guatemalencs. Dintre de les diverses temàtiques, les quals manifestaven “punts crítics” (Pérez, 2016) dels docents, es trobava “Diseño de estrategias y materiales lúdicos para la enseñanza de la lectoescritura”; a partir de la qual es genera el present estudi de cas.

L'estudi de cas amb investigació qualitativa s'ha considerat com la metodologia global més adient a la investigació, la qual pretén estudiar el fenomen de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura a les escoles de la zona rural guatemalenc on té lloc el PIEE, posant com a eix central el docent, qui pren les decisions pedagògiques envers aquest procés i qui ha manifestat el seu interès de formació.. D'una banda, l'estudi de cas permet “abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad” (Durán 2012, p.121) i utilitza múltiples fonts i mètodes per a captar la realitat, és transparadigmàtic i transdisciplinari. D'altra banda, la investigació qualitativa ens dota de ferramentes per a, en paraules de Durán (2012) en referència al treball de Gurdian (2010):

captar la realidad a través de los ojos de los sujetos actuantes, [...] asumiendo que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente. [...]. Esto se traduce en la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana (p.123)

La investigació s'emmarca dintre del paradigma interpretatiu des d'una perspectiva naturalista i de comprensió de l'experiència humana. Cal aclarir que aquest treball no cerca fer una avaluació del procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sinó conèixer i comprendre, en la seua complexitat i context, com es porta a terme aquest procés en aquesta

zona; sempre des d'una posició d'igualtat, respecte i promovent el diàleg intercultural (Omar, 2015). Per aquest motiu també, l'estudi de cas se'ns presenta com la metodologia més apropiada d'acord amb la perspectiva d'aquesta investigació.

La triangulació de dades és la tècnica d'investigació qualitativa emprada en aquest estudi de cas, ja que es centra a recol·lectar informació envers un mateix problema usant distints mètodes i fonts, per tal de contrastar les dades i poder tenir una visió més ampla, diversa, imparcial i objectiva del fenomen d'estudi.

Vallejo i Finol (2009) afirmen:

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque al utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. (p.122)

Els tres mètodes de recol·lecta de dades que s'emprem en el present estudi són les fonts directes amb entrevistes a docents; l'observació no participant del quefer a l'aula i l'anàlisi de la legislació vigent. Tots tres són mètodes qualitius.

Aquest estudi de cas compta també amb una estratègia d'intervenció, les jornades de formació, les quals pretenen proporcionar una visió actualitzada de l'ensenyament de la lectura i escriptura.

En definitiva, la triangulació se'ns presenta com la millor metodologia per comprendre amplament com és el procés d'ensenyament de la lectura i l'escriptura i el tractament de les llengües indígenes al context de l'estudi, centrats en la tasca docent; així com l'efecte de les jornades de formació en el pensament docent. Les perspectives que triangularem són el pensament docent, la pràctica d'aula, la legislació educativa i la formació. Els tres primers aspectes serveixen per a observar i descriure eixa realitat, i la formació per a introduir una

variació a eixe context a demanda dels docents i observar la transcendència en el seu pensament.

3.2 Disseny de la investigació

La investigació s'ha estructurat al voltant dels tres objectius generals de recerca, no obstant això, com són bastant amplis, a continuació els desgranarem en subobjectius metodològics, cosa que ens ajudarà a comprendre millor com s'aplica la metodologia investigadora triada a l'estudi i les distintes línies d'investigació que guiaran la tria d'instruments, la seua elaboració i implementació.

Objectiu 1: Conèixer la concepció de la lectura i l'escriptura dels mestres de la zona rural guatemalenca, i com es trasllada aquesta a les activitats d'ensenyament aprenentatge d'aquest procés a l'aula.

- 1.1 Analitzar quin tractament fa el currículum guatemalenc de la lectura i l'escriptura i el seu aprenentatge.
- 1.2 Conèixer la concepció teòrica del docent sobre la lectura i l'escriptura, i el seu aprenentatge.
- 1.3 Observar com el docent desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura a l'aula.
- 1.4 Apreciar com es traslladen les concepcions teòriques del docent (conscients i inconscients) en les decisions i actuacions pedagògiques a l'aula.

Objectiu 2: Mostrar una concepció actualitzada del procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura dintre de les Jornades d'Intercanvi Educatiu de manera teoricopràctica, i veure quina transcendència té a nivell conceptual en els mestres.

- 2.1 Dissenyar una sessió teoricopràctica per als docents on abordem una concepció actualitzada de la lectura i l'escriptura i el seu aprenentatge.

2.2 Desenvolupar la sessió a les Jornades d'Intercanvi d'Experiències Educatives, i recollir la valoració general dels docents participants.

2.3 Apreciar l'impacte conceptual que té la formació en els marcs interpretatius dels docents.

Objectiu 3: Conèixer el tractament que es fa envers les llengües indígenes a l'escola i les estratègies que es fan servir per incloure-les o no.

3.1 Analitzar quin tractament fa el currículum guatemalenc de les llengües indígenes a l'àmbit escolar.

3.2 Apreciar l'ús de les distintes llengües a l'escola.

3.3 Conèixer el pensament del docent sobre el tractament de llengües a l'aula i les dificultats que hi troba.

3.4 Observar les estratègies educatives que emprava el docent a l'aula per a fer front a la convivència de les distintes llengües, i especialment de les llengües indígenes.

Si ens fixem, els subobjectius dels objectius 1 i 3 són bastant similars quant a disseny, ambdós es centren en la recollida de dades des de perspectives similars i emprant els mateixos mètodes: observació directa, consulta del marc legislatiu i fonts directes per conèixer el pensament docent, tot seguint la tècnica de la triangulació de dades. En canvi, el segon objectiu i els seus subobjectius corresponents, disten bastant dels anteriors, degut a la idiosincràsia de la investigació.

L'objectiu 1 i 3 estan destinats a obtenir informació sobre com es desenvolupa el procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials i com és el tractament de les llengües indígenes a les escoles receptores; i la informació recollida inicialment serà de gran utilitat per adaptar i contextualitzar la sessió de formació preparada prèviament, ja que la procedència de la ponent-investigadora i dels docents és distinta.

L'objectiu 2 té una funció més pedagògica, i no tant de recollida d'informació; els seus subobjectius estan dissenyats per a generar un acció formativa demanada pels docents i avaluar el seu grau de satisfacció i el possible impacte en les creences i representacions mentals d'aquests.

3.2.1 Instruments

A continuació, relacionarem cada objectiu principal amb els instruments emprats, d'acord amb els mètodes descrits a l'apartat de 3.1 *Fonamentació metodològica*, i més endavant explicarem la seua elaboració, el seu ús i a quin subobjectiu o subobjectius responen.

OBJ 1. Conèixer la concepció de la lectura i l'escriptura dels mestres de la zona rural guatemalenca i com es trasllada aquesta a les activitats d'ensenyament aprenentatge d'aquest procés a l'aula.

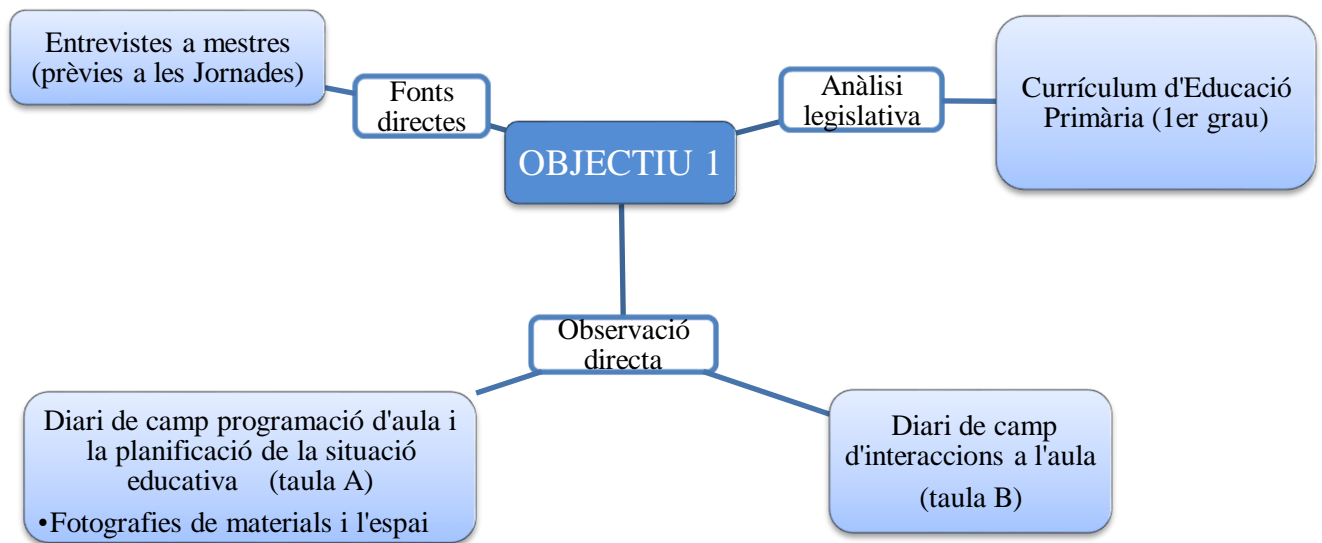


Figura 1. . Mapa conceptual dels instruments de recollida de dades per a l'objectiu 1

OBJ 2. Mostrar una concepció actualitzada del procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura dintre de les Jornades d'Intercanvi Educatiu de manera teorico-pràctica, i veure quina transcendència té a nivell conceptual en els mestres.

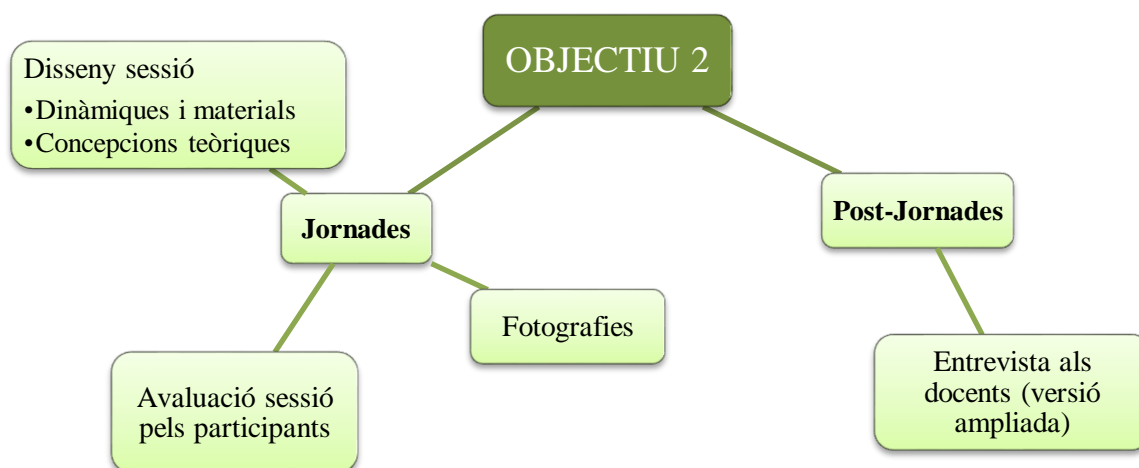


Figura 2. Mapa conceptual dels instruments de recollida de dades per a l'objectiu 2

OBJ 3. Conèixer el tractament que es fa envers les llengües indígenes a l'escola i les estratègies que es fan servir per incloure-les o no.

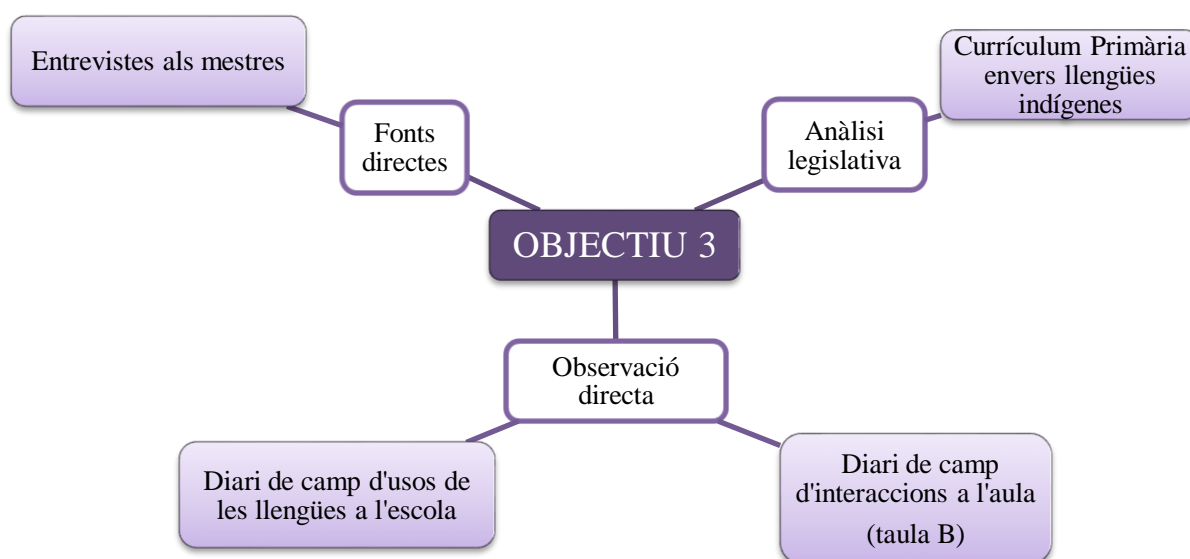


Figura 3. Mapa conceptual dels instruments de recollida de dades per a l'objectiu 3

Els instruments emprats per a la recollida de dades són els següents:

L'entrevista

L'entrevista als mestres pretén recollir informació sobre les concepcions docents envers l'ensenyament aprenentatge la lectura i l'escriptura a nivell teòric i pràctic (obj.1.2), i els pensament dels mestres sobre la presència i el tractament de les llengües indígenes dintre de l'àmbit escolar (obj.3.3). S'han elaborat dos models d'entrevista; una versió simple, per a realitzar abans de la jornada de formació i conèixer les concepcions originàries dels docents; i una versió ampliada, per a realitzar posteriorment al taller formatiu, en la qual s'inclou una xicoteta avaluació personal de la sessió i una reflexió sobre el possible impacte conceptual en les seues concepcions prèvies (obj.2.3). Les dues tandes d'entrevistes es realitzaran a mestres distints, degut a la impossibilitat de contactar en el curt període de temps d'un mes amb els mateixos docents; tot i que, d'acord amb la metodologia de la investigació, l'estudi de cas, el més adient seria entrevistar els mateixos docents. No obstant això, des d'una perspectiva més exploratòria de l'estudi, ampliar les persones de les quals es recull informació ens permet obtenir una visió més general dels docents de la zona.

L'entrevista és semiestructurada, dirigida i informal (Latorre, 2003). Es planteja a mode de conversa perquè busquem que el docent es senta còmode per aprofundir i explicar les seues creences i concepcions. L'entrevista parteix d'un guió (vegeu l'annex 1), amb unes preguntes que fan referència als subobjectius explicats anteriorment, i que van aflorant en la conversa de la manera més natural possible, a més a més, aquest model d'entrevista també permet a l'entrevistadora aprofundir en aquells aspectes que considere més interessants, sense oblidar el guió. Cal assenyalar que algunes de les preguntes inicials s'han modificat una vegada vista la realitat contextual, per obtenir una informació més enriquidora i adaptada. Degut al caràcter informal i semiestructurat d'aquesta entrevista, l'enregistrament de veu previ consentiment

s'ha considerat la millor ferramenta per a recollir aquestes dades, ja que permet seguir amb fluïdesa la conversa.

La informació recollida s'analitzarà per blocs temàtics, d'acord amb els objectius; fixant-nos en paraules clau que ajuden a comprendre les representacions, creences i sabers explícits dels docents; i es contrastarà posteriorment amb les observacions del diari de camp i l'anàlisi legislativa del currículum de primària. En el cas de la pregunta ampliada sobre la formació rebuda, aquesta serà de gran valor, junt amb l'avaluació general de tots els participants, per a apreciar si la sessió ha contribuït a desestabilitzar les seues concepcions i s'han començat a construir nou marcs interpretatius més profunds (vegeu apartat 2.5), si ha complert el seu objectiu, i també per respondre la segona pregunta de recerca: <<*Quines noves perspectives de treball lector i escriptor s'obrin per als mestres després del taller de les Jornades de formació?*>>.

El diari de camp

El diari de camp és la ferramenta que guia l'observació directa a l'escola. Està estructurat a mode de taula on es va enregistrant la informació recollida. A l'annex 2, trobem que hi ha tres taules amb finalitats distintes anomenades *Diari de camp A, B i C*; la taula A fa referència a la programació d'aula i la planificació de la situació educativa (obj.1.3); la taula B està orientada a descriure situacions concretes d'interaccions a l'aula relacionades amb d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i el tractament de les llengües indígenes (obj.1.4, 3.2 i 3.4.); i la taula C recull els usos de les llengües per part de l'alumnat a l'escola. A continuació explicarem cadascuna d'aquestes taules d'observació:

- Diari de camp A: La primera taula pretén observar, utilitzant la modalitat de l'observació actuant (Riba, 2014), les decisions docents envers la planificació dels *components d'interacció pedagògica* (Zabala, 1995) que condicionen la situació educativa del procés

d'ensenyament aprenentatge de la lectura i escriptura, partint de la programació didàctica tant si està redactada com si no. Està dissenyada per a obtenir informació detallada de la seqüència didàctica, l'organització de continguts i l'organització social pensada pel docent a partir de la columna "què es treballa?" i la "descripció de l'activitat", els materials curriculars associats a cada activitat, el temps dedicat setmanalment a aquest procés i el paper del mestre en cadascuna d'elles. A més a més, aquesta observació es complementa amb fotografies sobre l'espai, els materials utilitzats, les activitats, l'organització social i les produccions del alumnes.

Aquest registre s'utilitza solament durant el primer període d'investigació, ja que d'una banda és un treball molt exhaustiu que deixa poc espai per a la interacció amb els alumnes i el docent, la qual és una part integrant del programa en què està immers l'estudi, el PIEE; i d'altra banda, la informació obtinguda amb aquest diari de camp A és de gran utilitat perquè permet comprendre millor la realitat i adaptar la sessió de formació al context, atenent als sabers, creences i representacions docents que s'entreveuen en les seues decisions pedagògiques.

- Diari de camp B: La segona taula s'utilitza durant tota la investigació i busca enregistrar les interaccions d'aula entre els subjectes presents (docent, alumnes i investigadora), relacionades amb l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura i la convivència entre llengües a l'escola, especialment les llengües indígenes, i la llengua dominant, el castellà. L'observació en aquest cas serà participant implicada que, d'acord amb Riba (2014), es aquella en què "l'observador estableix una relació d'intensitat variable amb el subjecte, [...] interactua amb ell de manera freqüent, de vegades contínua en un determinat context".

La taula està dissenyada per a recollir la descripció de la situació comunicativa concreta d'aula, les persones implicades en la interacció, la transcripció o descripció de la situació, i la finalitat o l'ús de la llengua.

Les interaccions d'aula són interessants d'observar perquè és a través d'aquestes situacions concretes on les creences, representacions i sabers del docent entren en acció per a interpretar la situació educativa a mesura que es va desenvolupant.

La informació recollida complementa la de la taula anterior en referència a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que aspectes com els criteris d'avaluació (comentaris, maneres d'avaluar, tipus de reptes i ajudes) i el temps, són components d'interacció pedagògica més fàcils d'observar en la pràctica; a més a més, altres aspectes a tenir en compte són la mediació del docent durant les activitats de lectura i escriptura i la verbalització d'estratègies per a la lectura i escriptura. L'anàlisi d'aquestes dades ens permetrà apreciar tots els components d'interacció pedagògica i comprendre la situació educativa de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura des de la seua complexitat.

Quant al tractament de les llengües al context escolar, aquesta taula permet recollir informació d'alguns dels factors que hi influeixen (Pascual (2006): els usos de les distintes llengües a l'aula i l'escola per part del docent, per apreciar la política lingüísticoeducativa del centre; i la implementació d'estratègies d'aula que enforteixen el plurilingüisme (transferències lingüístiques mitjançant la comparació entre llengües, reflexió conjunta entre llengües, traducció i interpretació, l'alternança de llengües, transferència de coneixements entre llengües), per veure les concepcions, competències i actituds del docent front a la didàctica de la llengua. Les dades d'aquesta segona taula és dividiran posteriorment d'acord amb l'objectiu que responen, com acabem d'explicar.

- Diari de camp C: registre dels usos de les distintes llengües a l'escola per part dels alumnes en distintes àmbits (al pati i a l'aula) i subjectes (entre alumne-mestre, alumne-investigadora

i entre alumnes), cosa que ens permet observar l'estatus sociolingüístic de les llengües al context escolar i les característiques de l'alumnat (Pascual 2006)

Anàlisi legislativa

L'anàlisi del currículum de primària guatemalenc, en concret, el "Currículo Nacional Base" de primer grau, ja que és el curs on s'inicia l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ens permet conèixer on s'emmarca l'actuació docent, quina referència fa al procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (obj. 1.1), i del tractament de les llengües indígenes a l'aula (obj. 3.1); i així poder comprendre millor les concepcions i actuacions dels docents sobre aquests temes.

En aquesta anàlisi ens centrem a observar quines referències directes es fan a la legislació envers l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura, i la presència de les llengües indígenes a l'escola. Les preguntes que guiaran aquesta anàlisi seran les següents, algunes similars a les de l'entrevista amb els docents:

- Quina concepció té el currículum de la lectura i l'escriptura?
- Com s'ha d'ensenyar a llegir? I a escriure?
- Es recomana alguna llengua preferent per ensenyar a llegir i escriure?
- Quina concepció és té de les llengües indígenes? Quin paper tenen a l'ensenyament?
- Quin és el paper del docent front a les llengües indígenes?
- Com es planteja la convivència entre llengües, usos i àmbits? Com es planifica l'organització curricular de les llengües?

La referències directes extretes del currículum es recullen en una taula que facilita l'anàlisi posterior de resultats, el qual ajudarà a dibuixar el marc metodològic i conceptual concret on s'insereix la tasca docent, i que influeix en les representacions, creences i sabers docents.

Aquesta informació, juntament amb la de les entrevistes i el diari de camp, són les perspectives necessàries per poder triangular les dades envers el primer i el tercer objectiu de

recerca, cosa que ens permetrà posteriorment respondre a dos de les tres preguntes de recerca del present estudi de cas: <<Què entenen els mestres de la zona rural guatemalenca per lectura i escriptura? Com es treballa la l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a l'aula?>> i <<Quina concepció es té de les llengües indígenes a l'àmbit escolar? Com es treballen les llengües indígenes a l'escola?>>.

Disseny de la sessió formativa i avaluació

La sessió formativa proposada pels docents s'anomena "Diseño de estrategias y materiales lúdicos para la enseñanza de la lectoescritura". A partir d'aquest títol la investigadora és l'encarregada de dissenyar la sessió basant-se en el treball de Fons (1996), la qual té el següents objectius (2.1):

- Mostrar una concepció actualitzada de la lectura i l'escriptura.
- Vivenciar dinàmiques quotidianes d'aula que contribueixen al desenvolupament de la lectura i l'escriptura.
- Reflexionar i dialogar entre docents sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, les seues pràctiques i noves possibilitats.
- Valor la viabilitat dels continguts per a aplicar al seu context.

