Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature
Vol. 6(1), Feb-Mar 2013, 56-71

Perfils de pràctiques docents i creences de dues mestres de parvulari

Mireia Pérez-Peitx
Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya

L'objectiu d'aquest article és explorar el sistema de creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura i de la lectura, de dues mestres de parvulari d'una escola pública de Barcelona, per relacionar-les amb la seva actuació pràctica a l'aula. Prenent com a base la metodologia qualitativa etnogràfica, s'analitzen les dades recollides a partir d'entrevistes i de l'observació participant, s'ubica cada mestra en un dels tres possibles perfils definits per González, Buisán i Sánchez (2009) i es pretén comprendre millor quines són les creences que sustenten cada un dels perfils definits en l'estudi anterior.

Introducció

L'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura és un dels grans objectius de l'escola sobre els quals la societat exerceix molta pressió. En una societat cada vegada més avançada tecnològicament l'alfabetització és imprescindible. Des del camp de la didàctica, tradicionalment, s'han contemplat dos mètodes d'ensenyament de l'escriptura que difícilment s'han practicat de manera pura: el mètode sintètic, basat en el sistema alfabètic-fonològic, i el mètode analític, que parteix d'unitats significatives més grans (Castells, 2006). Amb les aportacions dels estudis psicològics de Ferreiro i Teberosky (1979) que establiren les etapes de desenvolupament de l'aprenentatge del sistema d'escriptura alfabètic dels infants d'entre els 4 i els 7 anys, la didàctica va relegar el debat dels mètodes en un segon pla per passar a afrontar quines són les condicions més favorables que propicien aquest aprenentatge en les diferents etapes establertes.

Les condicions per a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura han estat estudiades des de diferents perspectives. Molts treballs han posat l'èmfasi en les habilitats específiques implicades en l'aprenentatge, altres en l'organització de l'aula i altres han estudiat les bones pràctiques del mestre (Sánchez y Alonso Cortés, 2012). Recentment, González, Buisán i Sánchez (2009) [i] han aportat una visió més globalitzadora d'aquestes condicions en un estudi, en el que participaren més de 2000

Articulo rebut el 5 de setembre de 2012, acceptat el 12 de novembre de 2012, versió final rebuda 24 de gener de 2013

docents, on van establir tres perfils de pràctiques docents (instruccional, multidimensional i situacional) des d'una perspectiva sistèmica *docent-alumne-aula*.

És adient subratllar que aquests tres perfils no estan definits en termes de millor o pitjor, o de major o menor eficàcia sinó que es tracta de caracteritzar diferents maneres d'enfocar l'ensenyament inicial de la lectura i de l'escriptura (Llamazares Prieto, i Alonso-Cortés Fradejas, 2009). També cal tenir en compte que més que categories absolutes o excloents, els ítems que els defineixen serveixen de guia per saber amb quin tipus de perfil s'identifica la pràctica de mestre. A la taula 1 es presenten les característiques de cada perfil, atès que el present estudi pren com a referència aquests tres perfils.

Taula 1. Perfils de pràctiques docents identificades per González, Buisán i Sánchez (2009, p. 17-18)

Instruccional	Multidimensional	Situacional
• diuen destinar un temps específic en l'horari escolar per activitats de lectura i escriptura • compten amb el reconeixement de les lletres i dels sons que representen per ensenyar a llegir i escriure • corregeixen els nens que endevinen en lloc de llegir • realitzen activitats per analitzar els sons que formen una paraula presentada oralment	• afirmen que organitzen freqüentment les seves activitats de lectura i escriptura en petits grups • utilitzen les situacions que emergeixen a la classe • programen amb altres mestres d'altres nivells • decideixen quin vocabulari ensenyar tenint en compte les experiències de vida que relaten els alumnes • avaluen el progrés observant com els nens escriuen autònomament textos breus • utilitzen una diversitat de material imprès a la seva classe • estimulen els seus alumnes a escriure paraules que necessiten encara que no coneguin les lletres d'aquella paraula	• diuen que destinen un temps específic per activitats de lectura i escriptura • recorren al coneixement de les lletres i dels sons per ensenyar a llegir i escriure • es fixen en com els nens escriuen de manera autònoma textos breus per apreciar el seu progrés en l'aprenentatge de l'escriptura • proposen activitats especials per augmentar la lectura en veu alta • treballen la lectura i l'escriptura a partir de situacions que sorgeixen a l'aula