Es tracta d'una sessió teoricopràctica, pensada perquè els participants experimenten diverses situacions i activitats on es treballa la lectura i l'escriptura, i reflexionar envers cadascuna d'elles: què es treballa i com, per què és interessant i quines possibilitats li troben; sempre buscant la creació d'una diàleg i la participació activa dels docents. Una vegada s'han vivenciat diverses activitats; és moment de repensar què és llegir i escriure en el sentit més teòric, mitjançant una dinàmica per equip on discuteixen entre dues opcions; aquesta activitat és l'avantsala a l'explicació teòrica del concepte actualitzat de lectura i escriptura d'acord amb Fons(1996). Per últim es realitzen uns aclariments quant a la metodologia i la importància de

l'organització de l'aula per a enfrontar-nos a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura; i es llancen algunes preguntes a l'aire com a inici de pluja d'idees d'activitats a mode d'intercanvi entre docents. Finalment, és moment per a l'avaluació on, amb notes enganxables, valoren qualitativament la sessió, allò que s'emporten de la formació; i amb una diana avaluen quantitativament els següents aspectes, sent 1 grau baix i 5 grau alt:

- El grau de viabilitat d'aplicació de les dinàmiques a la seua aula
- El grau de satisfacció
- La metodologia utilitzada en la ponència
- La utilitat dels continguts per al seu context

Aquesta sessió inicial es veu lleugerament modificada, sobretot quant a les dinàmiques mostrades, després de les dues primeres setmanes d'estudi, per tal d'adaptar-les al context educatiu i social (sobretot els materials i les situacions d'ús real de la llengua), així com als docents, a partir d'allò observat a les entrevistes prèvies a les jornades i al diari de camp, per tal de proporcionar pràctiques d'aula distintes que enriqueixen la seua tasca docent.

L'objectiu pedagògic d'aquesta sessió és començar a *desestabilitzar* eixes concepcions per poder construir conjuntament uns "marcs interpretatius més profunds". Està dissenyada seguint les directrius explicades a l'apartat 2.5 del present treball.

La sessió final, junt als materials emprats i algunes fotografies testimonials de la sessió, es poden trobar a l'annex 3.

L'avaluació de la sessió, juntament amb la pregunta de l'entrevista ampliada referent a aquesta, són les dades que recopilarem; i les quals ens donaran resposta a la segona pregunta de recerca: <<*Quines noves perspectives de treball lector i escriptor s'obrin per als mestres després del taller de les Jornades de formació?*>>.. .

3.2.2 Metodologia d'anàlisi de dades

Com que es tracta d'una investigació qualitativa, les informacions recollides amb els instruments exposats seran majoritàriament textos orals o escrits, a excepció de les fotografies. D'acord amb Fernández (2006), en aquest estudi tractarem el text des de la tradició sociolingüística, que el tracta “com una finestra cap a l'experiència humana” (p.2). Dintre d'aquets paradigma, l'anàlisi del text és centrada en el contingut principalment, seguint el model exposat per Cano & González (2010) el qual constarà amb un “procés d'identificació, codificació i categorització dels principals eixos de significat subjacent a les dades” (Cano & González, 2010, p.3) i que es triangularà posteriorment amb la informació processada de les distintes fonts i mètodes. Els eixos de significat que guiaran la interpretació de les dades estaran relacionats amb el marc teòric exposat, els objectius de la investigació i les preguntes de recerca.

A continuació exposarem més detalladament com es farà l'anàlisi de dades de cada instrument i els eixos de significat que classificaran la informació extreta:

- o Entrevistes:

La informació de les entrevistes es classificarà d'acord als següents eixos de significat, que es corresponen amb la temàtica dels objectius de la investigació:

Taula 1. Eixos de significat per a l'anàlisi d'entrevistes

Lectura i escriptura (obj. 1)	Tractament de llengües (obj. 3)	Avaluació de la formació (obj. 2)
- Concepte de lectura - Concepte d'escriptura - Concepcions del procés lector i escriptor	- Estatus sociolingüístic de les llengües - Política lingüísticoeducativa del centre i usos de les diverses llengües a l'escola	- Sensacions - Viabilitat - Reflexions - Aprenentatges concrets

	<ul style="list-style-type: none"> - Característiques de l'alumnat -Concepcions, competències i actituds del docent front a les llengües i la seua didàctica - Estratègies bilingües 	
--	---	--

A continuació, explicarem el significat de cadascun d'aquests eixos a l'anàlisi de les entrevistes:

- *Concepte de lectura*: fa referència a què comprèn el docent sobre què és llegir tant a nivell teòric com a nivell pràctic, quina aproximació metodològica utilitza per a ensenyar a llegir a partir d'activitats per a iniciar i desenvolupar la lectura, i els materials que sol utilitzar.
- *Concepte d'escriptura*: exactament el mateix que el "concepte de lectura", però amb l'escriptura.
- *Concepcions del procés lector i escriptor*: aborda la relació que considera el docent entre aquests processos (processos separats, diferents però amb alguna relació o les dos cares d'una mateixa moneda); i allò que percep com a dificultats durant el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
- *Estatus sociolingüístic de les llengües*: en termes generals a les escoles de la zona on es realitza l'estudi, la L1 escolar és el q'eq'chí, L2 el castellà i L3 l'anglès, en aquest apartat es centra en quina concepció i prestigi té cadascuna de les llengües del currículum al territori de l'escola on el docent exerceix, així com les diverses llengües que es parlen a la comunitat.
- *Política lingüísticoeducativa del centre i usos de les diverses llengües a l'escola*: fa referència a les decisions curriculars del centre envers l'ensenyament i l'ús de cadascuna de les llengües (social i acadèmic).

- *Característiques de l'alumnat*, tal com hem explicat a l'apartat 2.4, "habilitats lingüístiques L1 o L2 abans d'entrar a l'escola, nivell socioeconòmic i motivació envers l'aprenentatge i ús de cada llengua".
- *Concepcions, competències i actituds del docent front a les llengües i la seua didàctica*: aborda el pensament docent sobre en quina llengua seria més convenient aprendre a llegir i a escriure, el sentir envers la diversitat lingüística i el seu tractament al context escolar.
- *Estratègies bilingües*: fa referència a les competències idiosincràtiques de la persona bilingüe o plurilingüe (vegeu apartat 2.4) que utilitza el docent implícitament o explícita al context escolar.
- *Sensacions de la sessió de formació*: satisfacció, dubtes...
- *Viabilitat* d'allò explicat a la sessió de formació, pràctiques i perspectives en el seu context escolar.
- *Reflexions* envers l'aprenentatge de la lectura i escriptura a partir de la sessió de formació.
- *Aprenentatges concrets*, exemples d'activitats que els han resultat útils i que s'emporten de la formació impartida.

Aquest temes ens serviran per a identificar les dades que són rellevants per a cadascun dels objectius de recerca, el contingut d'aquestes informacions s'analitzarà a partir dels conceptes clau expressats per la persona entrevistada, en relació amb el marc teòric exposat a l'apartat 3; i després es triangularan amb les altres fonts i mètodes.

Les dades classificades de cada entrevista es compararan entre sí per eixos de significat, per tal d'apreciar les diverses realitats envers cada aspecte i comprendre amb la màxima integritat possible el testimoni de cadascuna de les docents entrevistades. Açò ens permetrà obtenir una visió més general de les representacions, creences i sabers explícits dels docents

de la zona sobre el tractament de les llengües indígenes a l'escola, l'impacte de la formació, i l'aprenentatge del procés lector i escriptor, així com, dibuixar un perfil metodològic de cadascun dels docents envers la lectura i l'escriptura.

- Diari de camp

La informació recollida al Diari de camp A sobre la seqüència didàctica junt a part de la informació del Diari de camp B sobre la interacció pedagògica relacionada amb l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ens permetrà completar el perfil metodològic de la docent observada, Rosario. Els resultats s'exposaran en una taula on apareixeran tots el components d'interacció pedagògica (vegeu apartat 2.1) i algunes notes de camp exemplificatives de totes les dades recollides. A partir d'aquestes informacions, i fixant-nos també en els següents eixos de significat, implícits en la pràctica docent: concepte de lectura, concepte d'escriptura i concepcions del procés lector i escriptor; es dibuixarà un perfil metodològic que es contrastarà amb l'esbossat a partir de l'entrevista, cosa que contribuirà a tenir una anàlisi més profunda, en paraules de Camps i Milian (2008), "conèixer allò que els professors diuen que pensen i allò que fan" (p.45).

La taula resultant sobre la situació educativa de Rosario es complementarà amb el registre fotogràfic de materials i espais.

A més a més, el Diari de camp B també recull l'observació sobre les interaccions d'aula d'altres dos docents entrevistats, la informació dels quals s'aglutinarà a un altra taula que ens permetrà observar algunes situacions educatives concretes relacionades amb l'aproximació metodològica del docent i les concepcions envers procés lector i escriptor implícites en la pràctica, les quals complementaràn la informació de les entrevistes. Aquesta taula explicarà diverses situacions concretes, la transcripció de la conversa entre mestre i alumnat o mestre i investigadora, i les creences, concepcions i actituds docents que es

desprenen d'aquesta situació; les quals ens permetran relacionar aquesta vivència amb la teoria i els eixos de significat exposat a l'apartat d'entrevista.

Totes aquestes dades es triangularan amb la informació recollida envers els eixos de significat amb el títol de “lectura i escriptura”, per tal de donar resposta, juntament amb la legislació, a l'objectiu 1.

Les dades recollides al Diari de camp B sobre el tractament de les llengües a l'escola, juntament amb el Diari de camp C, ens ajudaran a dibuixar com interactuen els quatre factors que, d'acord amb Pascual (2006), influeixen en el tractament de les llengües: l'estatus sociolingüístic de les llengües al context escolar, les característiques de l'alumnat, la política lingüísticoeducativa del centre i les concepcions, competències i actituds del docent front a la didàctica de la llengua a través de les estratègies bilingües o plurilingües que emplea. Aquesta informació es complementarà també amb un registre fotogràfic de materials escolars relacionats amb el tractament de les llengües: cartellera, materials educatius, etc. que deixen entreveure la política lingüísticoeducativa del centre i les concepcions, competències i actituds del docent envers el tractament de les llengües indígenes.

Igual que amb la informació anterior, aquesta es recopilarà en una taula baix el títol “Tractament de les llengües”, on s'apreciaran les observacions realitzades envers aquests quatre factors a cadascuna de les comunitats participants en l'observació (comunitat de Rosario, Ernesto i Salvador); per tal de poder esbossar conclusions individuals per comunitat i conjuntes per obtenir una visió més general de la situació lingüística a la zona d'estudi. Les dades recollides es triangularan amb la informació recollida envers els eixos de significat amb el títol de “tractament de les llengües”, per tal de donar resposta, juntament amb la legislació, a l'objectiu 3.

○ Anàlisi de la legislació

L'anàlisi de contingut de la legislació educativa, en concret del *Currículo Nacional Base de Primer Grado* (DICADE-DIGEBI, 2007), es portarà a terme d'acord amb els conceptes clau dels epígrafs de cada pregunta que guia la recollida de dades (veure pàg. X). Aquests conceptes claus es relacionaran amb els següents eixos de significat, molt similars als de l'entrevista per tal de facilitar la triangulació de dades posterior:

Taula 2. Eixos de significat per a l'anàlisi legislativa

Lectura i escriptura (obj. 1)	Tractament de llengües (obj. 3)
- Concepció de la lectura	- Estatus sociolingüístic de les llengües
- Concepció de l'escriptura	- Política lingüísticoeducativa
- Concepció del procés lector i escriptor i aproximació metodològica	- Concepcions, competències i actituds front a les llengües i la seua didàctica

A més s'ha ampliat l'eix de la "Concepció del procés lector i escriptor" amb l'aproximació metodològica, per tal d'observar, d'acord amb l'apartat 2.3 del present treball, quina és l'aproximació metodològica suggerida a la legislació envers la lectura i l'escriptura. Cal remarcar que són orientatius, i que es contempla la possibilitat que durant l'anàlisi se'n genere algun de nou, relacionat, això sí, amb el marc teòric exposat.

Els resultats s'exposaran en una taula que ens permetrà relaciona cada aspecte amb epígrafs de la legislació en referència al contingut d'aquest.

○ Avaluació de la sessió formativa

La informació recollida amb la diana d'avaluació es calcularà percentualment, atenent a el grau de satisfacció, que inclou l'apartat de "satisfacció" i "metodologia utilitzada en la ponència" de la diana; i la viabilitat dels continguts exposats en el seu context, que aglutina la valoració dels següents aspectes: "viabilitat de les dinàmiques a l'aula" i "utilitat dels continguts". D'altra banda, les notes autoadhesives es classificaran per temàtiques, d'acord

amb el seu contingut, en: reflexions envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i la sessió en general, i noves idees i pràctiques que els han resultat enriquidores (activitats concretes).

Aquesta informació és triangularà amb l'obtinguda a les entrevistes docents per tal de respondre a l'objectiu 2.

3.2.3 Participants

Els participants principals d'aquesta investigació són els docents de l'àrea rural guatemalenca on es desenvolupa el PIEE; no obstant això, depenent de l'instrument de recollida de dades, els receptors tenen unes característiques concretes dintre d'aquest grup.

L'entrevista la realitzen quatre docents, dos al principi de la investigació sense haver participat de les jornades de formació, Rosario i Ernesto i altres dos després de les jornades amb l'entrevista ampliada, Santiago i Teresa. En cadascuna de les fases de l'entrevista, abans de les jornades i després, es prioritza que siguin mestres de primer i segon de primària, perquè és quan s'inicien en la lectura i l'escriptura, de distint sexe, distinta escola i distint origen, és a dir, un docent que forme part de l'associació guatemalenca receptora, i un altre docent desvinculat d'aquesta. L'objectiu d'aquesta decisió és obtenir resultats més variats i amb una perspectiva més ampla de la realitat.

Els participants de l'entrevista són els següents, tots ells amb pseudònim per mantenir el seu anonimats:

- Rosario és una persona retornada de Mèxic, que va estudiar magisteri al seu regrés; viu a una comunitat no retornada de parla q'eq'chí on fa de mestra des de fa uns 13 anys, i tot i que la seua llengua materna és un altre idioma maia, és capaç de comunicar-se sense problemes en la llengua de la comunitat. És mestra de primer i segon grau, amb un total d'uns 30 alumnes.

- Ernesto és una persona retornada i desplaçada, ja que va tornar abans que s'organitzaren les campanyes, que es va graduar l'any 1995, abans dels Tractats de Pau, quan començava a democratitzar-se el país. Començà estudiant per ràdio i després internat, ja que la formació s'impartia lluny del seu lloc de residència. És mestre des del 2001, i en el moment de la investigació és mestre de primer grau a l'aldea retornada, de recent configuració, on viu. Forma part dels fundadors de l'ONG receptora. La seua llengua materna és un altre idioma maia i també el castellà, és capaç de comunicar-se en q'eq'chí.
- Santiago és docent d'una aldea formada per extensos ranxos o masos, on la població està disseminada pel territori on alguns són desplaçats d'altres zones guatemalenesques i altres persones autòctones. Fins feia poc era l'únic docent de l'escola, amb uns 50 alumnes de tots els nivells, de primer a sisè grau; ara es centra en primer i segon, uns 25 alumnes. La seua família va ser desplaçada i de ben jove ja estava a la comunitat actual. És graduat en magisteri i actualment està cursant una formació de perfeccionament docent. Fa uns 10 anys que és docent, la seua llengua materna és un altre idioma maia, i és capaç de comunicar-se en un total de 4 llengües, incloent el q'eq'chí.
- Teresa és una persona retornada i és integrant de l'ONG receptora. Està graduada en magisteri i actualment imparteix classe a primer grau d'una aldea no retornada de parla q'eq'chí. Fa uns 12 anys que és mestra, la seua llengua materna és el castellà i no domina el q'eq'chí.

El diari de camp es realitza a les escoles de les aldees on la investigadora és assignada, d'acord amb el PIEE. Els participants són, per a la taula del *Diari de camp A*, la mestra Rosario i els seus alumnes de primer i segon de primària; mentre que per a la taula del *Diari de camp B i C*, són els docents Rosario, Ernesto i Santiago, i els seus alumnes.

La sessió de formació està destinada a tots els docents de pre-primària i primària de l'àrea rural guatemalena on es realitza el programa, entre els quals participen els docent entrevistats.

3.2.4 Temporització

Per últim, és important conèixer que la recollida de dades s'ha estructurat coincidint amb tres moments clau del projecte: l'estada a cada comunitat i la jornada de formació, com es mostra a la Figura 4.

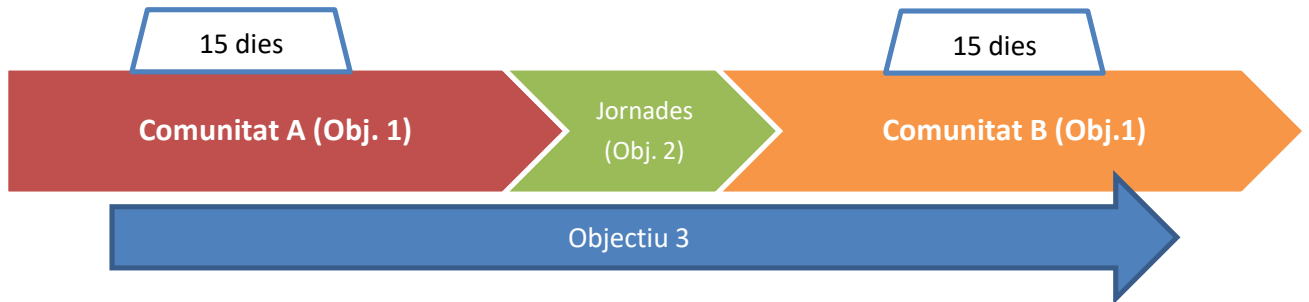


Figura 4. Temporització de la investigació

El diari de camp A, B i C (vegeu l'annex 2), juntament amb les dues entrevistes inicials, es porten a terme exclusivament durant la primera franja, durant la convivència a la *Comunitat A*. Aquesta organització ajuda la investigadora a partir d'un coneixement contextual bàsic per adaptar la sessió de formació. El diari de camp de les interaccions d'aula referents al tractament de llengües i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (taula B) es realitza durant tota l'estada a ambdues comunitats per registrar des d'una perspectiva més ampla les representacions, concepcions i sabers implícites dels docents de la zona d'estudi. El diari de camp C, que recull els usos de les llengües a l'àmbit escolar, també es porta a terme durant tot el projecte.

Centralment es troba la jornada de formació, la qual divideix la investigació en dues parts, i dona pas a realitzar la segona tanda d'entrevistes amb la versió ampliada per valorar la formació donada i la seua transcendència.

Prèviament a l'estada a Guatemala, es fa el disseny inicial de la sessió de formació triada pels docents receptors. I posteriorment al projecte, es realitza l'anàlisi legislativa del currículum de primària sobre el tractament de les llengües indígenes i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

4. RESULTATS

En aquest apartat exposarem el resultat de la informació recollida i analitzada de cadascun dels instruments d'acord amb allò exposat al punt 3.2.2. Les referències numèriques que apareixen al redactat estan associades amb les taules de l'annex de cadascun dels instruments.

4.1 Entrevistes

Durant la presentació dels resultats de les entrevistes es fa referència a l'anàlisi de fragments literals d'aquestes, que podeu trobar a l'annex 4.

- *Lectura i escriptura*

El primer bloc de contingut que analitzem és el referent a la lectura i l'escriptura. Primerament abordarem el concepte de lectura, després el concepte d'escriptura, i per últim la concepció del procés lector i escriptor per part de les docents entrevistades.

Tots els docents, de manera explícita en la seua definició de lectura o implícitament a través de les activitats, relacionen la lectura amb “comprender”, “descifrar” o “interpretar el significado” (1, 5, 12, 14). No obstant això, l'associació de lectura a descodificació de lletres també està present, com explica Salvador “leer es decodificar las letras. Recuerde que cada letra tiene un sonido, y cada sonido forma una palabra; entonces leer es saber decodificar las letras” (10) o a través de les activitats proposades per Teresa (15, 17, 18, 19), les quals deixen entreveure una aproximació metodològica sintètica al procés lector, amb l'ensenyament directe de les lletres i els seus sons. La resta de docents, quant a les activitats proposades per a iniciar i treballar la lectura, presenten una aproximació metodològica analítica, posant èmfasi en escoltar contes (2, 8), veure imatges i predir què passarà (7, 11) i inclús reformular allò llegit (3). Respecte als materials necessaris per aprendre a llegir, tots ells recalquen la importància de material escrit com llibres, rètols o cartells (4, 9, 13, 20).

Crida l'atenció el cas de Salvador, el qual fa una definició explícita de lectura centrada en la descodificació, i en canvi les activitats proposades aborden la lectura com una activitat complexa de comprensió del text escrit (11, 12). Aquesta incoherència deixa entreveure un pensament docent no resolt, és a dir, un "punt crític".

Fixant-nos ara en el concepte d'escriptura, trobem distintes definicions per part dels docents, alguns es centren en aspectes gràfics únicament, com Ernesto i Salvador, "trazar letras" (30) o "trazar líneas en hojas" (25); mentre que Rosario i Teresa, a banda de recalcar els aspectes gràfics com la còpia (21) o el traçat de lletres (37), també posen èmfasi en escriure com un mitjà d'expressió personal. Rosario també nomena la cal·ligrafia i la puntuació com rellevant, és a dir, les convencions (21). Cap d'ells esmenta la producció de textos.

De les activitats proposades per treballar l'escriptura, tots els docents almenys expliquen una activitat, si no més, per a treballar aspectes gràfics i grafofònics: el traç de les lletres (23, 26, 33, 35), el seu reconeixement escrit i l'associació so-grafia (27, 34, 37, 39). Solament una docent fa referència a les síl·labes: "Empezamos por las sílabas, luego conocemos palabras" (38). La unitat d'expressió màxima que aborden és la paraula.

Gràcies a les aportacions d'Ernesto, Salvador i Teresa sobre com realitzen les activitats, podem observar amb més detall una aproximació metodològica sintètica al procés escriptor: "Primero doy a conocer la letra, digo el nombre, el sonido, pasan a veces a la pizarra o en un cartel a trazar la letra, hacer trazos en el aire, utilizando los pies, incluso ellos mismos en grupos formar [amb el seu cos] una letra en sí o una palabra" (32) o "Doy dos letras a la semana y a fin de semana, que es día viernes, doy dictado para ver si aprendieron lo que dimos durante la semana" (28).

Els materials que consideren imprescindibles per a aprendre a escriure són bastant variats, des de cartells, imatges i paraules, fins a quaderns, llapis i altres materials per a crear lletres (plastilina, pals, taps...) (36,38).

Per últim, i en referència al procés lector i escriptor, observem que tots quatre consideren la lectura i l'escriptura com processos complementaris, "Yo creo que son dos caras de una misma moneda, porque la lectura y la escritura es la misma cosa" (40) o "si el niño ya sabe escribir y sabe leer pues tiene que ir de la mano" (42). Alguns d'ells també apunten la precedència de la lectura front a l'escriptura: "sin leer no puede uno escribir, primero tiene uno que saber leer y luego escribir" (46), una característica típica de l'aproximació metodològica sintètica.

Quant a les dificultats esmentades pels docents front al procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que trobaven a les seues aules, es basen en aspectes gràfics o grafofònics (41, 44, 45), i puntualment de comprensió de significat com explica Teresa: "ahora que ya pueden leer algo, ellos leen pero hay muchas palabras que conocen y no entienden" (50) o "por el castellano, hay palabras que ellos están totalmente fuera de su significado, no lo tienden" (49). Com es pot observar, algunes d'aquestes dificultats també estan associades amb la diversitat lingüística a l'aula.

A més a més, de les aportacions realitzades pels docents envers el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es destil·len dues concepcions envers aquest procés: d'una banda, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com un procés mecànic i poc complex que s'ha d'adquirir en un moment concret, "que los niños sepan leer y escribir que es fundamental para que ellos pasen al siguiente nivel" (43); i, d'altra banda, que necessàriament l'alumne necessita una mediació per a aprendre a llegir i escriure: "porque si no miran lo que uno les enseña, no aprenden" (6) i "Yo no puedo decir a un niño, hagan la letra M si yo no he enseñado o no han conocido primero..." (31).

Aquestes dues concepcions, juntament amb tot allò analitzat, tenen bastant sentit considerant que l'aproximació metodològica dominant és la sintètica, la qual fa èmfasi en la instrucció sistemàtica i seqüenciada de les lletres i sons, fins a arribar a les oracions (vegeu apartat 2.3), i el perfil docent que es desprèn és l'instruccional, el qual es centra en “explicar explícitament el codi”(p.13) i en el resultat més que el procés, evitant l'error.

- *Tractament de les llengües*

Ara passem al segon bloc de contingut, el tractament de les llengües a l'aula, on parlarem de l'estatus sociolingüístic de les distintes llengües de la comunitat i de les curriculars; les característiques de l'alumnat a ulls del docent; la política lingüísticoeducativa del centre i els usos de les diverses llengües a l'escola; les concepcions competències i actituds del docent front a les llengües i la seua didàctica; i les estratègies plurilingües que s'empren a l'aula per a abordar la diversitat lingüística.

Primerament, s'observa que l'estatus sociolingüístic de les llengües és distint depenent de l'origen de la comunitat, per exemple en el cas de Rosario i Teresa que treballen a aldees no retornades, tots els alumnes tenen una mateixa llengua materna, el q'eq'chí, la pròpia del departament. El castellà és considerat com una llengua dominant, amb prestigi i utilitat (52, 53, 62), mentre que la seua llengua materna minoritzada amb poca presència social i baix prestigi: “[el q'eq'chí] es el idioma que manejan en la casa, en la calle, donde quieran; bueno no se tiene que manejar mucho tiempo es en la escuela porque lo que más se pretende aquí, lo que los padres más exigen, es el castellano” (51). Ambdues llengües estan presents al currículum escolar.

El context educatiu d'Ernesto és una aldea retornada on conviuen famílies de distintes ètnies i llengües maternes, però totes adopten el castellà com a llengua de comunicació entre elles: “En la comunidad se hablan como 7 idiomas mayas pero los niños llegan a la escuela y todos

hablan en castellano” (54), “[q’eq’chí] solo hablan algunos” (56) i “aquí el L1 es el castellano, se usa para comunicarse” (55). Podríem considerar, per la dominància del castellà, que la resta de llengües maies parlades pels habitants (llengües minoritàries), excepte els q’eq’chís, viuen una situació de substitució lingüística. És significatiu que el castellà s’haja assumit com a llengua de comunicació entre ètnies, i no qualsevol de les altres llengües maies que es parlen a la comunitat o la dominant al territori, el q’eq’chí. A més, la no presència de les distintes llengües maternes a l’escola, i sí la q’eq’chí, genera malestar als parlants: “cada alumno, cada estudiante, quiere aprender su propia lengua antes que aprender otra” (57); per tant, s’observa dominància entre llengües minoritzades.

Per últim, Salvador imparteix a una comunitat on es barreja gent de la zona i gent desplaçada: “su etnia materna es achí o q’eq’chí” (58). El q’eq’chí és la llengua del departament però l’achí no té representació oficial en eixe departament (59), per tant, si el q’eq’chí és una llengua minoritzada per la poca presència social i el baix prestigi, l’achí es una llengua minoritària i a la vegada minoritzada perquè no té presència en el context escolar. Un símptoma d’aquesta minorització és que “hay muchas familias que ya no le enseñaron a hablar el idioma materno a sus hijos” (60).

Per tant, ens trobem en un context general on les llengües maies estan en una situació de minorització baix la dominància de castellà, i amb algun símptoma de substitució lingüística, com és el cas de l’aldea retornada i de famílies que ja no parlen les llengües maternes als fills/es. Existeix diversitat lingüística que no està contemplada a l’ensenyament de llengües de les escoles.

Quant a l’alumnat, la gran majoria dels alumnes, excepte a la comunitat retornada, presenten dificultats per a expressar-se en castellà quan arriben a l’escola (72, 76, 79, 81). A més, a les

aldees amb una llengua materna distinta a la del departament, existeix una mica de rebuig cap a l'aprenentatge d'eixa llengua maia: "hay niños que no quieren aprender el q'eq'chí" (77).

En referència a la política lingüísticoeducativa, a tots els centres l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es realitza en castellà; ara bé, depenent del context lingüístic de la comunitat, l'ús i presència de cada llengua a l'escola és distinta. A les aldees no retornades, la seua llengua materna té una presència social i també de mediació acadèmica quan el castellà suposa un impediment: "Lo utilizamos solo para explicar, pero los niños lo entienden más en el idioma, en q'eq'chí. Todo es en q'eq'chí; el español casi solo para decir que estás dando la L2. Pero es el L1 el que se maneja más" (63). En canvi, a l'aldea retornada, el castellà té presència acadèmica i també social: "el L1 que es el castellano, aquí el L1 es el castellano, se usa para comunicarse y es un medio que se usa en la escuela. Ahora la L2 que es el q'eq'chí y la L3 que es el inglés, pues es un curso, primero, donde no es importante, es para un curso más alto" (66). De la comunitat de Salvador, no tenim informació.

Quant a l'ensenyament de la llengua curricular maia, aquesta té una presència acadèmica baixa tant a les aldees retornades com a les no retornades: "solo se hablan palabras importantes: saludos, una conversación... más para el encuentro de personas" (68) i "En primer grado y en segundo solo se les enseña el nombre de algunas frutas, verduras, animales, nombre de personas que no llevan glotal..." (64). S'observa també un desig frustrat dels docents d'incloure les llengües pròpies a l'ensenyament escolar (67, 69).

Centrant-nos ara en les concepcions, competències i actituds docents front les llengües i la seua didàctica, trobem que Teresa i Rosario estan d'acord que el castellà siga la llengua d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, perquè consideren que és la manera d'aprendre l'idioma (93), el qual és una llengua dominant (80). Dels altres dos docents no tenim informació concreta.

Tots ells veuen la diversitat lingüística com una riquesa, no obstant això, els docents d'aldees amb llengües minoritàries mostren una sensibilitat especial, posen èmfasi en l'aprenentatge de les seues pròpies L1: “Sí, es necesario. Eso es lo que debería de existir en nuestro país, que no solo un idioma (*maia*) esté dentro del currículum, sino que se puedan incluir otros idiomas” (88) i “sí sería interesante que se incluyeran en el horario” (83); i mostren temor per perdre-les (82, 89). Salvador també transmet aquesta sensibilitat directament a l'alumnat: “yo le digo a los niños en la escuela que el q'eq'chí es muy importante aprenderlos [...] cuando encuentren un trabajo entonces el currículum pide, si saben hablar q'eq'chí y castellano tienen más posibilidades de trabajo” (90).

En referència a les llengües del currículum, aquests dos docents de comunitats amb parla minoritària han intentat realitzar canvis per adaptar-se a la realitat lingüística del seu alumnat, però totes elles s'han vist frustrades finalment pel prestigi o utilitat d'unes llengües front a altres (67, 87), i segons un d'ells per la falta de flexibilitat del currículum (69).

Per últim, i molt relacionat amb aquest últim eix de significat, abordem les estratègies plurilingües que empren a l'aula. La traducció i l'alternança de llengües entre la llengua materna i el castellà són dues estratègies que les docents utilitzen conscientment en el dia a dia a les seues aules per a facilitar la comunicació amb l'alumnat (97, 98, 101, 108, 104, 109). A més remarquen alguns avantatges d'aquestes pràctiques: “lo tengo que decir en castellano y lo tengo que traducir al q'eq'chí para que los niños entiendan qué es lo que yo quiero que hagan. Si solo lo digo en q'eq'chí, entonces ellos no están aprendiendo un poco de castellano; y si lo digo solo en castellano, ellos no están entendiendo nada de lo que yo quiero; tiene que ser en los dos” (97). D'alguns comentaris també és desprèn una consciència implícita de la transferència de coneixements entre llengües: “creo que van de la mano: aprender a escribir y leer en q'eq'chí como también en castellano” (94).

A banda de les estratègies idiosincràtiques bilingües, Salvador explica una sèrie d'activitats que utilitza per a incloure les llengües minoritàries a l'aula i per treballar eixa sensibilitat envers la diversitat lingüística esmentada anteriorment, que inclou relats populars per veïnes de diverses ètnies (107), converses multilingües (105) i investigació dels significats de paraules (106). En canvi, Ernesto explica que de vegades relacionen els idiomes a l'aula (98) però que explícitament no els gestiona. És bastant lògic observar que els docents més sensibilitzats amb la diversitat lingüística són aquells que més ho treballen a l'aula.

- *Avaluació de la formació*

Finalment, en aquest bloc de contingut ens centrem en les sensacions, viabilitat, reflexions i activitats concretes que s'emporten de la sessió de formació impartida.

Les dos docents valoren positivament la sessió i la consideren d'utilitat per a la seua pràctica (110, 113). S'han emportant algunes activitats concretes per a fer a l'aula: “colocar las figuras, los dibujos y encontrarlos, y escribir el nombre después. Y la letra del nombre, con el abecedario” (117). I per últim, consideren que és aplicable al seu context i a més expliquen que la perspectiva oferida “coincide con las actividades que la Universidad de San Carlos de Guatemala nos está proporcionando” (111).

4.2 Diari de camp

Els resultats de les dades recollides en aquest instrument s'han classificat en tres taules (vegeu annex 5), que coincideixen amb els apartats següents: el primer és una anàlisi exhaustiva a partir dels components d'interacció pedagògica de la situació educativa de Rosario, el segon apartat descriu algunes pràctiques educatives puntuals observades envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a altres docents, i l'últim aborda el tractament de les llengües en les distintes escoles visitades. Totes les referències a intervencions docents i les imatges que es mencionen en aquest apartat es troben també a l'annex 5.

- *Situació educativa de l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura de Rosario*

La seqüència didàctica seguida per Rosario té un clar perfil sintètic, ja que es centra en la instrucció directa del codi, començant amb el coneixement de la grafia, la seua correspondència fonològica, per a passar posteriorment a unitats més elevades: síl·labes, paraules i oracions (imatges 11 a 18). De creació de textos no trobem cap mostra durant el període observat. Es posa especial èmfasi en aspectes formals: cal·ligrafia, disposició al full i signes de puntuació (la còpia és una pràctica habitual a l'aula); i també en la correcta codificació i descodificació de paraules i oracions, encara que de vegades també es realitza alguna activitat de comprensió.

El perfil docent es centra en dirigir les activitats i la gestió d'aula, fer de model, adaptar algunes activitats a l'alumnat, i corregir i avaluar resultats.

L'organització social generalment és individual, amb activitats que requereixen concentració; tot i que en algunes ocasions trobem activitats en gran grup com contes i jocs. L'aula està compartida amb segon grau i cada grup mira a una paret de manera oposada on tenen la pissarra, estan asseguts en fileres d'un en un (imatge 19). Compten amb una biblioteca menuda i cartelleria educativa (abecedari i paraules) i de gestió d'aula (torns de neteja).

L'ensenyament de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, tal com es concep, és un aprenentatge primordial i tots els dies es dedica una estona al seu treball. S'espera que al final del primer grau l'alumne/a ha de conèixer totes les lletres de l'abecedari, traçar-les, i ser capaç de codificar i descodificar paraules amb fluïdesa, i comprendre mínimament el significat; si això no s'assoleix, l'alumnat no promociona de grau.

Els materials emprats són diversos quaderns per escriure, els llibres que proporciona el govern: *Pienso y escribo* per a conèixer totes les lletres de l'abecedari i practicar la lectura i l'escriptura des d'un model sintètic (imatge 14), i un altre de comprensió de textos *Mis primeras*

lecturas (imatge 21); també contes curts i algun joc com el bingo de paraules. Tot aquest material és en castellà i amb lletra d'impremta.

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura està organitzat seguint un ordre onomatopeic (0), d'acord amb la guia d'aquest mètode que utilitza la docent (imatge 22), es tracta d'un mètode endèmic creat per les poblacions guatemalenques emigrades a Mèxic. Cada setmana es treballa una lletra o grafia, i es realitzen les activitats explicades a la seqüència didàctica; típic d'una aproximació metodològica sintètica.

Els principals instruments d'avaluació són: el quadern d'enregistrament, la lectura del llistat de paraules i el quadern de dictats. Els criteris d'avaluació que utilitza Rosario per a mesurar l'aprenentatge de la lectura són la correcta descodificació de paraules i la fluïdesa en fer-ho (1); quant a l'escriptura, es basa en la correcta codificació, la cal·ligrafia, la disposició en el text, la puntuació i la ortografia. Per tant, s'observa que Rosario posa més èmfasi en el resultat que en el procés i intenta evitar l'error, cosa que també s'aprecia en la seua pràctica a l'hora de realitzar un dictat (2).

En definitiva, podem dir que l'aproximació metodològica en què Rosario s'identifica més és la sintètica, amb un perfil docent instruccional (vegeu apartat 2.3).

- *Altres situacions educatives observades: Salvador i Ernesto*

Fitxant-nos en la informació recollida a la taula 13, observem que Salvador mostra una concepció de la lectura centrada en descodificar i tenir fluïdesa lectora (3,4), que gran part de l'aprenentatge passa per un procés memorístic, poc complex i instruccional, centrat en el reconeixement de les lletres i l'associació so-grafia: “Estas niñas tienen dificultades y no leen; se les olvida a los dos días” (5), “Aún va por las primeras letras y su hermano más pequeño ya la ha pasado” (6). Tot açò s'associa amb una aproximació metodològica sintètica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

El cas d'Ernesto no és igual, però sí bastant similar en alguns aspectes. També ensenya a llegir i escriure a partir de l'ensenyament de les lletres, de més fàcils a més difícils, segons el docent (7); ara bé, també realitza activitats on la comprensió del text o del significat de paraules forma part de l'objectiu didàctic junt a la instrucció del codi (8,9). D'acord amb açò, podem vincular la pràctica educativa observada amb una aproximació metodològica sintètica però amb tendència a l'analítica-sintètica en alguns moments.

- *El tractament de les llengües*

A continuació, s'explica la situació educativa observada envers el tractament de les llengües a les diverses escoles visitades a partir dels quatre factors que influeixen en ella (vegeu taula 14).

Escola de Rosario

Trobem un centre escolar on la llengua materna és el q'eq'chí, aquesta és la llengua d'ús social tant al pati com a l'aula, entre alumnat, alumnat-docent i l'emprada per a la mediació pedagògica. En canvi, la L2, el castellà, és la llengua acadèmica, s'aprèn a llegir i escriure en eixa llengua, i tot el material curricular proporcionat pel govern es troba en castellà, excepte el llibre d'L1. Els docents utilitzen la L2 per a les explicacions combinada amb la L1, per comunicar-se millor amb l'alumnat. Ambdós docents dominen el castellà i el q'eq'chí; l'anglès (L3) no saben parlar-lo, treballen algun vocabulari i l'abecedari però no es senten còmodes. (10, 11, 12)

Les estratègies bilingües (13) que empren els docents són: l'alternança de codis per a realitzar explicacions i millorar la comprensió, la traducció de paraules, els abecedaris relacionats en distintes llengües (imatge 25 i 26). A més a més, les diverses llengües indígenes estan presents a l'aula amb el mapa de les regions lingüístiques (imatge 27); i a través d'algunes activitats del llibre de matemàtiques on aquestes tenen presència (imatge 28).

Un aspecte curiós (11) és que els alumnes de nivells superiors s'expressen per escrit amb facilitat en castellà, i oralment prefereixen el q'eq'chí. Podria tractar-se d'un símptoma de bilingüisme substractiu, si els alumnes no són capaços d'escriure en la seua llengua materna.

Escola de Salvador

S'observa que la L1 és el q'eq'chí i l'achí; i els alumnes es comuniquen entre ells amb eixes llengües tant a l'aula, com al pati. La llengua d'instrucció és la L2, el castellà. El docent utilitza la L1 per a realitzar explicacions llargues i comunicar-se amb l'alumnat d'una manera més íntima. No obstant això, igual que ocorre amb l'escola de Rosario, la L2 és la llengua en què s'ensenya a llegir i escriure, i amb la qual s'intenta realitzar la instrucció (ús acadèmic), però sense gaire èxit; constantment es tradueix o s'alterna de codi (17). Els materials proporcionats pel govern estan en castellà.

L'alumnat de tots els nivells mostra dificultats per comunicar-se en castellà, excepte aquells que a casa algun familiar el domina; són ells qui ajuden la resta a comunicar-se amb la investigadora o a comprendre algunes explicacions.

Escola d'Ernesto

La L1 és el castellà, quasi no s'escolta cap llengua maia entre l'alumnat ni els docents, excepte les salutacions; el castellà és la llengua de comunicació social i acadèmica. L'anglès, L3, no s'imparteix a primer grau. (18,19,20)

Trobem alguna referència a la diversitat lingüística del país a partir de cartells o murals elaborats pels alumnes sobre la cultural guatemalenca i les diverses ètnies que hi conviuen (21).

4.3 Anàlisi legislativa (vegeu annex 6)

El currículum guatemalenc de primer grau (DICADE-DIGEBI, 2007) entén que llegir i escriure són aspectes relacionats i que es complementen, on no necessàriament un ha de precedir l'altre: "Leer y escribir requieren del desarrollo de competencias comunes, los aprendizajes en lectura apoyan a los aprendizajes en la producción de textos y viceversa"

(DICADE-DIGEBI, 2007, p.53). Comprèn llegir i escriure com macrohabilitats (7) on llegir implica comprendre amb un propòsit concret (1) i escriure produir textos amb intenció comunicativa i seguint les normes del idioma (3).

A partir dels indicadors d'assoliment i dels continguts associats a la “Dosificació de aprendizajes en L1”, podem observar la concepció de la lectura i l'escriptura més profundament i què considera el currículum que s'ha de treballar per a assolir-les. Llegir implica per al currículum guatemalenc (DICADE-DIGEBI, 2007, p.56-58):

- Interpretar el significat d'imatges, signes, símbols i senyals; associant-ho a textos curts emprant estratègies d'inferència i predicció.
- Llegir distints tipus de textos i mostrar comprensió a “nivell literal”, atenent a aspectes grafofònics (relació so-grafia i descodificació) i a la comprensió de significat: relació paraula-objecte, seguiment d'instruccions i formulació/resposta de preguntes sobre el text; i a “nivell complementari”, centrat en la comprensió del text amb estratègies com la reformulació, identificar estructura del text i l'ordre dels esdeveniments, extraure la idea principal o fixar-se en aspectes concrets, comparar-los i contrastar-los.
- Emetre opinions sobre el contingut d'allò que llegeix.
- Llegir amb un propòsit definit, divertir-se o obtenir informació.

Mentre que escriure s'associa a (DICADE-DIGEBI, 2007, p.58-61):

- Expressar-se per escrit emprant el traçat correcte de les lletres i els signes de puntuació (marges, espais entre paraules, majúscula a l'inici, punt i final, ordre lògic paràgrafs, concordança gènere i nombre)
- Tenir nocions sobre la formació de paraules a partir de síl·labes (consciència sil·làbica i creació de paraules) per a expressar les seues idees.

- Expressar per escrit els seus sentiments, emocions, pensaments i experiències, fixant-se en l'elecció adient de paraules, organitzar idees, crear paràgrafs coherents.
- També es contempla l'escriptura com una ferramenta per a consolidar l'aprenentatge amb la revisió dels propis textos.

Podem apreciar els tres sub processos de l'escriptura que proposa Camps (2004): planificació, textualització i revisió; no obstant això, el currículum fa especial èmfasi en la textualització, la redacció del text de manera coherent, cohesionada i adequada.

A més a més, aquest document fa especial èmfasi que “desde una perspectiva didáctica, el aprendizaje de la lengua o idioma en la escuela se producirá partiendo de contextos reales de comunicación y no así de situaciones y textos creados artificialmente” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.52); i que “sigue un proceso que se desarrolla atendiendo las cuatro macro-habilidades del lenguaje” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.76); tota aquesta informació ens permet associar l'aproximació metodològica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura del currículum guatemalenc amb el model analític-sintètic, ja que té en compte les quatre habilitats lingüístiques, utilitza textos de l'entorn social de l'alumne amb distint gènere (notes d'aula, llistes de la compra, contes...) i realitza algunes activitats per abordar les correspondències grafofòniques (vegeu apartat 2.3).

L'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura es realitza en l'assignatura de L1, en llengua materna, la qual “puede ser un idioma maya, el garífuna, el xinka o el español; su definición depende del nivel de dominio y uso en la comunicación social y cotidiana” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.64). A més a més,

se hace necesario destacar que el aprendizaje debe iniciarse en la lengua materna lo cual fortalece la autoestima de la persona, da relevancia a la cultura que trae al ambiente

escolar y facilita la transferencia de habilidades lingüísticas a la hora de realizar aprendizaje de otras lenguas. (DICADE-DIGEBI, 2007, p.52)

Les llengües indígenes tenen presència escolar regulada (9,11) i a més, es fa menció especial a la seua presència als distints nivells educatius, el seu respecte, promoció i desenvolupament al sistema educatiu (10). L'educació es defineix com intercultural i bilingüe (14), el qual és un eix transversal del currículum, i pretén: “el desarrollo de la educación multicultural y del enfoque intercultural para que todas las guatemaltecas y todos los guatemaltecos reconozcan y desarrollen la riqueza étnica, lingüística y cultural del país” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.15).

L'aprenentatge de llengües a l'escola s'organitza de la següent manera: “el primer idioma para el aprendizaje es el materno de cada persona, el segundo idioma es otro nacional y el tercer idioma debe ser extranjero” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.11); amb la següent càrrega horària: l'L1 ha de comptar amb un mínim de 4 sessions setmanals, i l'L2 i L3 han de tenir 2 sessions setmanals per cadascuna (DICADE-DIGEBI, 2007, p.43).

L'elecció de cadascun dels idiomes (L1, L2 i L3) a les escoles depèn de la realitat sociolingüística, ja que el currículum compta amb diversos nivells de concreció curricular (12), no obstant això, no queda clar si la decisió és a nivell regional (20) o local (24), ja que trobem informació poc explícita. En canvi, sí que s'especifica que o bé la L1 o la L2 han de ser el castellà (17).

L'aprenentatge de diverses llengües a l'escola es concep com un procés enriquidor per a desenvolupar la competència lingüística de l'alumnat i posa de manifest la interdependència de llengües: “Los procesos de aprendizaje propician situaciones que facilitan el aprendizaje de y en el idioma materno, actividades que permiten la transferencia de destrezas de aprendizaje de y en un segundo idioma y se propicia el aprendizaje de un tercer idioma” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.41).

El desenvolupament i aprenentatge de la llengua materna és primordial, d'acord amb l'objectiu general 18 de l'etapa primària: “Tiene dominio de su idioma materno y se interesa por aprender otros idiomas” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.40). La introducció d'una L2 al sistema educatiu busca fomentar la comprensió entre membres d'altres cultures i millorar les capacitats comunicatives en L1 (19); mentre que la L3 pretén contribuir “al enriquecimiento cultural, social, político y económico de la persona y al mejoramiento de la calidad de vida” (18).

Al currículum no es fa referència específica al paper docent front a les llengües indígenes, ara bé, sí que posa de manifest algunes concepcions, competències i actituds docents front a l'ensenyament-aprenentatge de la L2:

Se espera que los y las docentes: a) propicien situaciones que permitan a los y las estudiantes construir una relación de pertenencia a una cultura y etnia con su particular visión del mundo, afirmar su autoestima; b) estimulen la expresión de los saberes y de las experiencias personales; c) fomenten la participación en proyectos que favorezcan la incorporación y valoración del entorno; y, d) desarrollen en los y las estudiantes la capacidad de interpretar mensajes y de descubrir la utilidad de la lectura y escritura para satisfacer sus necesidades e intereses.” (DICADE-DIGEBI, 2007, p.76).

A més a més,

- s'han de tenir en compte els coneixements lingüístics en llengua materna per a desenvolupar la competència lingüística en L2 (28),
- s'ha de treballar a partir de situacions quotidianes de l'alumnat perquè poc a poc vaja utilitzant la L2 (29), i

- es desaconsella l'estratègia de la traducció perquè “impide una producción fluida y aleja a los y las estudiantes del esquema del pensamiento y de la visión propios del idioma” (31).

D'aquestes orientacions didàctiques es desprèn que el currículum té en consideració algunes de les “competències idiosincràtiques” (vegeu apartat 2.4) i camina amb la seua organització i planificació cap a una educació multilingüe; tanmateix, no acaba de tenir el pensament resolt envers les capacitats de la persona plurilingüe i els avantatges de la traducció com una competència més a desenvolupar.

4.4 Avaluació de la sessió

En aquest apartat exposarem els resultat de les dianes d'avaluació i les notes autoadhesives sobre allò que s'emporta el docent de la sessió. Totes les referències a imatges i comentaris dels docents d'aquest apartat es troben a l'annex 7.

A partir de les dianes d'avaluació (imatge 29 i 30), on participaren un total de 20 mestres, el resultat quant a satisfacció i viabilitat d'allò presentat a la sessió és el següent:

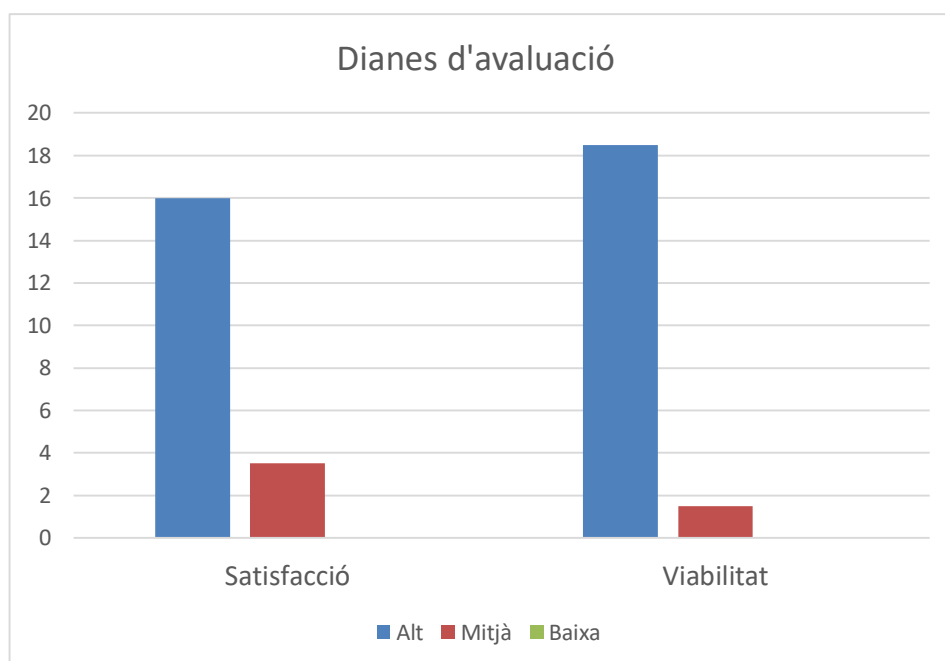


Figura 5. Gràfica de resultats de les dianes d'avaluació

S'observa que una gran majoria dels docent participants a la sessió estan altament satisfets amb la formació i veuen una gran viabilitat a l'enfocament lector i escriptor presentat.

Centrant-nos ara en la informació recollida amb les notes autoadhesives (taula 17), on exposaven allò que els docents s'emportaven d'aquest taller, es desprenen les següents dades:

- D'una banda, fixant-nos en les anotacions dels docents envers la sessió i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, trobem reflexions envers la pràctica docent i l'enfocament de l'aprenentatge: importància de la formació docent (1,2), respectar els ritmes i diversitat d'aprenentatge (3), l'alumne com a agent actiu del seu procés (4), el paper del docent en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (6) i per últim, aprendre a llegir i escriure per viure, "Para mí fue enriquecedor por: asociar la lectoescritura con el contexto del niño. [...] Que no solo sea escribir, sino que tenga la capacidad de expresarse, crear, analizar su medio y su mundo" (4).
- D'altra banda, quant a noves idees i pràctiques enriquidores, alguns docents asseguren haver après noves tècniques i estratègies (12,15,16,17), d'altres, a més a més, mostren la intencionalitat d'aplicar-ho: "he aprendido estrategias nuevas que aplicaré con mis estudiantes, buscaré implementarlo en varios cursos" (14), cosa que denota també la viabilitat d'aquest enfocament en la seua pràctica. Altres destaquen el dinamisme i el paper actiu de l'alumnat (17, 20), el qual deixa entreveure també una reflexió envers la seua pròpia pràctica: "nuevas formas de trabajar en el aula. Más dinámico, mucha participación del alumno" (18). Per últim, anomenen algunes dinàmiques concretes que han captat la seua atenció: "las tarjetas para conocer su nombre" (9) i "utilizar el calendario y otras estrategias que permita un aprendizaje global donde identifique lugar, espacio, tiempo y escritura" (21).

En definitiva, l'alt índex de satisfacció dels docents i la viabilitat de l'enfocament proporcionat, juntament amb les reflexions i les idees i pràctiques dels participants, les quals estan en sintonia amb allò que es pretenia transmetre a la sessió, posen en evidència que la formació ha complert amb els seus objectius: ha contribuït, per un costat, a desestabilitzar creences (3) i a enriquir la seua pràctica (13) i, per altre, a crear nous marcs interpretatius més profunds envers eixe punt crític expressat per ells, el procés lector i escriptor: “el taller de lectoescritura ha sido un momento fantástico ya que nos enriqueció de conocimientos nuevos, saber cómo tener una metodología fundamentada para una enseñanza-aprendizaje para los alumnos” (8).

5. DISCUSSIÓ

En aquest apartat triangularem les dades del punt 4 d'acord als tres blocs temàtics principals: *lectura i escriptura, el tractament de les llengües i l'avaluació de la sessió formativa*; i els seus eixos de significat. Durant la discussió, farem referència a algunes dades concretes recollides pels distints instruments; per identificar-les correctament associarem la inicial de l'instrument al codi del comentari; per exemple: E_xx, per a l'entrevista (annex 4); D_xx, per al diari de camp (annex 5); L_xx, per a l'anàlisi legislativa (annex 6); i Av_xx per a l'avaluació de la sessió (annex 7).

Lectura i escriptura

El currículum guatemalenc de primer grau (DICADE-DIGEBI, 2007) comprèn la lectura com una macrohabilitat del llenguatge que busca comprendre el text escrit amb un propòsit concret (L_1). D'acord amb aquesta concepció, per a aprendre a llegir és necessari treballar les correspondències grafofòniques i la comprensió del text a nivell literal i complementari (estructura del text, ordre dels esdeveniments, idees principals, interpretació d'imatges que l'acompanyen, context...); així com la interacció amb ell a partir d'estratègies d'inferència i

predicció de contingut, del propòsit de lectura i la construcció pròpia de significat (L_2). Aquesta concepció té bastants punts en comú amb la definició de lectura de Fons (1999) i Generalitat de Catalunya (1999).

Els docents entrevistats coincideixen en part amb aquesta concepció de lectura, tres d'ells la defineixen com el procés de comprendre el significat del text escrit, i un com la descodificació de lletres, aspecte mecànic (E_10); un d'ells sí que contempla aquestes dues perspectives (E_14). Quant a les activitats explicades per a aprendre a llegir, generalment són bastant coherents amb la definició de lectura donada (E_2,3,7,8,15-19); sobta que el docent que defineix la lectura centrant-se en la descodificació, Salvador, proposa activitats que busquen la comprensió del text, no la instrucció de la correspondència grafofònica (E_11,12).

No obstant això, les observacions realitzades a les seues aules (Rosario, Ernesto i Salvador), deixen entreveure una concepció de la lectura distinta a l'explicada per elles a les entrevistes, més centrada en la instrucció explícita del codi, la correcta descodificació i fluïdesa (D_1,3,4,9), i en ocasions més puntuals en la comprensió del significat de paraules (E_8), com s'observa més clarament en la situació educativa analitzada (vegeu taula 12).

Aquest desajust generalitzat entre pensament i acció docent mostra un “punt crític”.

En referència al concepte d'escriptura, el currículum l'associa amb la producció de textos amb intenció comunicativa i seguint les normes de l'idioma (L_3), semblant a la definició d'escriptura de Fons (1999). Per a aprendre a escriure, aquest document en la “Dosificación de aprendizajes” (L_4), posa èmfasi en assolir aspectes gràfics (traçat de lletres, distribució de la pàgina, cal·ligrafia i ortografia bàsica) i en el domini del procés de textualització (coherència, cohesió i adequació del text); amb l'objectiu d'expressar-se. Es fa molt poca referència als subprocessos de planificació i de revisió, cosa que contradiu Camps (1994), qui considera els tres processos igualment necessaris per a la producció de textos.

En canvi, les docents entrevistades defineixen l'escriptura generalment centrades en els aspectes gràfics i en les normes de l'idioma: traçat de lletres, convencions, cal·ligrafia... (E_21, 25,30,37), encara que dos d'elles sí anomenen un poc l'expressió personal com a part de l'escriptura (E_21,37), però cap parla de la producció de textos; aquestes idees es corresponen amb l'explicació de Fons (1999) sobre el poc arrelament del concepte actual d'escriptura a la pràctica escolar (vegeu p.11 del present treball).

Les pràctiques educatives que expliquen les mestres són bastant coherents amb les seues definicions d'escriptura, gran part d'elles treballen les correspondències grafofòniques i el traçat de les lletres i paraules (E_23,26,27,33,35,37,39). La màxima unitat de significat que treballen és la paraula.

Les observacions realitzades recolzen aquestes idees i concepcions docents: la predominança del treball de les destreses motores, visuals i auditives. S'aprecia sobretot en la seqüència didàctica de Rosario (vegeu taula 12), on la pràctica de la grafia, la formació de paraules, els dictat d'oracions, i la copia de paraules, oracions i textos atenent a les convencions i la cal·ligrafia són les pràctiques dominants.

Tant el concepte de lectura com d'escriptura mostrat pels docents en les seues pràctiques educatives, s'assemblen bastant a la descripció de Fons i Turró (2015) sobre l'ensenyament tradicional per aprendre llegir i escriure (vegeu p.13 del present treball).

En termes generals, la concepció del procés lector i escriptor exposat pel currículum es podria definir com macrohabilitats del llenguatge que estan íntimament relacionades, amb competències compartides, on el desenvolupament d'una influeix a l'altra i viceversa (L_6), cosa que s'alinea amb la descripció de "processos interrelacionats" de Fons (1999). En canvi, la concepció docent dels entrevistats és que són dos processos complementaris (E_40,42,46,48); que requereixen una instrucció directa (E_6,31) i que és un aprenentatge

majoritàriament mecànic i poc complex (E_41,43,44) (D_5,6). Aquestes dues últimes idees es veuen reforçades pel material curricular proporcionat pel govern, el qual utilitza una aproximació metodològica sintètica a la lectura i l'escriptura (Castells, 2009), amb el llibre *Leo y escribo* (imatge 20 i 14), que dista bastant de la perspectiva analítica-sintètica que es desprèn del currículum oficial (L_2,4,5,7).

Trobem que l'aproximació metodològica principal dels docents observats i entrevistats està més pròxima a un mètode sintètic que un analític-sintètic. Tot i que en algunes ocasions els sabers explícits del docent, expressats a l'entrevista, mostraven un enfocament distint, més d'acord amb la perspectiva analítica-sintètica del currículum. Aquesta discrepància entre pensar i fer denota un punt no resolt per part dels docents i s'alinea amb la demanda de formació envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura; amb aquesta demanda, d'acord amb Pérez (2016), es troben en el moment ideal per fer evolucionar les seues creences.

A més a més, en el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, la llengua en què es realitza aquest aprenentatge té un paper rellevant. Si bé al currículum trobem que “[...] el aprendizaje debe iniciarse en la lengua materna lo cual fortalece la autoestima de la persona, da relevancia a la cultura que trae al ambiente escolar y facilita la transferencia de habilidades lingüísticas a la hora de realizar aprendizaje de otras lenguas” (L_25), d'acord amb l'enfocament plurilingüe de Pascual (2006), i que aquesta L1 pot ser “[...] un idioma maya, el garífuna, el xinka o el español; su definición depende del nivel de dominio y uso en la comunicación social y cotidiana” (L_23), en la pràctica no és així. A les comunitats observades, totes elles amb unes característiques lingüístiques distintes (D_11,15,19), la llengua d'instrucció per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és el castellà (D_12,16,20), en quasi tots els casos la L2 de l'alumnat, cosa que contradiu allò que Pascual (2006) afirma sobre la llengua d'instrucció en zones amb llengua minoritzada des d'una perspectiva sociolingüística. També és cert que els materials curriculars de què disposen són en castellà. Per tant, moltes de

les dificultats envers aquest procés expressades per les mestres a les entrevistes estan acrecudes per l'aprenentatge d'una L2 sense una base en L1 (E_41, 44, 45, 47,49,50,71,72) des de la qual, com diu el currículum, realitzar transferències d'habilitats lingüístiques.

A continuació abordarem amb més profunditat la realitat lingüística i el tractament escolar de les llengües.

Tractament de les llengües

El currículum guatemalenc es defineix com a bilingüe i intercultural (L_13,16), amb l'objectiu que “[...] todas las guatemaltecas y todos los guatemaltecos reconozcan y desarrollen la riqueza étnica, lingüística y cultural del país” (L_14), cosa que concorda amb la perspectiva d'educació plurilingüe i pluricultural de Pascual (2006). Es contempla l'ensenyament de tres llengües: L1, la llengua materna pròpia de la regió, la qual ha de ser el mitjà d'aprenentatge a l'escola i objecte d'estudi (L_20); L2, el castellà, si no és la llengua materna, i en cas que ho fos, s'impartiria una llengua indígena (L_15), i persegueix contribuir a la comunicació entre regions i a millorar les capacitats en L1; i, per últim, L3 que pot ser l'anglès, l'alemany, el francès o altre idioma nacional (L_24), que busca enriquir i millorar les perspectives de vida de l'alumnat en la realitat actual (L_18).

Els tres nivells de concreció curricular permeten contextualitzar aquestes tries a les realitats sociolingüístiques de cada regió i a “las características, las necesidades, los intereses y los problemas de la localidad” (L_20). En canvi, a les entrevistes observem intents frustrats per part dels docents a l'hora d'adaptar les llengües escolars a la seua realitat contextual (E_65,69); no queda clar al currículum si aquesta decisió és regional o local, tanmateix aquest fet és un clar impediment per a assolir un dels articles del “Decreto 19/2003. Ley de idiomas Nacionales que oficializan el uso de idiomas indígenas en Guatemala” en el qual es basa el currículum i en què s'especifica que: “El Sistema Educativo Nacional, [...], deberá aplicar en todos los

procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística” (L_10).

A més a més, el currículum posa especial èmfasi en treballar i desenvolupar la llengua materna com a base per a l’ensenyament aprenentatge (L_15,20,21) i des d’aquesta realitzar transferències lingüístiques per poder aprendre’n d’altres (L_25,26), tenint en compte la competència subjacent comuna de Cummins (1978) i les competències idiosincràtiques de les persones bilingües o plurilingües esmentades per Pascual (2006). No obstant això, a les escoles visitades i les entrevistes fetes s’aprecia com algunes llengües maternes no tenen cabuda a l’escola, en el cas de les comunitats retornades o amb població desplaçada (E_51,54,56,59) (D_14,18); i com el castellà ocupa una posició de dominació front a les altres llengües maies dintre de la institució escolar. D’una banda, tot i que en quasi totes les comunitats visitades i entrevistades el castellà és la L2, l’ensenyament aprenentatge de la lectura i l’escriptura es realitza en aquesta llengua, quan d’acord amb el currículum, s’hauria de realitzar en llengua materna, L1 (E_51,93) (D_12,16), Pascual (2006) també suporta aquesta idea del currículum, si es tracta d’una llengua minoritzada, com és el cas; a més, legislativament la L1 compta amb més sessions setmanals que la L2 (L_22), en canvi, degut al temps que requereix l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura i d’acord amb l’horari escolar de la classe de Rosario (imatge 24) s’observa com la L2 ocupa més espai curricular que la L1; açò contradiu el principi 90/10 de Cloud *et al.* (2000).

D’altra banda, alguns docents mostren concepcions i realitats contextuais que deixen entreveure la posició de minorització que viuen les llengües indígenes (E_51,52,53,60,62,64, 66,68,80,87); cosa que no contribueix a desenvolupar l’objectiu 18 de l’etapa Primària: “Tiene dominio de su idioma materno y se interesa por aprender otros idiomas” (L_21); ja que l’idioma matern, o bé no té presència, o bé té un ús social, de comunicació o mediació pedagògica, però

no un ús acadèmic de ple dret (D_10,14,18) (E_63,71,76,81), és a dir, es tracta d'una llengua minoritzada tal i com Valdés (2011) explica (vegeu p.17 del present treball). A més a més, gran part dels alumnes, excepte els de comunitat retornada, no dominen el castellà quan arriben a l'escola, cosa que dificulta més el procés d'ensenyament aprenentatge.

Per tant, podem dir que tot i els esforços del currículum per potenciar les llengües maternes i indígenes, i el bilingüisme a partir de la consolidació de la llengua materna (L_28), d'acord amb els principis de la competència subjacent comuna de Cummis (1978), la realitat a les aules és ben distinta: trobem situacions de minorització lingüística on les llengües maternes tenen una nul·la o baixa presència a nivell acadèmic (E_84), cosa que podria desembocar en un bilingüisme substractiu i en dificultats per assolir una competència lingüística elevada (D_11), tal i com Lambert (1977) explica (vegeu p.23 del present treball).

Aquesta situació també genera malestar entre docents i alumnat, sobretot pel fet que la seua L1 no tinga presència a l'escola (E_75,77); i dificultats per a assolir els aprenentatges en castellà (E_63,76,78,79). Els docents de les comunitats amb diversitat lingüística no present a l'escola (aldees retornades o amb famílies desplaçades) es mostren més sensibles cap al tractament integrat de les llengües i la seua preservació (E_83,88,89,90); cosa que reafirma que l'experiència plurilingüe és també pluricultural, i augmenta la sensibilitat personal cap a la diversitat lingüística i cultural (vegeu p.17 del present treball). No obstant això, tots els mestres entrevistats valoren positivament aquesta diversitat lingüística (E_81,85,86,93), inclús consideren la transferència d'habilitats i competències entre llengües (E_94,96). Per tal de sobrepassar les dificultats de la instrucció en llengua castellana, els docents fan ús de la traducció i l'alternança de codis com a estratègies per a afrontar-ho (E_95,97,101,108,109) (D_13,17), estratègies idiosincràtiques de la persona bilingüe d'acord amb Pascual (2006); i tot i que el currículum desaconsella la traducció (L_31), els docents la valoren positivament, ja que com Pascual (2006) afirma, és una competència més de la personal bilingüe o plurilingüe.

A més a més, també s'han observat actituds i activitats pensades pels docents que promouen el desenvolupament d'estratègies bilingües i el tractament integrat de les llengües tant curriculars com les pròpies del territori (E_102,105,106,107,109) (imatge 25 i 26) (D_21); així com material proporcionat pel govern que ho propicia (imatge 28). Tanmateix, no es realitza una planificació conscient d'elles (E_82,99), cosa que contradiu Pascual (2006) qui defensa que la política lingüísticoeducativa en contextos de dominància lingüística és molt rellevant per a aconseguir una educació plurilingüe i pluricultural. I totes elles, les docents, assumeixen que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicial es realitzi en castellà.

Avaluació de la sessió formativa

En general, els docents mostren un grau de satisfacció i viabilitat alt de l'enfocament lector i escriptor proporcionat a la sessió formativa (vegeu figura 5) (E_110,113); inclús un d'ells explica que la formació està en sintonia amb la formació universitària que reben (E_111). Tots ells valoren en diverses ocasions el dinamisme de la sessió i les activitats vivenciades com a extrapolables a les seues aules (Av_12,13,16,17,18,19,20) (E_115,117); cosa que compleix dintre de les possibilitats de la mateixa amb la concepció de formació de Camps i Milian (2008) “com processos d'acompanyament per introduir noves actuacions a l'aula”.

A més a més, alguns docent comparteixen reflexions més profundes i generals envers el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, cosa que denota que la formació ha contribuït a resoldre una mica el pensament docent envers aquest punt crític, d'acord amb Pérez (2006): d'una banda, destaquen aspectes relacionats amb el paper de l'alumnat (Av_3,4) (E_112), el paper docent i la importància de la seua formació (Av_1,2,6), vincular l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb el seu context immediat (Av_4); i d'altra banda, ressalten que la seua aproximació metodològica s'assembla en alguns aspectes a la presentada (Av_7) i valoren la fonamentació teòrica i metodològica de les pràctiques presentades: “el taller de lectoescritura

ha sido un momento fantástico ya que nos enriqueció de conocimientos nuevos, saber cómo tener una metodología fundamentada para una enseñanza-aprendizaje para los alumnos” (Av_8). Per tant, podem dir que els objectius pedagògics de la sessió s’han assolit, i ha contribuït a crear “nous marcs interpretatius” tal i com Camps i Milian (2008) expliquen.

6. CONCLUSIONS

Per tal de finalitzar el present estudi de cas, exposarem les conclusions. Primerament donarem resposta a les preguntes de recerca centrant-nos en la informació obtinguda de triangular les dades a la discussió; i després traurem conclusions a partir d’interpretar eixes respostes amb la teoria exposada al Marc Teòric. Per últim, abordarem les propostes de millora i les línies futures d’aquesta investigació.

Resposta a les preguntes de recerca

D’acord amb l’objectiu 1 i en resposta a <<Què entenen els mestres de la zona rural guatemalenca per lectura i escriptura? Com es treballa l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura a l’aula?>>, podem dir que les docents d’aquesta zona guatemalenca comprenen la lectura i l’escriptura com dues habilitats recíproques relacionades amb el text escrit, les quals necessiten una instrucció directa per part del docent.

Per a les docents entrevistades, llegir és el procés de comprensió del text escrit, sobretot de paraules, que requereix un coneixement i reconeixement de totes les lletres i grafies associades al seu so, i la capacitat d’articular-les per a poder tenir fluïdesa en la descodificació de paraules. Aquestes capacitats de reconeixement i fluïdesa són necessàries en primer grau per abordar la comprensió en següents cursos.

D’altra banda, escriure és concebut com el procés de codificació de paraules i sons en lletres i grafies, que necessita una acurada consciència fonològica i destreses motrius i visuals per a traçar les lletres corresponents, així com el seguiment d’uns aspectes gràfics: cal·ligrafia,

ortografia, distribució en la pàgina, marges... que faran que el text es pugui entendre. Es requereix primer l'assimilació d'aquestes habilitats per a poder centrar-se en l'expressió escrita.

Com s'aprecia, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a primer grau es realitza des d'una aproximació metodològica majoritàriament sintètica, on es realitza una instrucció sistemàtica i seqüenciada del codi, començant per l'element més xicotet, lletres i sons (traçat, reconeixement gràfic i fonològic...), per anar avançant amb les síl·labes, paraules i oracions, aquestes últimes com a la màxima unitat de significat. La consciència fonològica té un paper fonamental per a la instrucció del codi.

El llibre de text proporcionat pel govern és la ferramenta principal que seqüencia aquest aprenentatge, i també ho fa des d'una aproximació sintètica. Aquest enfocament dels materials oficials entra en contradicció amb la perspectiva analítica-sintètica que la legislació educativa del govern mateix promou (DICADE-DIGEBI, 2007, p.54-61). A més, a les aules observades, també s'utilitzen diversos materials a banda del llibre, com quaderns, cartells, imatges, contes i jocs, elaborats amb tacs, bingo, etc.

Les docents encaixen bastant amb un perfil instruccional (González et al., 2009), ja que expliquen el codi acuradament i posen més èmfasi en el resultat que en els processos d'aprenentatge, buscant sempre la correcció i evitant l'error. Centren l'assoliment de la lectura en la fluïdesa en la descodificació de paraules, i escriure en la correcta codificació d'aquestes.

No obstant això, el pensament docent no està resolt envers la lectura i l'escriptura, ja que s'observen discrepàncies entre el seu pensament i la seua pràctica educativa. Quant a la lectura, les docents mostren un pensament elaborat més proper al multidimensional, tal i com el currículum guatemalenc (DICADE-DIGEBI, 2007) estableix, en què a partir de situacions emergents del dia a dia, es treballa el codi de manera explícita, com s'aprecia en les activitats

exposades a les entrevistes; en canvi la seua pràctica docent dista d'aquest principi. Aquesta discrepància mostra un punt crític, que agafa forma en la demanda de formació envers aquesta temàtica.

Respecte a l'escriptura, el pensament docent i la seua acció educativa s'assemblen bastant, la codificació és allò més rellevant per a primer grau. Tanmateix, trobem un punt en comú amb la lectura: tant el treball de la comprensió de textos com el de la producció s'aborden després de consolidar les habilitats lectores (descodificació i fluïdesa) i escriptores (traçat, codificació, convencions del text escrit). Per tant, es pot observar una tendència a creure que llegir precedeix escriure, ja que la producció de textos quasi no l'anomenen en primer grau, i la comprensió sí.

A més a més, cal esmentar un factor rellevant en el procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i és que aquest aprenentatge es realitza en castellà. Aquesta llengua és l'L2 de la gran majoria dels alumnes de la zona, encara que en trobem distints graus de presència a les comunitats, algunes on sols es parla a l'escola i d'altres on té algun tipus de presència a la comunitat o inclús a l'àmbit familiar. Aquest fet afegeix un grau de dificultat a aquest aprenentatge, ja que molts d'ells no han estat exposat o gaire en contacte amb el castellà abans d'entrar a l'escola, cosa que per a la gran majoria la converteix en una llengua estrangera.

Passem ara a la segona pregunta de recerca en relació a l'objectiu 2: <<*Quines noves perspectives de treball lector i escriptor s'obrin per als mestres després del taller de les Jornades de formació?*>>.

Les docents han mostrat satisfacció per la formació rebuda i viabilitat de l'enfocament proporcionat en el seu context; també han expressat entusiasme per aplicar algunes de les dinàmiques presentades a les seues aules. Algunes de les noves perspectives de treball lector i escriptor que han compartit són: a nivell d'aula, aprofitar les situacions quotidianes de classe per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, realitzar activitats variades i dinàmiques on

l'alumnat tinga un paper actiu i es pose en situació de llegir i escriure; i a nivell de concepció docent, comprendre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com un procés on es respecte el ritme de l'alumne, fixant-se en la seua evolució i apreciand-la, i no solament valorant el resultat comparat amb l'escriptura i lectura adultes.

Per últim, d'acord amb el tercer objectiu i la seua pregunta de recerca: <<*Quina concepció es té de les llengües indígenes a l'àmbit escolar? Com es treballen les llengües indígenes a l'escola?*>>; podem dir que les llengües indígenes o maternes en aquesta zona rural guatemalenca tenen una presència social, entre persones (alumnes i alumnes-mestres) i al pati; així com de mediadores entre la principal llengua acadèmica, que és el castellà, i el coneixement.

En canvi, no totes les llengües indígenes tenen presència acadèmica a l'escola, solament la predominant de la regió lingüística on s'ubiquen les comunitats. Aquesta llengua indígena és considerada com l'L1, i d'acord amb el currículum aquesta hauria de ser la principal llengua d'instrucció a l'escola. Tanmateix, en la zona rural estudiada, la llengua indígena, L1, compta amb menys sessions que el castellà, en la qual s'ensenya a llegir i escriure inicialment. Les raons d'aquestes decisions pedagògiques que contradiuen la legislació educativa, les desconeixem.

El treball escolar de les llengües indígenes es basa principalment en aspectes culturals, de coneixements de tradicions i de la diversitat ètnica i lingüística del país; a més del coneixement del propi idioma: vocabulari, la seua escriptura i lectura. La resta d'assignatures del currículum es vehiculen principalment en castellà, ja que els materials curriculars proporcionats, tot i tenir algunes referències a les llengües indígenes (imatge 28), estan en castellà.

Les docents utilitzen diàriament l'alternança de codis i la traducció a la llengua indígena de la comunitat com a principals estratègies de comunicació quan el castellà suposa un

impediment. Puntualment s'han trobat algunes docents que inclouen per pròpia voluntat les llengües indígenes de la comunitat, distintes a les curriculars, dintre de l'escola amb activitats puntuals. No obstant això, no existeix una planificació escolar del tractament de les llengües als centres visitats, cada docent realitza allò que considera oportú.

A més, tot i que les docents valoren positivament l'ús i presència de les llengües indígenes, el castellà té un fort prestigi social i totes elles assumeixen que és convenient la seua instrucció a l'escola tal i com es fa, com a llengua dominant front les llengües indígenes, les quals viuen un procés de minorització en l'àmbit acadèmic.

Conclusions

Les principals conclusions que es desprenen d'aquesta recerca d'acord amb els seus objectius són:

a) Les docents d'aquesta zona rural guatemalenca tenen una concepció bastant tradicional del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, tal i com Fons i Turró (2005, p.26) descriuen. L'anàlisi de totes les dades ens fa concloure que açò pot ser degut al fet que gran part de l'alumnat s'enfronta a l'adquisició de la lectura i l'escriptura en una llengua gairebé estrangera per a elles, amb la qual han tingut un contacte previ quasi nul abans d'entrar a l'escola; i en aquests contextos, en ocasions, un mètode sintètic és el més adequat per a ensenyar a llegir i escriure, com ocorre en alguns centres del sistema educatiu valencià que mantenen el programa experimental en anglès, on l'alumnat d'infantil s'inicia amb la lectura i l'escriptura amb el sistema Jolly Phonics (Lloyd i Wernham, 1992), un mètode sintètic. En aquest cas, algunes docents empren el "método onomatopéyco", un mètode sintètic dissenyat específicament per a l'aprenentatge de la lectura i escriptura del castellà des d'una llengua maia (vegeu imatge 22), per tal d'adaptar-se a la seua realitat contextual i assolir l'ensenyament de la lectura i l'escriptura de la millor manera possible.

b) El pensament docent no està resolt front a l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que les docents expliquen una concepció de la lectura, bastant alineada amb la perspectiva analítica-sintètica del currículum, que dista de la seua pràctica educativa, d'una aproximació més sintètica. Quant a l'escriptura, la distància entre pensament i pràctica educativa, i la perspectiva curricular és major, potser perquè, tal i com Fons (1999) esmenta en referència a l'escriptura, hi ha aspectes teòrics que encara no estan arrelats en la pràctica. Aquesta discrepància entre el triangle que estableixen currículum, pràctica docent i pensament docent, pot ser degut al fet que la legislació educativa especifica que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de realitzar en llengua materna (DICADE-DIGEBI, 2007, p.54-61 i 64), mentre que en aquesta zona es realitza en L2, el castellà. La situació multilingüe que es viu a les escoles de la zona analitzada requereix unes estratègies específiques d'ensenyament de la lectura i l'escriptura en contextos multilingües des d'una L2 amb poca presència social, que no es reflecteixen al currículum ni als materials proporcionats. Aquesta situació educativa invisibilitzada podria ser un dels orígens dels "punts crítics" (Pérez, 2016) expressats per les docents.

c) Tot i la consciència per la diversitat lingüística que mostren totes les docents –algunes amb major grau que altres– cap d'elles es planteja o reivindica l'ensenyament de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la seua pròpia L1 o almenys en una llengua indígena. A més, els intents frustrats d'alguns docents, Salvador i Ernesto, per impartir altres llengües, denoten que el currículum no és tan flexible en la pràctica com en la teoria; i també, en part, que les institucions educatives no promouen l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en llengua indígena; i per tant, acaba primant l'aprenentatge de la llengua dominant, el castellà, com una inversió de futur personal.

d) Les llengües indígenes estan vivint una clara situació de minorització i inclús una situació de bilingüisme substractiu (Lambert, 1977) en alguns casos. Tal i com Pascual (2006) afirma,

la política lingüísticoeducativa i la configuració i disseny del currículum educatiu és un aspecte molt rellevant en aquests contextos de dominància lingüística, i el que mostren les dades és que no hi ha una planificació conscient de l'ús i ensenyament de les llengües a l'escola per tal de caminar cap a una normalització lingüística de les llengües indígenes; tot i que el currículum especifica que gran part de l'ensenyament s'ha de realitzar en la llengua materna, aquesta mesura no és suficient. D'una banda, trobem el fet que la instrucció de la lectura i l'escriptura es realitza en castellà, la llengua dominant, cosa que d'acord amb Pascual (2006) i altres autors, seria convenient des del punt de vista sociolingüístic realitzar en llengua minoritzada. I d'altra banda, que la presència de la llengua materna o L1, es limita a la seua instrucció durant les sessions setmanals destinades, a la interacció social en àmbits no formals i a la mediació acadèmica entre el coneixement i l'alumnat, a través de les estratègies de traducció i l'alternança de codis, quan el castellà suposa un impediment per a la comunicació, ja que gran part de les assignatures s'imparteixen en castellà, la principal llengua acadèmica. Les dades recollides ens mostren que no existeix una planificació lingüística conscient a distints nivells: política lingüística generals i de centre, decisions curriculars i decisions d'actuació a l'aula; aspectes essencials per a aconseguir una educació plurilingüe i pluricultural, tal i com Pascual (2006) i Cenoz & Gorter (2014) expliquen.

e) Per últim, quant a la sessió de formació, podem dir que ha complit els objectius amb què es va dissenyar i que ha satisfet part dels interessos docents envers la temàtica proposada. La impressió com a formadora, i també com a entrevistadora i observadora, és que les docents necessitaven un marc teòric des del qual ubicar i donar sentit a les seues pràctiques, ja que, d'una banda, moltes de les propostes vistes a les aules o intercanviades entre docents durant la sessió anaven bastant en la línia de la perspectiva lectora i escriptora presentada, és a dir, que o bé ja en realitzaven algunes o bé li trobaven bastants possibilitats; i d'altra banda, a partir de l'avaluació presencial de la sessió i amb entrevistes post-jornada, les docents compartien la

sensació d'haver estat una sessió esclaridora per a elles (Av_8). No obstant això, després d'analitzar i conèixer millor la seua realitat, hagués sigut necessari abordar el procés d'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura des d'una perspectiva multilingüe. A pesar d'aquesta mancança, podem dir que, en la seua mesura, la formació ha tingut un impacte en les creences docents envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i ha contribuït a crear "nous marcs interpretatius" (Camps i Milian, 2008, p.42) o almenys, a reflexionar envers els seus "punts crítics" (Pérez, 2016) per fer evolucionar les seues creences.

Propostes de millora i línies futures

Durant la realització d'aquest estudi, i més especialment durant la seua redacció, he observat algunes mancances que ara caldria transformar en propostes de millora. Com bé he anomenat al paràgraf anterior, hagués sigut molt interessant incloure en la sessió de formació com influeix el context multilingüe en el disseny del procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que hagués emmarcat millor en la realitat escolar guatemalenca descrita; també, haver realitzat un seguiment als docents entrevistats abans i després de la sessió de formació per a poder apreciar-ne l'impacte en la seua pràctica, cosa que ens hauria permès obtindre dades comparatives i més directes, així com acompanyar-los o orientar-los, si així sorgia.

Algunes línies futures que obri aquest treball serien, en primer lloc, ampliar la investigació a un estudi longitudinal centrat en la situació lingüística d'aquesta zona, l'evolució de l'ús de les llengües indígenes i avaluar com afecta el tractament d'aquestes a l'escola en la seua normalització lingüística. També seria interessant repetir aquesta experiència de formació i investigació, enfocant-se en el tractament de les llengües a l'escola atenent als quatre factors que Pascual (2006) assenyala com a rellevants per a afavorir l'ensenyament plurilingüe i pluricultural, i indagar la possibilitat d'un aprenentatge escolar basat en la seua llengua materna, tant a nivell legislatiu com del pensament docent.

Des d'una perspectiva divulgativa, difondre aquest estudi a les institucions educatives guatemalenques seria interessant per tal de donar veu a aquesta realitat i traslladar la necessitat d'actuacions en termes d'educació plurilingüe i pluricultural, preservació de llengües i normalització lingüística. A més, aquesta investigació pot ser un instrument excel·lent per conèixer altres realitats socials i educatives, i conscienciar les docents i ciutadanes valencianes sobre la importància de la normalització lingüística del valencià i d'un ensenyament plurilingüe i pluricultural adequat al context, per garantir la supervivència de la nostra llengua i la nostra cultura.

Finalment, aquest estudi de cas és la constatació d'una vivència personal que buscava no solament conèixer sinó també visibilitzar una realitat educativa i social que és poc accessible per a la majoria de les docents, des d'una perspectiva que va més enllà de l'estereotip de classe, i que cerca aprofundir en la pràctica educativa i en el seu context i intentar comprendre què fan les mestres i per què, des de l'horitzontalitat, posant en pràctica el aprenentatges realitzats al Màster CIEL. També posa de manifest la tasca de gran valor pedagògic que realitza l'ONG valenciana Escoles Solidàries des de fa 10 anys, agitant consciències de les docents que s'embarquen en aquesta experiència d'intercanvi educatiu, cultural i humà i que acaba tenint un impacte directe en la societat i les aules valencianes, com és l'exemple d'aquesta investigació.

7. BIBLIOGRAFIA

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Multilingual Matters.

Bastardas i Boadas, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Edicions Proa.

- Camps, A., & Milian, M. (2008). *Mirades i veus: recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Graó. <https://books.google.es/books?id=j1tFy10-geEC&lpg=PA1&hl=ca&pg=PA42#v=onepage&q&f=false>
- Cano, A., & González, T. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45(Ii), 1–10.
http://www.nure.org/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/analisisdatoscodif45.pdf
- Carbonell, J., Carreras, J., & Giralalt, J. (2009). Guatemala | enciclopèdia.cat. In *Gran Enciclopèdia Catalana* (2a ed.). <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-0031444.xml>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). *Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts*. 239–254. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual Language Instruction*. Heinle & Heinle.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (1996). La situación de los refugiados y desplazados en Guatemala y sus derechos humanos. In *Anuario Interamericano de Derechos Humanos 1993 (Vol.1)*. Martinus Nijhoff Publishers.
<http://www.cidh.org/countryrep/Guatemala93sp/cap.7.htm>
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999a). Tomo III. Las violaciones de los derechos humanos y los hechos de violencia. In *Guatemala, memoria del silencio*.
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf>
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999b). Tomo V. Conclusiones y Recomendaciones. In *Guatemala, memoria del silencio*.

- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. In *Centro Virtual Cervantes*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- DICADE-DIGEBI. (2007). *Curriculum nacional base: Primer Grado* (Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo (ed.); Primera ed). Ministerio de Educación de Guatemala.
- DURÁN, M. M. (2012). El Estudio De Caso En La Investigación Cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Escoles Solidàries. (2019). *PIEE 2020 > Escoles Solidàries*. 2019.
<https://escolesolidaries.org/piee-2020/>
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca, Fichas para investigadores*, 1–13. <https://doi.org/ISSN:1886-1964>
- Fons Esteve, Monserrat. (1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. La Galera, SAU Editorial.
- Fons Esteve, Montserrat. (2016). L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials. *Llengua, Societat i Comunicació, Vol. 14*.
<http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/issue/view/1286>
- Fons, M., & Palou, J. (2011). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. In *Historias de vida en educación: biografías en contexto*.
<http://www.ub.edu/esbrina>
- Fons, M., & Turró, M. (2015). *Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura*. 33(1), 25–29. www.revistaaloma.net

- Generalitat de Catalunya. (1999). *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura* (Servei de Difusió i Publicacions (ed.); 1a edició). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- González, X. A., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153–169.
- Lambert, W. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P. Horby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 15–28). Academic Press.
- Lloyd, S., & Wernham, S. (1992). *Jolly Phonics*. Jolly Learning.
- Omar, S. (2015). Más allá del “choque de ignorancias”: interculturalidad y post-colonialismo. *Thémata Revista de Filosofía*, 52, 199–208.
<https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.11>
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Institut d'Estudis Catalans.
- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià* (Generalitat Valenciana (ed.)). Conselleria de Cultura, Educació i Esports. <http://www.ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/el-tratamiento-de-las-lenguas-en-un-modelo-de-educacion-plurilingue-para-el-sistema-educativo-valenciano>

- Pérez Peitx, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació. *Llengua, Societat i Comunicació*, 9, 82–89.
<https://doi.org/10.1344/lsc-2016.14.10>
- Riba Campos, C. (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Oberta UOC Publishing, SL.
http://cv.uoc.edu/annotation/475364da13fc487b002fb9218ade5ca9/487521/PID_00212200/modul_6.html
- Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala. (2014). *Guatemala: Análisis de la situación del país*. www.onu.org.gt
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*, 27–35. <https://doi.org/10.4324/9780203122419>
- Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117–133.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (7th ed.). Editorial Graó.
<https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

ANNEX

Annex 1: Guió de l'entrevista docent

- ¿Cómo explicaría qué es leer para usted? ¿Y escribir?
 - [Centrándose en la lectura] ¿Cómo inicia la lectura con el alumnado? ¿qué actividades piensa que son imprescindibles para aprender a leer? ¿qué materiales utilizaría? Explíqueme una actividad que hace o usaría para iniciar la lectura.
 - [Centrándose ahora en la escritura] ¿como empezarías a trabajar la escritura en el aula? ¿qué actividades usaría y con qué objetivo? ¿qué material utilizaría? (Explíqueme una actividad)
 - Complete la frase: Piensa que la lectura y la escritura son procesos... separados/ diferentes pero tienen alguna relación/ son las dos caras de una misma moneda.
 - ¿Con qué dificultades se suele encontrar cuándo enseña a leer y escribir?
 - Deme su opinión respecto a la formación en lectoescritura que impartimos en las Jornadas de Intercambio; ¿piensa que le ha sido útil? ¿Le ha abierto nuevos campos donde reflexionar, cuáles? ¿Piensa que es aplicable a esta realidad?
 - *En la escuela conviven varias lenguas indígenas... ¿qué lugar tienen en la escuela? ¿se utilizan todas para aprender? ¿se realizan actividades para visibilizarlas o incluirlas?* [aquesta pregunta es va modificar, una vegada observada la realitat, per la següent]
- En la escuela conviven con varias lenguas, el q'eq'chí que es la L1, el castellano que es la L2 i la L3, el inglés. ¿Hay alguna otra lengua que sus alumnos hablen y no se contemple en el currículum? ¿Qué lugar tiene cada una de las lenguas en la escuela, para qué se usan?
- Centrandonos en la L1, ¿como la trabajan en la escuela? ¿Piensan que es suficiente el tiempo que le dedican?
- ¿Están de acuerdo con la política educativa de enseñar a leer y escribir en castellano en vez de en q'eq'chí, su L1?
- ¿Qué dificultades encuentra para lidiar con las distintas lenguas en el aula?

Annex 2: Diaris de camp

Diari de camp A: Programació d'aula i planificació de la situació educativa

Lloc	Data	Què és treballa?	Descripció activitat	Materials (fotografia)	Paper mestre (transcripció)	Observacions

Diari de camp B: Interaccions d'aula

Data	Lloc	Situació	Persones implicades en la interacció	Transcripció o descripció	Finalitat/ús de la llengua	Observacions/tema

Diari de camp C: Usos de les llengües a l'escola

Data	Lloc (aula/pati)	Persones implicades	Llengua utilitzada	Observacions

Annex 3: Sessió formativa

Diseños de estrategias y materiales lúdicos para la enseñanza de lectoescritura.

Materiales:

Abecedario
Cartulinas o papeles
Rotuladores
Calendario
Fichas: animales y lista compra + objetos físicos
Folios en blanco, cuartilla
Definiciones de leer y escribir + tijeras
Cartelitos con etapas del desarrollo de la escritura
Notas autoadhesivas para la evaluación final
Diana de evaluación

La sesión se divide en dos partes, una primera parte práctica con reflexiones después de cada actividad; y una parte final más teórica donde reflexionaremos sobre la teoría que hay detrás de esas actividades, y especialmente sobre qué es leer y qué es escribir.

[Comienza la parte práctica: *¿qué actividades podemos hacer?*]

Inicio de la sesión: Bienvenida en la puerta de la sala, y empieza la primera actividad:

1a. Todos escriben su nombre en un papel en mayúsculas, pueden decorarlo y usar colores; y lo entregan a la formadora. La formadora coloca los nombres de los participantes debajo del cartel de “Casa”. Entran en la sesión, buscan su nombre en la “Casa” y lo ponen encima de su pupitre. Finalmente, se sientan.



Imatge 1. Inici de la sessió: agafant els seus noms

2a. Nos presentamos todos y vemos similitudes en la letra inicial (la formadora incita esa actitud). Luego, repetimos los nombres para recordarlos, volvemos a escribir nuestro nombre en el papel que está situado encima de su pupitre, y agrupamos los carteles del nombre que

empiezan por la misma letra. Hablamos de aquellos que suenan igual, pero se escriben diferente. Por último, ponemos un abecedario en el suelo, y vamos emparejando nombres con su letra inicial.



Imatge 2. Activitat de l'abecedari amb els seus noms

- *Reflexión a los docentes:* cultivar la curiosidad es esencial para empezar a leer y a escribir; utilizar sus nombres como material de trabajo es una herramienta muy potente porque está vinculado directamente con su identidad.

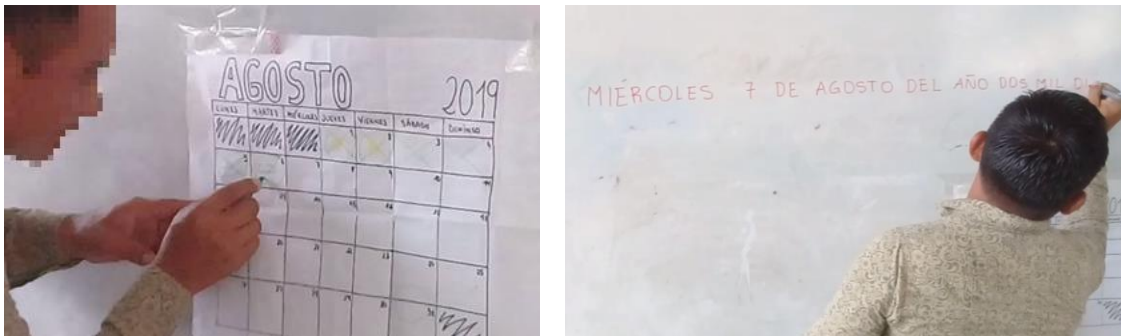
3a. Juego de las sillas con nombre; se comunica lo siguiente a los participantes: <<vamos a hacer un juego, van a cerrar los ojos y vamos a poner su nombre en una de las sillas, van a tener que buscarlos y sentarse en la silla donde esté su nombre.>>

Para nosotros es muy fácil, pero aquí nos podemos encontrar situaciones en que nuestro alumnado solo reconozca su nombre por la primera letra, entonces es el momento de dar estrategias al alumnado para resolverlo: ¿conoces alguna otra letra que tenga tu nombre? a ver, vamos a decirlo poco a poco... ¿alguien nos puede ayudar?

- *Reflexión a los docentes:* con esta simple actividad, estamos trabajando la conciencia fonológica y la lectura.

4a. Calendario: escogemos un voluntario que saldrá a la zona del calendario dónde redondearemos el día de hoy, analizaremos de manera inductiva y deductiva qué informaciones

nos proporciona un calendario, y haremos una aproximación lectora a los días de la semana, dependiendo distintos escenarios: si solo reconoce las primeras letras, si sabe los días de la semana pero no reconoce nada... para mostrar distintas estrategias que podemos ofrecer al alumno para resolver esta situación lectora.



Imatge 3. Llegint i escrivint a partir del calendari

5a. Somos investigadores. Buscamos a cuatro voluntarios:

- Dos de ellos serán exploradores de animales, irán buscando por el patio y recogiendo los objetos dibujados en la “Ficha del investigador/a”. En la ficha deberán marcar una cruz cuando los vayan encontrando... Una vez hayan logrado todos los animales, deberán escribir el nombre de cada animal en la ficha.
- Los otros dos se irán de compras, se les proporcionará una lista de objetos (Ficha de “Lista de recolección”) que deben seleccionar del mercadillo expuesto en un rincón de la clase, y colocarlos en su bolsa. A medida que van cogiendo los objetos deben tachar en su lista dicho objeto y dibujarlo.

Las dos actividades son cooperativas, aunque cada uno tenga su propia ficha. Antes de empezar su actividad deben de escribir su nombre en la hoja, y se les recuerda que si no saben muy bien cómo se escribe, pueden consultar el cartel con su nombre.



INVESTIGADORA MARCELINO		
FOTO	ENCENTRADO	NOMBRE
	X	VACA
	X	LEON
	X	CABALLO
	X	MONO
	X	OVEJA
	X	ELEFANTE

Imatge 4. Fitxa del investigador/a i activitat



LISTA DE RECOLECCIÓN		
NOMBRE	CONSEGUIDO	DIBUJO
LIBRO	X	
GOMA		
BOTELLA	X	
VASO	X	
LAPICERO		
FLOR	X	

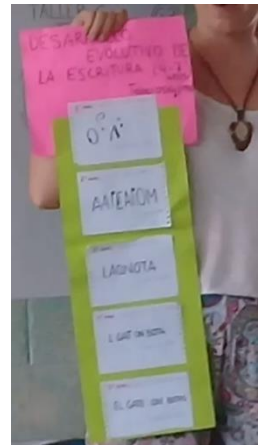
RECOLECTOR/A RICARDO

Imatge 5. Fitxa "Lista de recolección" i activitat

5b. Mientras tanto, el resto de compañeros, jugamos a <<Veo veo, ¿qué ves?>> para ir ganando vocabulario y conciencia fonológica.

Por último, una vez estas tres actividades se han finalizado, un participante de cada una de ellas explica que han hecho, como se han sentido qué piensa que han trabajado y qué utilidad le encuentran; para intercambiar sus experiencias ya que todos no han podido hacer todas las actividades.

Aprovechamos estas actividades, sobre todo la de los exploradores de animales, para enlazar con la parte teórica; en concreto con “Las etapas del desarrollo de la escritura” (Teberosky, 1996). Se les pregunta si conocían estas etapas, y hablamos de su utilidad y la importancia de observar y respetar el desarrollo del alumno, prestando mucha atención a las correcciones que se le hacen.



Imatge 6. Cartell de les Etapes del Desenvolupament de l'escriptura (Teberosky, 1996)

[Explicación teórica]

Ahora sí, abordamos la teoría que emerge de las practicas que hemos realizado en la primera parte de la sesión. Diremos lo siguiente a los participantes:

<<La base pedagógica que sustenta estas actividades es el constructivismo. Entendemos el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de reorganización de conocimientos de cada individuo, y que se consigue en la medida que exponemos a nuestro alumnado a situaciones de uso real de la escritura y la lectura... Como veis, hemos aprovechado situaciones diarias y actividades muy sencillas y motivadoras, para ponerlos en situación de leer y escribir, porque a leer se aprende leyendo y a escribir, escribiendo.

Por eso en todas las actividades hemos creado la necesidad de leer y/o escribir para dar respuesta a una situación concreta, real, contextualizada.

Ahora bien, ¿seréis capaces de definir qué es leer y qué es escribir?>>

Por grupos les damos unos papeles con dos opciones donde deben elegir cuál de las dos define mejor el concepto de LEER o ESCRIBIR (las definiciones están sacadas de *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula* (Fons,

1999)). A continuació exponem el contingut de cada tira de paper amb les dos opcions, i subrayada, la opció correcta:

LEER es...	ESCRITURA es
... <u>comprender</u> o descodificar.	...habilidad motora o <u>una actividad cultural compleja</u> .
...ponerle voz interna al código escrito o <u>construir significado</u> escribir palabras o <u>producir textos</u> .
...una manera o <u>varias maneras</u> (de leer).	...transcribir el habla con signos (letras) o <u>producir un texto escrito con significado y para una función concreta</u> .
... <u>Proceso activo de interacción con el texto</u> o pasivo de recepción del significado del texto.	... caligrafía, correspondencia estricta sonido-grafía y disposición en la hoja; o <u>determinar el contexto, planificar, textualizar i revisar</u> .
... <u>implicarse en un proceso de predicción i inferencia continuo</u> o comprender el significado de cada palabra concreta.	... tiene subprocesos: <u>si</u> o no?

Luego iremos comentando entre todas las opciones que han elegido, y creando un poco de debate para finalmente aclararlo. Terminaremos este apartado explicando que leer y escribir no son los mismo porque los conocimientos y procesos que se ponen en marcha en el momento de leer o escribir son distintos, pero sí que están relacionados porque abordan el texto escrito, de tal modo que no es necesario separarlos siempre; y aclararemos que necesariamente leer no tiene por qué preceder escribir (Fons, 1999).



Imatge 7. Activitat de definir què és lectura i escriptura

[Conclusiones de la sesión]

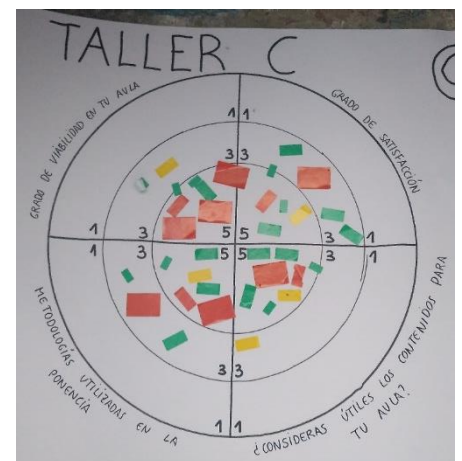
Terminamos la sesión haciendo tres aclaraciones a modo de conclusión:

- Es muy importante trabajar primero variada e intensamente la expresión oral antes de iniciarse en la lectura y la escritura. El alumno debe saber estructurar bien el discurso oral para poder luego escribir un texto y/o comprenderlo.
- La organización del aula es una gran aliada, debemos tener espacios que estimulen al alumnado a leer y escribir: una biblioteca de aula, un rincón de mensajes, carteles con el nombre del material, etc.
- Por último, como habéis visto utilizado situaciones diarias y actividades sencillas, ¿qué actividades de su día a día en el aula pueden aprovechar para contextualizar la lectura y la escritura?

Aquí abrimos una pequeña lluvia de ideas para que intercambien experiencias o ideas y se enriquezcan unos de otros.

Antes de abandonar la sala les damos las siguientes instrucciones:

- Evalúen la sesión en la diana, siendo el centro (5) la máxima puntuación.
- Escriban en una nota autoadhesiva qué se llevan de la sesión
- Finalmente, cambien su cartel de nombre de la “Escuela” a la “Casa”, y se pueden marchar. Gracias por su participación.



Imatge 8. Diana d'avaluació

Annex 4: Anàlisi de l'entrevista

Lectura i escriptura

Taula 3. Entrevistes: concepció de la lectura

	Concepte de lectura
Rosario	<p>(1) “Leer es... depende, hay tres clases de lectura: hay una que es lectura comprensiva, lectura [...] en voz alta o lectura silenciosa cuando tienen que leer solo con la vista para comprender lo que dice la lectura”.</p> <p>Comprender en todos los tipos de lectura</p> <p>Activitats: (2) “contándoles un cuento que les atrae la atención”, “dirigéndolos con la lectura y ellos lo siguen a uno [...] con la vista”, (3) “leyeran una parte de una lectura y que me expliquen qué comprendieron”</p> <p>Materials: (4) “Rótulos con frases, tener en el aula frases y que ellos lo lean y lo comprendan”</p>
Ernesto	<p>(5) “[...] leer es interpretar palabras, comprender el significado”</p> <p>(6) “para aprender a leer es muy importante que los niños escuchen y vean; porque si no miran lo que uno les enseña, no aprenden”</p> <p>Activitats: (7) “presentando imágenes [...] los niños imaginando cuentos a través de las figuras que yo les voy mostrando. Entonces, así empiezo una lectura visual, y que cada niño manifieste lo que siente o lo que piensa a través del dibujo”,</p> <p>(8) “los cuentos cortos [...] yo les leo a los niños y ellos a través de su imaginación, imaginan el cuento y ellos se quedan emocionados”</p> <p>Materials: (9) “muchos más materiales audiovisuales para que ellos puedan ver lo que uno trata con el significado de las palabras”</p>
Salvador	<p>(10) “leer es decodificar las letras. Recuerde que cada letra tiene un sonido, y cada sonido forma una palabra; entonces leer es saber descodificar las letras”</p> <p>Activitats: (11) “cada mañana yo hago un círculo con mis niños y muestro el libro. Primero les pido a los niños “qué miran ustedes en este libro” y ellos dicen que animal ven o del dibujo que tienen; “qué creen que va a hacer esos personajes”, entonces ellos tienen algunas ideas, ellos ya analizan que es lo que pasa: cómo se llama el libro, cómo se llama el personaje del libro... son preguntas previas.”, “hay muchas (<i>actividades</i>) [...] Hay diferentes tipos de lectura: coral, dirigida, lectura en eco...”</p> <p>(12) “ir marcando en un cartel con muchas imágenes o personajes quién es el personaje principal coloreando las imágenes o haciendo una X sobre ellas, de tal que ellos... comprendan lo que leen.”</p> <p>Materials: (13) “libros, [...] hojas de trabajo [...]; se pueden utilizar crayones”</p>
Teresa	<p>(14) “Leer es empezar a descifrar las grafías, el significado, las letras formando sílabas, palabras.”</p> <p>Activitats: (15) “La inicio (<i>la lectura</i>) con sonidos, empezando por el sonido de la letra, por ejemplo, la L, yo digo /l/ y empezamos a unirlo con las vocales, la /l/ con la A, dicen LA; porque yo una vez empecé y le digo yo la L con la A, y me dicen L-A. [...]es el sonido de las consonantes con vocal.”;</p> <p>(16) “Juegos, [...]dibujos”;</p> <p>(17) “si hiciéramos los números con un cantito, el niño empieza a escuchar y a conocer este es el uno, este es el dos... el uno es un palito, lo dibujamos; el dos es un patito, lo dibujamos...”;</p>

	<p>(18) “empezó a contar “había una vez un avión...”, de repetir tantas veces la A, vamos trazando la A en la pizarra y el niño empieza a aprender y a conocer, luego a dibujarla, a pintarla... para que él aprenda la silaba labial”;</p> <p>(19) “salimos a caminar, y les digo “bueno, díganme algo que empiece con <i>tal letra</i>”; y ellos empiezan a decir, “un <i>Árbol</i>”, ellos llevan una tarjetita en la mano, “levanten la tarjeta que lleva la A”; o encontramos un animal, una paloma o una hormiga, y los niños levantan la letra, “ya la encontré” ... y las empezamos a conocer. A veces llevan la letra y otras la palabra entera.”</p> <p>Materials: (20) “hojas de colores, tapitas (<i>taps</i>), carteles, crayones, hojas”</p>
--	--

Taula 4. Entrevistes: concepte d'escriptura

	Concepte d'escriptura
Rosario	<p>(21) “Escribir no solo es escribir lo que ellos quieren, ellos tienen que copiar lo que está escrito en el libro y lo tienen que hacer tal y como está en el libro, si trae puntos, punto y seguido, punto y aparte, todo eso. Tratar de hacer buena letra”</p> <p>Activitats: (22) “uno les tiene que decir cómo han de agarrar el lápiz [...] hasta que ellos aprenden a hacer el punto, después un palito y así sucesivamente hasta que logran... agarrar el lápiz”,</p> <p>(23) “jugar con plastilina para que ellos sean más ágiles [...] moldeen las letras”</p> <p>Materials: (24) “El cuaderno, el lápiz...”</p>
Ernesto	<p>(25) “Y escribir es trazar líneas en hojas, en cuadernos”</p> <p>Activitats: (26) “La escritura lo empiezo haciendo trazos en la pizarra o imagines que tengan sellador (<i>plastificades</i>) para que pueda borrar y pase otro niño a hacerlo; para repasar”,</p> <p>(27) “el dictado lo uso mucho porque yo siento que el dictado es una herramienta que hace saber si el niño a comprendido lo que le he enseñado, y si no pues, tengo que reforzar ese tema que vi antes”,</p> <p>(28) “Doy dos letras a la semana y a fin de semana, que es día viernes, doy dictado para ver si aprendieron lo que dimos durante la semana. Si no, la semana siguiente hacemos un repaso”</p> <p>Materials: (29) “Los carteles, afiches [...] los afiches son, por ejemplo, papeles con imágenes, enseñarles y mostrarles las palabras, luego en silabas para que ellos aprendan a distinguir las letras”</p>
Salvador	<p>(30) “escribir es trazar, trazar las letras”</p> <p>(31) “Yo no puedo decir a un niño, hagan la letra M si yo no he enseñado o no han conocido primero...”</p> <p>Activitats: (32) “Primero doy a conocer la letra, digo el nombre, el sonido, pasan a veces a la pizarra o en un cartel a trazar la letra, hacer trazos en el aire, utilizando los pies, incluso ellos mismos en grupos formar (<i>amb el seu cos</i>) una letra en sí o una palabra. Entonces de esa forma ellos van viendo y comprendiendo el trazo de la letra, de cada una.”</p> <p>(33) “Los juegos, [...]“Simon dice”: “Simon dice que formen la letra M” y todos los niños así rápidamente tiene que formar la letra en grupo utilizando su cuerpo, entonces... [...] ellos tiene que utilizar su inteligencia, la mente para saber cómo es la M. Cuando ellos ya sepan escribir, ya sepan reconocer</p>

	<p>cómo es el trazo de la M, entonces, rápido lo hacen. Uno no lo puede hacer sin haber explicado antes al niño como lo hacen [...]; el fin de que ellos se sientan motivados y aprendiendo al mismo tiempo.”</p> <p>(34) “llevar el maíz e indicarles o mostrarles el maíz y se les pregunta cómo se llama y ellos dicen; por qué letra empieza, la M; entonces pueden indicar con el dedo como se hace la M, la A, la I...”</p> <p>(35) “con los palitos forman la letra también, cortan pedazos de palitos y forman una letra”</p> <p>Materials: (36) “el maíz [...], palitos, [...] hojas de árboles también se pueden utilizar, tiritas, nylon...”</p>
Teresa	<p>(37) “Escribir es el trazo... bueno yo empiezo con cómo es el trazo correcto de las letras, escribir las ideas, palabras... lo que el niño sabe, lo que el niño quiere aprender, lo que el niño va aprender... antes de empezar a escribir palabritas como un niño de primer grado, empezarse a expresar y escribir lo que el niño quiere.”</p> <p>Activitats: (38) “Empezamos por las sílabas, luego conocemos palabras, empezamos a unir las sílabas, igual escribiendo en la pizarra, dibujando en un papel o también lo hago con taponos, ahí con la tapita jugando les digo... “escriban MAMA”, y ellos lo escriben; colocando taponos; o llevo círculos con sílabas y les digo “quiero ver el círculo con MA” todos con MA, “y otro círculo con MA”, “¿qué dice?”, y todos dicen “MAMA””</p> <p>(39) “Para aprender el abecedario yo coloco carteles con el trazo de las letras [...] Yo les digo, completen el cartel, ellos buscan donde está la A y la pegan, dónde está la B...”</p> <p>Materials: igual que en la lectura.</p>

Taula 5. Entrevistes: concepció del procés lector i escriptor

	Concepcions del procés lector i escriptor
Rosario	<p>(40) “Yo creo que son dos caras de una misma moneda, porque la lectura y la escritura es la misma cosa. Tienen que aprender a escribir, pero también tienen que saber lo que escriben.”</p> <p>Dificultatats: (41) “Las dificultades son las letras así como la G, la J, la LL, la Y, la B/V y la Z; los sonidos casi cuesta un poco que los niños lo capten.”</p> <p>Associar so-grafia</p>
Ernesto	<p>(42) “Considero que son las dos caras de una misma moneda porque tiene que ir de la mano la escritura y la lectura, porque si el niño ya sabe escribir y sabe leer pues tiene que ir de la mano.”</p> <p>(43) “que los niños sepan leer y escribir que es fundamental para que ellos pasen al siguiente nivel.”</p> <p>Dificultatats: (44) “el niño aprende hoy y mañana se le olvida, [...] problema de retención de información. (en referencia a les lletres treballades i el so, i reconeixement de la grafia)”,</p> <p>(45) “confunden muchas letras [...] que tienen parecidas”</p>
Salvador	<p>(46) “son dos términos muy relacionados porque sin leer no puede uno escribir, primero tiene uno que saber leer y luego escribir”</p>

	(47) “Hay diferentes tipos de lectura [...],ya después considerando que estas actividades ya dieron resultados positivos, entonces ya se pueden aprender otros conocimientos relacionados con la escritura” Dificultats: de diversitat lingüística, veure <i>Tractament de les llengües</i>
Teresa	(48) “las dos caras de una misma moneda” Dificultats: (49) “por el castellano, hay palabras que ellos están totalmente fuera de su significado, no lo tienden”; (50) “ahora que ya pueden leer algo, ellos leen pero hay muchas palabras que conocen y no entienden”

Tractament de les llengües

Taula 6. Entrevistes: estatus sociolingüístic de les llengües del currículum al context escolar

	Estatus sociolingüístic de les llengües del currículum al context escolar
Rosario	(51) “es el idioma (<i>el q'eq'chi</i>) que manejan en la casa, en la calle, donde quieran; bueno no se tiene que manejar mucho tiempo es en la escuela porque lo que más se pretende aquí, lo que los padres más exigen, es el castellano.” (52) “los papás quieren que los hijos aprendan el castellano para poder comprar o conversar con la gente castellana” (53) “cuando tienen que ir a pueblo a comprar cosas, porque hay gente que tiene venta (<i>comerç</i>) y no son q'eq'chís, y si tú les hablas en q'eq'chí, no te van a entender”
Ernesto	(54) “En la comunidad se hablan como 7 idiomas mayas pero los niños llegan a la escuela y todos hablan en castellano” (55) “aquí el L1 es el castellano, se usa para comunicarse” (56) “(q'eq'chi) solo hablan algunos, que es de la región” (57) “cada alumno, cada estudiante, quiere aprender su propia lengua antes que aprender otra.”
Salvador	(58) “su etnia materna es achí o q'eq'chí” (59) “en nuestro departamento no tiene representación (<i>achí</i>)” (60) “hay muchas familias que ya no le enseñaron a hablar el idioma materno a sus hijos” perquè després a l'escola no l'utilitzen
Teresa	(61) “donde yo trabajo ahora no (<i>hi ha altres llengües que no es treballen a l'aula</i>), solo q'eq'chí” (62) “es necesario el castellano porque vaya uno donde vaya, se usa el castellano”

Taula 7. Entrevistes: política lingüísticoeducativa del centre i usos de les diverses llengües a l'escola

	Política lingüísticoeducativa del centre i usos de les diverses llengües a l'escola
Rosario	(63) “(<i>el castellano</i>)Lo utilizamos solo para explicar, pero los niños lo entienden más en el idioma, en q'eq'chí. Todo es en q'eq'chí; el español casi solo para decir que estás dando la L2. Pero es el L1 el que se maneja más.”

	(64) “(el q’eq’chí) En primer grado y en segundo solo se les enseña el nombre de algunas frutas, verduras, animales, nombre de personas que no llevan glotal...”
Ernesto	(65) “el q’eq’chí es una lengua curricular en el aula pero se da muy poco, por el grado que es primero. Ahora el inglés no es un idioma fundamental, se dan solo palabras, que aprendan palabras.” (66) “el L1 que es el castellano, aquí el L1 es el castellano, se usa para comunicarse y es un medio que se usa en la escuela. Ahora la L2 que es el q’eq’chí y la L3 que es el inglés, pues es un curso, primero, donde no es importante, es para un curso más alto.” (67) “antes de dar el q’eq’chí como L2, entre maestros se decidió cuál lengua se iba a utilizar, pero como es la lengua de la región, se agarró el q’eq’chí. Porque se pensaba agarrar el quiché como segunda lengua, porque es la mayoría de las familias que lo hablan” (68) “(q’eq’chí) Sí, hay suficientes horas, [...] solo se hablan palabras importantes: saludos, una conversación... más para el encuentro de personas.”
Salvador	(69) “En un año yo dije, en un bimestre [...], yo con los niños no voy a dar inglés este bimestre, voy a enseñar qchí. [...] Pero luego pensé que el currículum no acepta eso”
Teresa	Al pati utilitzen q’eq’chí, a l’aula q’eq’chí i castellà. L’aprenentatge de la lectura i l’escriptura es realitza en castellà.

Taula 8. Entrevistes: característiques de l’alumnat

	Característiques de l’alumnat
Rosario	(70) “Aquí la mayoría es q’eq’chí” (71) “les cuesta pronunciar y les cuesta escribir su mismo idioma” (72) “los niños son de idioma, son mayas y les cuesta pronunciar lo que es la letra española.”
Ernesto	(73) “En la comunidad se hablan como 7 idiomas mayas pero los niños llegan a la escuela y todos hablan en castellano” (74) “cada niño tiene un idioma diferente.” (75) “cada alumno, cada estudiante, quiere aprender su propia lengua antes que aprender otra.”
Salvador	(76) “como los niños des de la casa traen una etnia diferente, su etnia materna es achí o q’eq’chí, y muchos de ellos no saben expresarse o no pueden expresarse en castellano porque sus padres les hablan en su idioma materno, entonces al momento de llegar en el aula, ellos no pueden asimilar instrucciones” (77) “hay niños que no quieren aprender el q’eq’chí”
Teresa	(78) “los alumnos hablan todos q’eq’chí” (79) “tres niños que más o menos entienden el castellano”

Taula 9. Entrevistes: concepcions, competències i actituds del docent front a les llengües i la seua didàctica

	Concepcions, competències i actituds del docent front a les llengües i la seua didàctica
Rosario	(80) “yo estoy de acuerdo porque es el bien de los niños aprender castellano, porque aquí en Guatemala casi, donde quiera que vayas el castellano es... y el q’eq’chí no, solo es en un departamento o lugarcitos” (81) “cuando me toca castellano y tengo que hablar solo castellano, es porque los niños se quedan con muchas dudas, ellos no saben lo que uno quiere que entiendan. Entonces tiene que ser los dos idiomas, y en todo momento se manejan las dos Ls (L1 y L2). [...]eso está muy positivo porque a ellos sí les ayuda. A veces sí, no lo pueden hablar, pero lo entienden, entienden lo que uno quiere decir.”
Ernesto	(82) “(les altres llengües maies de la comunitat) a veces se usan [...]Entonces, quiera o no, uno tiene que relacionar los idiomas para que no vaya perdiendo el habla” (83) “sí sería interesante que se incluyeran en el horario (les altres llengües que tenen presencia a la comunitat).”
Salvador	(84) “El entorno en sí es lo que dificulta que ellos comprendan una información, entonces no logran asimilar el contenido del mensaje que uno dirige a ellos.” (85) “son lenguas muy importantes (les que s’ensenyen a l’escola)” (86) “Es una riqueza de idiomas porque tanto los castellanos aprenden de los q’eq’chí y los q’eq’chí de los castellanos, y así sucesivamente.” (87) “la L3 debe ser el inglés; y ya a la larga cuando llegué al nivel básico (Secundaria) no le van a enseñar achí sino que es inglés. Entonces al menos cuando salga de primaria tendrá algo de conocimientos sobre el inglés; cuando llegue al nivel básico logre asimilar la información de forma así, fácil.” (88) “Sí, es necesario. Eso es lo que debería de existir en nuestro país, que no solo un idioma (maya) esté dentro del currículum, sino que se puedan incluir otros idiomas” (89) “entonces haya una riqueza, y que no se pierdan los idiomas. Pero si es lamentable que hay muchas familias que ya no le enseñaron a hablar el idioma materno a sus hijos.” (90) “yo le digo a los niños que en la escuela que le q’eq’chí es muy importante aprenderlos [...]cuando encuentren un trabajo entonces el currículum pide, si saben hablar q’eq’chí y castellano tienen más posibilidades de trabajo”
Teresa	(91) “En mi escuela la del problema soy yo porque yo no domino el q’eq’chí [...] me ayudan” (92) (Gestió de l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura en castellà) “Pues bastante bien porque han aprendido” (93) “Pienso que en castellano (l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura) porque como también llevan L1 que es el idioma de ellos, entonces se da en q’eq’chí y se da en castellano, que es necesario que aprendan los dos; porque si es puramente q’eq’chí quedarían cortos de castellano todo el tiempo” (94) “creo que van de la mano: aprender a escribir y leer en q’eq’chí como también en castellano.”

Taula 10. Entrevistes: estratègies bilingües

	Estratègies bilingües
Rosario	(95) “las palabritas que ya casi se comparan con el castellano” (96) “Cuando ya tienen otros grados, ya saben la escritura y la lectura, entonces ya no les cuesta formar oraciones” (97) “lo tengo que decir en castellano y lo tengo que traducir al q’eq’chí para que los niños entiendan que es lo que yo quiero que hagan. Si solo lo digo en q’eq’chí, entonces ellos no están aprendiendo un poco de castellano; y si lo digo solo en castellano, ellos no están entendiendo nada de lo que yo quiero; tiene que ser en los dos”
Ernesto	(98) “relacionar los idiomas ” (99) “cada estudiante, quiere aprender su propia lengua antes que aprender otra [...], (<i>en la escuela</i>) no se gestiona”
Salvador	(101) “cuando uno les traduce, ahí logran comprender un poquito.” (102) “En L1 ellos intercambian expresiones, entonces cuando los niños de q’eq’chí escuchan hablar a los de achí, ellos también hablan en achí [...] hay un intercambio de idiomas” (103) “yo he intentado dar achí como L3, los niños entienden, ellos comprenden porque como casi es similar, hay palabras similares entre el q’eq’chí y el achí.” (104) “empecé a escribir palabras en achí y como se traduce en castellano” (105) “realizar conversaciones en grupo [...] grupo de niños de cuatro integrantes que se comuniquen [...] cada uno una lengua materna. Entonces ellos se comunican, [...] y luego pasa uno de ellos [...] indica cómo les fue la conversación, qué aprendieron” (106) “se llevan una tarea a la casa, yo les digo que tienen que investigar como significa esa palabra, entonces los niños van con una familia (<i>d’un idioma distint al seu</i>), van a preguntar qué significa eso, ellos les dicen, van escribiendo” (107) “invito a padres de familia de distintas etnias [...] vienen a contar historias [...] que les da consejos, valores [...] y eso les ayuda a los niños a desarrollarse personalmente.”
Teresa	(108) “Tengo tres niños que más o menos entienden el castellano y me ayudan, me traducen” (109) “no mucho puedo desarrollar la clase en q’eq’chí, y bueno... lo hacemos igual a través de cuentito o de un cantito; entonces yo canto y ellos le ponen atención; pero después lo tratamos de cantar mejor en q’eq’chí, como ellos saben q’eq’chí y... bueno, “cómo diríamos esto en q’eq’chí” y me lo dicen, yo lo escribo, y yo trato de cantar en q’eq’chí.”

Avaluació de la formació

Taula 11. Entrevistes: avaluació de la sessió

	Sensacions	Viabilitat	Reflexions	Activitats concretes
Salvador	(110) “Me ha sido muy útil porque he	(111) “Realmente es aplicable a mi contexto	(112) “me ha abierto nuevos aspectos con los	

	adquirido estrategias nuevas sobre el desarrollo y elaboración de la misma”	educativo ya que coincide con las actividades que la Universidad de San Carlos de Guatemala nos está proporcionando”	que reflexionar como la atención especializada, comunicación y diálogo con los niños, visitar a los padres en sus hogares, el trabajo en equipo con los asesores pedagógicos”	
Teresa	(113) “A mí sí me fue muy útil”	(114) “Sí, se puede aplicar” (115) “A mí me sirve bastante, mayormente en primer grado”	(116) “vi que desarrollan de una manera que no es muy complicada, y nosotros a veces en el aula nos complicamos”	(117) “colocar las figuras, los dibujos y encontrarlos, y escribir el nombre después. Y la letra del nombre, con el abecedario.”

Annex 5: Anàlisi dels Diaris de camp

Lectura i escriptura

Taula 12. Diari de camp: situació educativa de Rosario

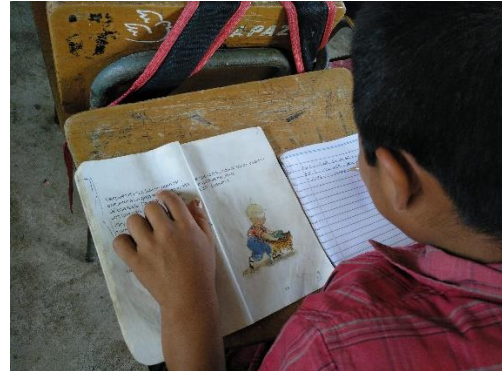
Situació educativa de l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura de Rosario	
Seqüència didàctica	<p>Sol iniciar la sessió amb uns minuts de lectura individual en veu alta, depenent del nivell: llistat de síl·labes, paraules o conte curt (imatge 9). Després, es repassen totes les lletres de l'abecedari, el nom i el so, repetint a la mestra; o de vegades, pràctica d'escriptura: copiar d'un tros de conte fixant-se en la cal·ligrafia i els signes de puntuació (imatge 10)</p> <p>Setmanalment introdueix una lletra o grafia per a treballar amb la següent seqüència, centrada en aspectes gràfics i grafofònics majoritàriament:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Presentació de la lletra o grafia i el seu so a la pissarra, la seua combinació formant síl·labes o paraules, i regles ortogràfiques (imatge 11).b) Dibuix a la llibreta de la lletra o grafia, amb nom, en majúscula, minúscula i el nom de la lletra (imatge 13).c) Pràctica la grafia en una llibreta quadriculada (imatge 12).d) Activitat al llibre "Leo y escribo" on es practica la lletra, la seua grafia i la combinació amb síl·labes i paraules que la porten (imatge 14).e) A un altra llibreta, fan un diccionari d'imatges de les paraules amb eixa grafia que apareixen al llibre (imatge 15).f) Dictat de comprensió: ella diu paraules amb la grafia treballada i els alumnes ho han de dibuixar.g) Còpia de paraules amb la grafia extrets d'un manual docent i lectura individual amb la mestra de les paraules copiades (imatge 16 i 13).h) Dictat de frases (imatge 17).i) Còpia repetida de frases atenent a la cal·ligrafia i la puntuació (imatge 18). <p>Paral·lelament a aquest treball, trobem activitats com el Bingo, contar contes, lectura col·lectiva i expressió oral amb preguntes de comprensió.</p>
Paper del mestre	<p>Fer de model lector i escriptor, dirigir les activitats i explicar-les, recordar normes o aspectes crítics perquè l'alumnat preste atenció, revisar i corregir la feina, assegurar-se que totes treballen, mediar amb entre el coneixement i l'alumnat (traduint, simplificant l'explicació, buscant exemples), avaluar la correcta descodificació de paraules, la realització de les activitats satisfactòriament. També, adapta el treball al nivell de l'alumnat.</p>
Organització social	<p>Generalment es realitzen activitats individuals, combinades amb activitats en gran grup com la repetició de l'abecedari o la comprensió de contes.</p>
Espai	<p>Aula compartida amb dos cursos, situats de manera oposada, donant-se l'esquena. Cada curs mira cap a una pissarra. Els pupitres, cadires de pala, estan disposats com a una classe magistral, separats i en</p>

	<p>fileres (imatge 19). Puntualment, es disposen en cercle per a fer alguna activitat en gran grup.</p> <p>Disposen d'una xicoteta biblioteca i cartelleria per a l'organització de l'aula (torns de neteja, horari) i el reforç de l'aprenentatge (abecedari). (imatge 11)</p>
El temps	<p>Tots els dies dediquen alguna sessió o part d'ella a treballar la llengua. Per poder passar de grau necessiten saber "llegir i escriure" d'acord amb la superació de les activitats que es van realitzant a classe; si no, es mantenen al mateix grau.</p> <p>La feina s'adapta al nivell de l'alumnat en quant a dificultat, però no de quantitat, aquelles persones que no ho acaben a classe, s'ho emporten a casa.</p>
Materials curriculars	<p>Llibretes, llibreta de cal·ligrafia, llibre "Leo y escribo", llibres "Mis primeras lecturas" i contes variats, pissarra, uns pocs jocs, cartelleria d'aula; tots ells amb lletra d'impremta.</p> <p>El llibre "Leo y Escribo" fa una aproximació sintètica de la lectura i l'escriptura, iniciant-se amb les lletres, combinació amb síl·labes, fins arribar a paraules i després lectura i comprensió de textos (imatge 20).</p> <p>El llibre "Mis primeras lecturas", conté distints tipologies textuais i activitats de comprensió de cada text (imatge 21).</p> <p>Els dos són llibres creats i proporcionats pel govern.</p>
Organització del contingut	<p>D'acord amb la seqüència didàctica, basada en s'inicia amb la lletra, la seua grafia i els seu so; després es relaciona amb síl·labes, paraules i, per últim oracions, passant per fases: reconeixement auditiu i gràfic; còpia de la lletra, paraules i oracions; dictat de paraules i oracions associat a significat; i per últim escriptura i lectura autònoma amb correcta descodificació i convencions (cal·ligrafia i signes de puntuació).</p> <p>Paral·lelament es treballa la comprensió oral en castellà, la lectura comprensiva amb preguntes, i l'augment de vocabulari en castellà amb jocs com el bingo.</p> <p>Rosario explica que (0) "sigo un orden onomatopéyico, de lo más fácil a lo más difícil para ellos". Té un llibre que marca la seqüència (imatge 22 i 23).</p>
Criteris d'avaluació	<p>Quan a la lectura, es fixa en la correcta descodificació per part de l'alumne, no en la comprensió de paraules:</p> <p>(1) "X: "jar-ro, jarro" R: <i>Marca correcte al seu quadern d'avaluació</i>"</p> <p>Amb l'escriptura, la cal·ligrafia, la disposició en el text, la puntuació i la ortografia és allò més important, s'observa amb la realització del dictat:</p> <p>(2) R: "Primera letra mayúscula. E mayúscula, /l/; jar-ro, tiene jota, jarro doble erre; es, /e/ /s/; de, /d/ /e/; bar-ro, doble erre".</p> <p>Els principals instruments d'avaluació són: el quadern d'enregistrament, la lectura del llistat de paraules i el quadern de dictats.</p>

Registre fotogràfic A :



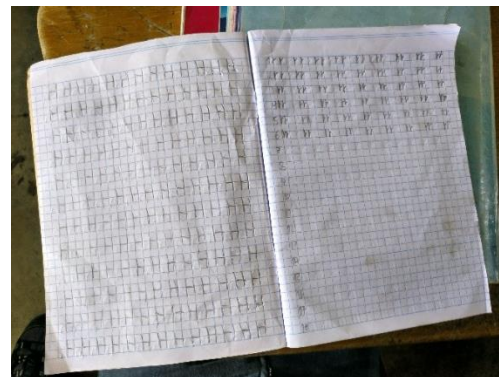
Imatge 9. Activitat inicial: lectura en veu alta



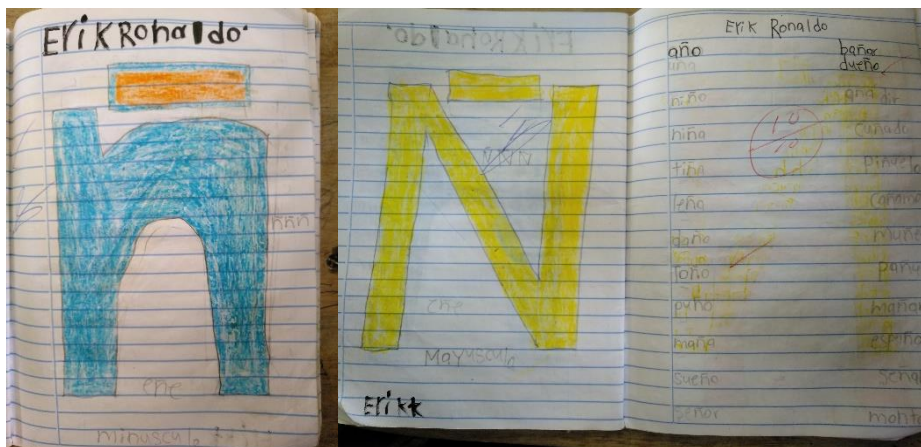
Imatge 10. Activitat inicial: còpia del llibre de lectura



Imatge 11. Cartellera i presentació de la grafia treballada a la pissarra



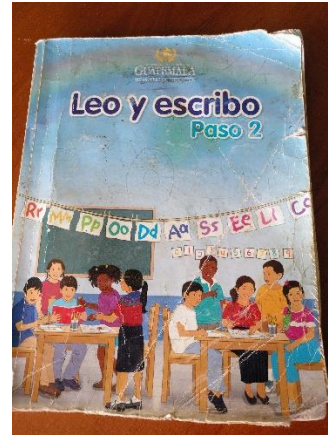
Imatge 12. Pràctica de la grafia treballada: rr



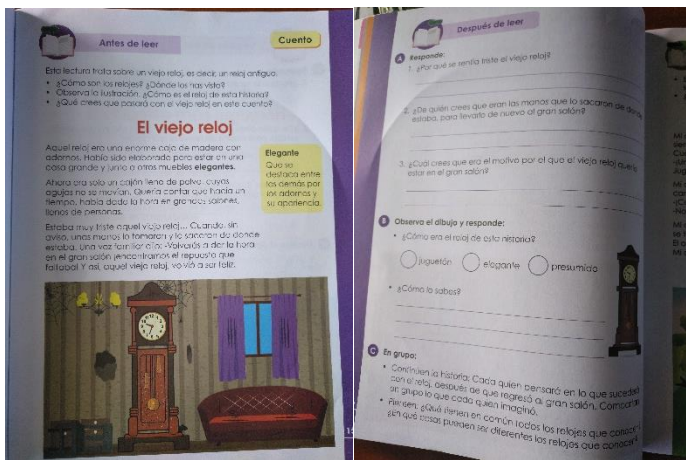
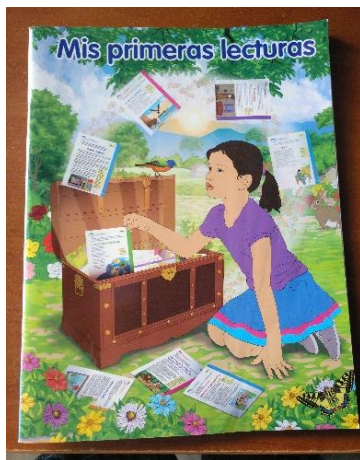
Imatge 13. (D'esquerra a dreta) Dibuix de la lletra en minúscula i el nom, dibuix de la lletra en majúscula i còpia del llistat de les paraules del llibre amb la grafia.



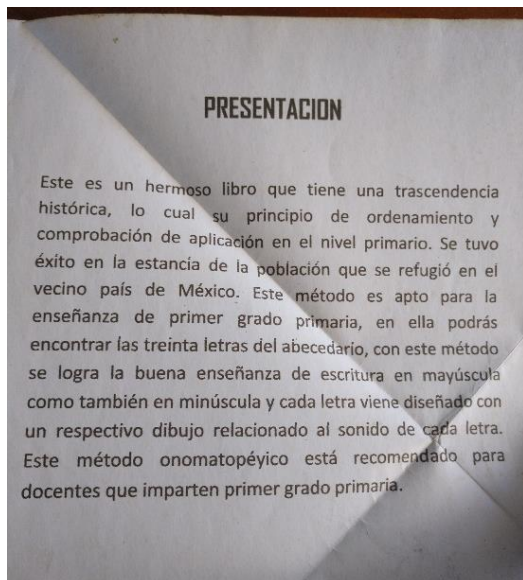
Imatge 19. L'aula



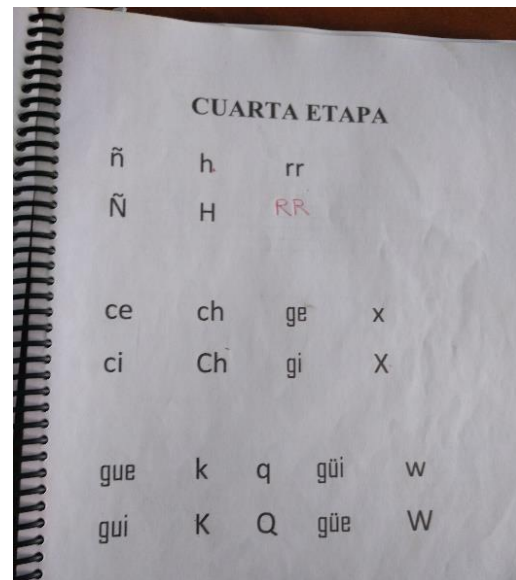
Imatge 20. Llibre "Leo y escribo"



Imatge 21. Llibre "Mis primeras lecturas"



Imatge 22. Explicació de la guia didàctica de la docent del "mètode onomatopéyico"



Imatge 23. Mostra de l'etapa on es troba el desenvolupament del contingut al moment de l'observació, d'acord amb el llibre del "mètode onomatopéyico".

HORARIO DE CLASES					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30-8:00	LECTURA	LECTURA	LECTURA	LECTURA	LECTURA
8:00-8:40	MATEMATICAS	MATEMATICAS	MATEMATICAS	MATEMATICAS	MATEMATICAS
8:40-9:20	L.2 ESPAÑOL	L.2 ESPAÑOL	L.2 ESPAÑOL	L.2 ESPAÑOL	L.2 ESPAÑOL
9:20-10:00	M.ed. Soc. y Nat.	FORMACION CIUDADANO	M.ed. Soc. y Nat.	FORMACION CIUDADANO	M.ed. Soc. y Nat.
10:00-10:30	R	E	C	R	E O
10:30-10:50	R E F A	C C	I O	N	
10:50-11:30	L.1 QEQCHI EXPRESION ARTISTICA	L.3 INGLES EDUCACION FISICA	L.1 QEQCHI EXPRESION ARTISTICA	L.3 INGLES EDUCACION FISICA	L.1 QEQCHI EXPRESION FISICA
11:30-12:10					
12:10-12:30	L I	M	P I	E	Z A

Imatge 24. Horari de primer grau

Taula 13. Diari de camp: altres situacions educatives observades

Altres situacions educatives			
	Situació	Transcripció	Creences, concepcions i actituds docents
Salvador	El mestre presenta una sèrie de paraules, relacionades amb la lletra que estan treballant. Després els alumnes hauran de copiar-les i llegir-les d'un en un al mestre.	(3)“S: La ele con la u X: LU S: la pe con la a X: PA S: Todo X: LUPA” (4)“S: ¿Qué pone aquí? (<i>mentre escriu “cho”</i>) X: Cho S: (<i>escriu “rro”</i>) X: Chorro”	Aproximació metodològica sintètica. Concepció de lectura: centrada en descodificar i tenir lectura fluida.
	El mestre comenta a la investigadora els alumnes amb dificultats	(5)“Estas niñas tienen dificultades y no leen; se les olvida a los dos días” (6)“Aún va por las primeras letras y su hermano más pequeño ya la ha pasado”	Concepció del procés lector com un procés memorístic i poc complex i instruccional, centrat en el reconeixement de les lletres i l'associació so-grafia.
Ernesto	Explica l'aula a la investigadora	(7)“El orden de las letras es el que yo considero, de más fáciles a más difíciles”	Aproximació sintètica.
	Mestre llegeix unes oracions als alumnes que després hauran de llegir ells en veu alta. També han d'associar l'oració amb la seua imatge.	(8)“Miren al imagen, ¿qué quiere decir eso?, ¿Por qué se pone blanda? (<i>en referència a la oració</i>)”	El mestre actua com a model. Activitat centrada en la comprensió del text. Aproximació metodològica sintètica-analítica.
	Explicació d'una activitat de completar al llibre.	(9)“E: completen con bla/ble... X: bli... amabli, blo, blu E: ¿amable quiere decir algo? X: amable E: ¿qué es amable? ¿alguien sabe qué es?”	Aproximació metodològica analítica-sintètica, centrat en la creació de paraules i la comprensió del seu significat.

Tractament de les llengües

Taula 14. Diari de camp: tractament de les llengües

	Escola de Rosario	Escola de Salvador	Escola d'Ernesto
Estatus de les llengües al context escolar	(10) Q'eq'chí és la llengua de comunicació entre l'alumnat; i alumnat i docent. També és la llengua que s'empra per a la mediació pedagògica. Castellà: llengua d'instrucció; i comunicació amb la investigadora. Anglès: el concebixen com important, perquè alguns d'ells aspiren a emigrar als EEUU amb algun familiar. L'anglès apenes té presència, els docents es mostren insegurs.	(14) Els alumnes es comuniquen en achí i/o q'eq'chí entre ells, a l'aula i al pati. La comunicació entre alumne-docent es realitza en L1. La llengua d'instrucció és el castellà. Amb la investigadora intenten parlar castellà, però amb dificultats. L'anglès apenes té presència, els docents es mostren insegurs.	(18) El castellà és la llengua de comunicació entre alumnes, tant a classe com al pati. Entre mestres també parlen en castellà. No s'escolta cap llengua maia a l'escola, a part de salutacions.
Característiques de l'alumnat	(11) S'expressen oralment millor en la seua L1, i per escrit en castellà. Mostren interès per aprendre anglès. Primer i segon grau s'expressen poc en castellà, els costa comunicar-se. Als nivells més alts, s'expressen millor. Els alumnes de tercer a sisè grau s'expressen en castellà per escrit, però oralment prefereixen el q'eq'chí.	(15) Els alumnes de nivell superior tenen dificultats per expressar-se en castellà; els de primer i segon sols diuen algunes paraules. Sempre es comuniquen en L1. Excepte els alumnes que a casa algun familiar parla castellà.	(19) Tots parlen castellà.
Política lingüístico-educativa del centre	(12) Totes les assignatures son en castellà excepte l'assignatura de L1: q'eq'chí. El material generalment està en castellà. S'ensenya a llegir i escriure en castellà. Els docents es comuniquen en castellà i q'eq'chí indistintament entre ells.	(16) L'explicació acadèmica i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es fa en castellà. Però la L1 (achí/q'eq'chí) s'utilitza per a aclarir i explicacions llargues. La L1 impartida és el q'eq'chí.	(20) Les sessions s'impartixen preferentment en castellà. No s'imparteix anglès a primer grau. La L2 impartida és el q'eq'chí.

	L'anglès està en segon lloc, donen algun vocabulari i l'abecedari, però els docents tampoc saben parlar-lo.	Els docents es comuniquen en castellà i L1 indistintament entre ells. El material sol estar en castellà (llibres). L'anglès té presència a partir de tercer grau.	
Estratègies bilingües	(13) Traducció de la mestra de les preguntes de comprensió després d'una lectura en castellà per a assegurar-se la comprensió. Alternança de codis durant les explicacions. Relació de paraules en castellà amb les de q'eq'chí. Cartell de l'abecedari en les diverses llengües escolars combinat (imatge 25); i abecedari en q'eq'chí amb paraules traduïdes al castellà (imatge 26). Cartell amb les llengües indígenes per territori (imatge 27). El llibre de matemàtiques visibilitza les diverses llengües del país (imatge 28).	(17) Alternança de codis. Ús de la traducció per a explicar-se. No hi havia molta cartelleria perquè acabaven de canviar d'escola (d'edifici).	(21) Cartells en referència a la cultura guatemalenca i les diverses ètnies.

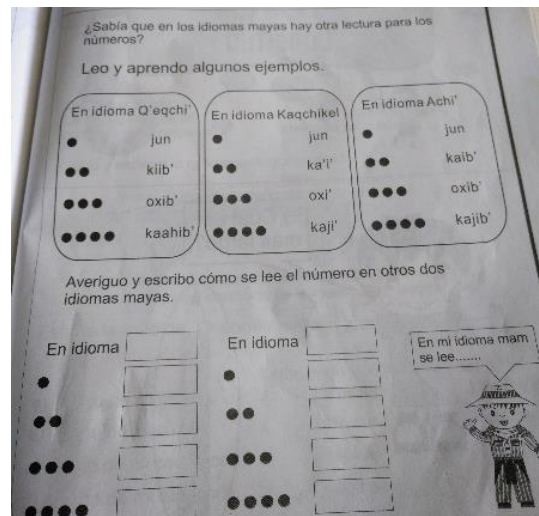
Registre fotogràfic B:



Imatge 25. Abecedari en q'eq'chí elaborat pels alumnes amb un objecte associat i la traducció al castellà.



Imatge 26. Abecedari en les tres llengües del currículum: q'eq'chí, castellà i anglès; amb imatge associada



Imatge 27. Mapa de les regions lingüístiques guatemalenques i els idiomes del país, penjat a l'aula

Imatge 28. Activitats del llibre de matemàtiques de primer grau, on s'inclouen distintes llengües maias.

Annex 6: Anàlisi legislativa

Lectura i escriptura

Taula 15. Anàlisi legislativa: Lectura i escriptura

Concepció de la lectura	<p>(1) (<i>Competència de l'area L1</i>) “Utiliza la lectura como medio de información, ampliación de conocimientos de manera comprensiva.” (p.53)</p> <p>(2) “Dosificación de aprendizajes L1” (p.54-61) Competencia 4. Utiliza la lectura para recrearse y assimilar información.</p> <p>4.1. Interpreta el significado de imágenes, signos, símbolos y señales del entorno y los relaciona con textos escritos. (estratègies de predicció)</p> <p>4.2 Lee textos de diferente contenido demostrando comprensión de los mismos a un nivel literal. (inclou continguts gràfics i grafofònics, així com treball de comprensió de significat: paraula-objecte, seguiment d'instruccions i formulació/resposta de preguntes)</p> <p>4.3. Lee textos de diferente contenido demostrando comprensión de los mismos a un nivel complementario. (estratègies de comprensió del text: reformular-lo, identificar personatges, aspectes extratextuals)</p> <p>4.4. Emite opinión con respecto al contenido de los textos que lee y analiza. (llegir com a construcció interna de significat connectada amb les seues vivències i experiències)</p> <p>4.5. Lee con un propósito definido: recrearse u obtener información (propòsit de lectura)</p>
Concepció de l'escriptura	<p>(3) (<i>Competència de l'area L1</i>)” Produce textos escritos con diferentes intenciones comunicativas (informativa, narrativa, recreativa, literaria, entre otras) apeándose a las normas del idioma” (p.53)</p> <p>(4) “Dosificación de aprendizajes” (p.54-61)</p> <p>5. Se expresa por escrito utilizando los trazos de las letras y los signos de puntuación.</p> <p>5.1. Aplica los principios de la caligrafía al expresarse por escrito.(traçat de lletres, espai entre paraules, marges...)</p> <p>5.2. Utiliza principios de gramática al expresarse por escrito.(majúscula a l'inici, punt i final, ordre lògic paràgrafs, concordança genere i nombre)</p> <p>6. Utiliza nociones de la estructura de las palabras al expresar sus ideas.</p> <p>6.1. Identifica las sílabas que conforman las palabras y percibe sus semejanzas y diferencias. (Conciencia silábica)</p> <p>6.2. Forma nuevas palabras con base en la estructura del idioma.</p>

	<p>8. Expresa por escrito sus sentimientos, emociones pensamientos y experiencias.</p> <p>8.1. Expresa por escrito su percepción de las características de personas, objetos, animales y plantas.</p> <p>8.2. Narra experiencias personales o elementos de lecturas realizadas.</p> <p>9. Utiliza el lenguaje oral y escrito como instrumento para afianzar su aprendizaje.</p> <p>9.1. Utiliza elementos del lenguaje oral y escrito en la reafirmación de su aprendizaje.</p> <p>9.1.3 Revisión de textos que produce para corregirlos y asegurar que puedan ser comprendidos por otras personas.</p>
<p>Concepció del procés lector i escriptor i aproximació metodològica</p>	<p>(5) “desde una perspectiva didáctica, el aprendizaje de la lengua o idioma en la escuela se producirá partiendo de contextos reales de comunicación y no así de situaciones y textos creados artificialmente” (p.52)</p> <p>(6) “Leer y escribir requieren del desarrollo de competencias comunes, los aprendizajes en lectura apoyan a los aprendizajes en la producción de textos y viceversa” (p.53)</p> <p>(7) “La lectura, escritura, creación y producción comunicativa se orientan hacia el manejo progresivo de los códigos verbales y no verbales como instrumentos para procesar, producir y administrar información. Tanto la lectura como la escritura necesitan contextualizarse desde las necesidades e intereses de los y las estudiantes y su entorno cultural, lingüístico, social y natural. Representan macrohabilidades integradas que facilitan el acercamiento al plano estético de la lengua y sus significados trascendentales. La producción de textos que reflejan afectos, valores, sentimientos, intereses y necesidades, proyectan la expresión de la individualidad, estímulo de la comunicación y creatividad.”(p.64, Apuntes metodológicos)</p> <p>(8) “Se sigue un proceso que se desarrolla atendiendo las cuatro macro-habilidades del lenguaje” (aproximació analítica-sintética) (p.76)</p>

Tractament de les llengües

Taula 16. . Anàlisi legislativa: Tractament de les llengües

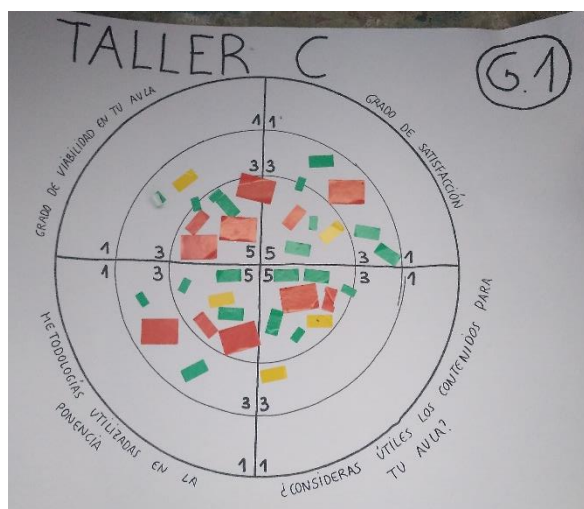
<p>Estatus sociolingüístic de les llengües (en referència a la legislació)</p>	<p>Constitución Política de la República de Guatemala (9) “Artículo 76. Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizada. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.” (p.9)</p> <p>Decreto número 19-2003.Ley de idiomas Nacionales que oficializan el uso de idiomas indígenas en Guatemala (10) “Artículo 13.Educación. El Sistema Educativo Nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística.” (p.10)</p> <p>Acuerdo Gubernativo número 22-2004 (11)“Artículo 1. Generalización del bilingüismo. Se establece la obligatoriedad del bilingüismo en idiomas nacionales como política lingüística nacional, la cual tendrá aplicación para todos los (las) estudiantes de los sectores público y privado. El primer idioma para aprendizaje es el materno de cada persona, el segundo idioma es otro nacional y el tercer idioma debe ser extranjero.” (p.11) (12)“Artículo 7. Descentralización Curricular. El currículo del Sistema Educativo se descentraliza en tres niveles de concreción: nacional, regional y local. [...] El nivel local corresponde a espacio geográfico, étnico, lingüístico y cultural en el que se ubica el centro educativo.” (p.12)</p> <p>La Refroma educativa: (13) “Presenta un nuevo paradigma curricular y cambios profundos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre lo aspectos que se desarrollan se encuentran [...]:</p> <ul style="list-style-type: none">- Un paradigma educativo diferente que se centra en la persona humana, con una visión intercultural y bilingüe” (p.15) <p>(14) Proposa:</p> <ul style="list-style-type: none">- “El desarrollo de la educación multicultural y del enfoque intercultural para que todas las guatemaltecas y todos los guatemaltecos reconozcan y desarrollen la riqueza étnica, lingüística y cultural del país” (p.15) <p>(15) Criteris del nou paradigma:</p> <ul style="list-style-type: none">- “La motivación de las y los estudiantes para que piensen y comuniquen sus ideas en su lengua materna y, eventualmente, en la segunda lengua” (p.16)
--	---

	<p>(16) En els “Principios” i “Políticas” (p.20) del currículum es parla de la promoció del bilingüisme i multilingüisme.</p> <p>(17) La multiculturalitat i la interculturalitat és un eix del currículum, parlant dels seus components, un d’ells diu així: “El proceso educativo intercultural se concreta con la utilización del idioma propio de la región paralelamente con el idioma español como instrumentos de comunicación y para el desarrollo afectivo, cognitivo y social” (p.27)</p> <p>(18) “idioma L 3 contribuye al enriquecimiento cultural, social, político y económico de la persona y al mejoramiento de la calidad de vida. Proporciona una herramienta más para un buen desempeño en el campo laboral, contribuyendo a enfrentar los retos del momento” (p.52)</p> <p>(19) “(L2) fomenta la comprensión entre los miembros de las diferentes culturas del país. Ayuda a mejorar las capacidades comunicativas en lengua materna [...] Propicia la comprensión de la realidad y apertura a la tolerancia hacia las diferencias culturales y lingüísticas. Ayuda a mejorar las perspectivas laborales y crear una cultura comunicativa funcional, para la convivencia armónica y pacífica entre los miembros de los diferentes Pueblos de Guatemala y del mundo” (p.68)</p>
<p>Política lingüísticoeducativa i usos de les diverses llengües a l’escola</p>	<p>(20) A la Concreció curricular de nivell nacional ya “Incorpora el idioma materno como medio del aprendizaje y como objeto de estudio. Además, impulsa el aprendizaje de un segundo y un tercer idioma.”(p.36). La finalitat del nivell regional és “ contextualizar el currículum en la atención a las características y necesidades de cada una de las regiones sociolingüísticas del país.”(p.37) i el mateix ocorre amb el nivell local, l’adaptació d’aquest a “las características, las necesidades, los intereses y los problemas de la localidad.” (p.37)</p> <p>(21) Objectiu etapa Primària: “18. Tiene dominio de su idioma materno y se interesa por aprender otros idiomas.” (p.40)</p> <p>(22) 4hores a L1, 2h a L2 i 2h a L3. (mínim) (p.43)</p> <p>(23) “El Área de la L 1 puede ser un idioma maya, el garífuna, el xinka o el español; su definición depende del nivel de dominio y uso en la comunicación social y cotidiana.” (p.64)</p> <p>(24) “Tanto el segundo idioma (español, garífuna, maya o xinka) como el tercero (inglés, francés, alemán u otro idioma nacional) serán determinados por las necesidades e intereses de la comunidad.” (p.52)</p>

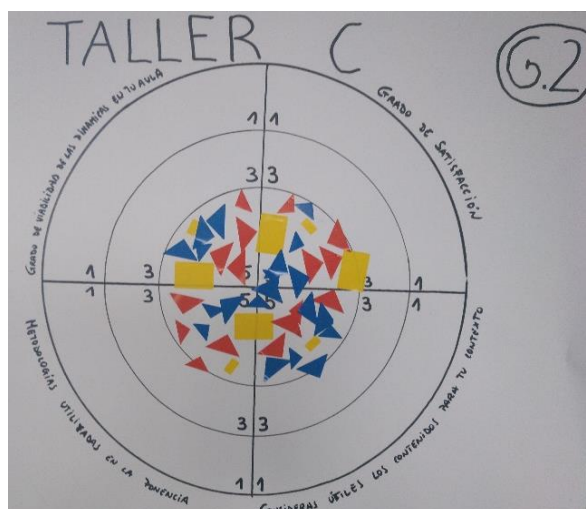
	<p>(25) “Se hace necesario destacar que el aprendizaje debe iniciarse en la lengua materna lo cual fortalece la autoestima de la persona, da relevancia a la cultura que trae al ambiente escolar y facilita la transferencia de habilidades lingüísticas a la hora de realizar aprendizaje de otras lenguas.”(p.52)</p>
<p>Concepcions, competències i actituds front a les llengües i la seua didàctica</p>	<p>(26) “Los procesos de aprendizaje propician situaciones que facilitan el aprendizaje de y en el idioma materno, actividades que permiten la transferencia de destrezas de aprendizaje de y en un segundo idioma y se propicia el aprendizaje de un tercer idioma.” (p.41)</p> <p>(27) “desde una perspectiva didáctica, el aprendizaje de la lengua o idioma en la escuela se producirá partiendo de contextos reales de comunicación y no así de situaciones y textos creados artificialmente. Esto significa también partir de la lengua del entorno social que rodea a los y las estudiantes[...] Asimismo, han de respetarse los estilos propios de las distintas culturas, comunidades socio-lingüísticas o los diversos grupos sociales.”(p.52)</p> <p>(28) “para el desarrollo de la competencia lingüística en una segunda lengua se parte de los conocimientos que han desarrollado los niños y las niñas en su idioma materno. Se toma en cuenta que las destrezas de pensamiento y de comunicación en una segunda lengua responden a un proceso necesario frente al multilingüismo” (p.52)</p> <p>(29) “Se busca que el idioma, L2, se use en situaciones reales para que sea un aprendizaje significativo. Bajo esta premisa la orientación del o la docente debe generar situaciones de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, similares a la de su vida cotidiana para el uso del segundo idioma.” (p.76)</p> <p>(30) <i>(en referència a la L2)</i> “Se espera que los y las docentes: a) propicien situaciones que permitan a los y las estudiantes construir una relación de pertenencia a una cultura y etnia con su particular visión del mundo, afirmar su autoestima; b) estimulen la expresión de los saberes y de las experiencias personales; c) fomenten la participación en proyectos que favorezcan la incorporación y valoración del entorno; y, d) desarrollen en los y las estudiantes la capacidad de interpretar mensajes y de descubrir la utilidad de la lectura y escritura para satisfacer sus necesidades e intereses.” (p.76)</p> <p>(31) <i>(en referència a la L2)</i> ”Es conveniente insistir en que no es recomendable recurrir a la traducción porque impide una producción fluida y aleja a los y las estudiantes del esquema del pensamiento y de la visión propios del idioma .” (p.76)</p>

Annex 7: Dades de l'avaluació de la sessió

Dianes d'avaluació:



Imatge 29. Sessió formativa: diana d'avaluació del grup 1



Imatge 30. Sessió formativa: diana d'avaluació del grup 2

Notes autoadhesives:

Taula 17. Sessió formativa: avaluació amb notes autoadhesives "què m'emporte de la sessió"

Reflexions envers l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i la sessió.	Noves idees i pràctiques enriquidores
(1) "El fortalecimiento a la capacidades y conocimiento como fuente para transmitir el conocimiento a los niños"	(9) "Es una actividad muy bonita para realizar con los niños, el tema de las tarjetas para conocer su nombre"
(2) "El día de hoy hemos aprendido del tema de lectoescritura que es muy interesante ya que es fundamental que nos alimenten el conocimiento durante la enseñanza-aprendizaje"	(10) "El desarrollo de estrategias de expresión oral y escrita, para que los niños y niñas desarrollen su autonomía y reflexión"
(3) "He aprendido a hacer conciencia que dejemos volar la imaginación de los niños y no ponerlos camisas de fuerza que les aten a ser como nosotros, y no necesariamente aprenden todos de la misma manera"	(11) "Muy bonito ya que aprendí modelos nuevos de lenguaje L1 en el campo de la docencia"
(4) "Para mí fue enriquecedor por: asociar la lectoescritura con el contexto del niño. Que el niño sea el protagonista en el aula de todo el proceso y actividades de aprendizaje (...). Que no solo sea escribir, sino que tenga la	(12) "Lo que he adquirido son: actividades novedosas para mi labor docente. Métodos nuevos que puedo llevar en mi aula"
	(13) "sus ejemplos son valiosos, nos quedamos con sus enseñanzas para ponerlas en práctica"
	(14) "he aprendido estrategias nuevas que aplicaré con mis estudiantes, buscaré implementarlo en varios cursos"
	(15) "las nuevas técnicas de enseñanza"

<p>capacidad de expresarse, crear, analizar su medio y su mundo”</p> <p>(5) “La importancia que tiene el lenguaje en el proceso de aprendizaje. Mayor tiempo en estas estrategias de aprendizaje del lenguaje”</p> <p>(6) “La importancia de como socializamos los docentes con nuestros alumnos tales como estrategias de enseñanza y las técnicas de leer y escribir, y la comprensión lectora”</p> <p>(7) “Coincidimos en muchos aspectos con las técnicas y estrategias de enseñanza más, sin embargo, las diferencias se deben guardar para luego aplicarlas”</p> <p>(8) “el taller de lectoescritura ha sido un momento fantástico ya que nos enriqueció de conocimientos nuevos, saber cómo tener una metodología fundamentada para una enseñanza-aprendizaje para los alumnos”</p>	<p>(16) “las nuevas estrategias, dinamismo”</p> <p>(17) “nuevos métodos de aplicar en nuestras aulas, nuevos conocimientos para compartir con los niños, es muy interesante, es dinámico”</p> <p>(18) “nuevas formas de trabajar en el aula. Más dinámico, mucha participación del alumno”</p> <p>(19) “nuevos conocimientos, ideas para compartir con mis estudiantes, estrategias motivadoras para trabajar en clase”</p> <p>(20) “El dinamismo en que se puede realizar la clase, las diferentes didácticas, el fortalecimiento de la lectoescritura en cada escuela”</p> <p>(21) ”(...) utilizar el calendario y otras estrategias que permita un aprendizaje global donde identifique lugar, espacio, tiempo y escritura”</p>
--	--