Amb tot, trobem molts poc treballs en la línia de Jiménez, Yáñez y Artiles, (1997) que aprofundeixin en les creences dels mestres sobre l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Per entendre millor quines condicions prioritzen els docents quan ensenyen a escriure necessitem saber què pensen, perquè la seva actuació pràctica a l'aula està condicionada pel seu pensament (Cambra, 2000; Borg, 2003; Palou, 2008; Phipps i Borg, 2009, Fons-Esteve i Sánchez-Quintana, 2010, entre d'altres).

L'estudi del pensament del professor, és relativament recent i la diversitat conceptual amb la qual els investigadors han treballat és tant àmplia que ha estat considerada una dificultat a l'hora d'avançar en aquest camp (Borg, 2003; Pajares, 1992). Una de les raons que expliquen aquesta varietat és la diversitat de camps des dels quals s'ha estudiat el pensament dels professors (Pajares, 1992). Borg (2003) afirma que la multiplicitat de noms (labels) que s'han donat en el camp no ajuden a crear un marc específic a partir del qual començar a treballar per evitar que els estudis quedin aïllats. No obstant, Woods (2009) en una revisió d'un treball recent de Borg, critica la visió d'aquest de focalitzar el problema en l'enorme varietat de termes més que de conceptes, tot exposant que l'ús de diferents termes no implica necessàriament parlar conceptualment de "coses diferents"[ii] o que emprar el mateix concepte signifiqui parlar del mateix. Malgrat les discrepàncies que podem trobar entre els diferents autors, tots comparteixen que hi ha un coneixement no visible que influencia les actuacions dels professors.

La proposta emprada en aquesta investigació la va formular Woods (1996) arran d'una aportació inicial de Linde (1980 citat en Woods, 1996) que parlava d'un *belief system* caracteritzat per ser un conjunt de creences coherent, que focalitza al voltant d'algun tema central i que no està compartit per tots els individus d'una mateixa cultura. El sistema de Woods és més complex perquè està format per *beliefs, assumptions* i *knowledge* (BAK) en forma de xarxa, remarcant la interrelació que es dóna entre els elements, destacant la dificultat d'establir els límits entre els uns i els altres. Són molts els estudis que han adoptat aquest sistema a l'hora de parlar del pensament dels professors (Ballesteros *et al*., 2001; Palou, 2008, entre d'altres). Precisament Palou (2008, p. 75) ofereix una traducció acurada de les definicions dels termes del sistema de Woods, definits de manera molt precisa. El saber "fa referència a les coses que coneixem, als fets sobre els quals hi ha un coneixement convencional" (ibid.). Les representacions "remeten a l'acceptació temporal d'un fet (estat, procés, relació), el qual no podem dir que coneixem, que no ha estat demostrat però que de moment acceptem com a cert" (ibid.). Finalment, les creences "suposen l'acceptació de proposicions per a les quals no hi ha un coneixement convencional, sinó un que no és demostrable, i per a qual hi ha el que podem considerar un desacord acceptat" (ibid.).

Les diferències que poden sorgir entre l'actuació pràctica i les creences dels professors s'han estudiat, entre d'altres, per Graden (1996), que s'ha referit a elles amb el nom d'incongruència o Lee (2008) que ha utilitzat el terme *mismatches*. Sovint,

aquestes diferències han estat percebudes de manera negativa, com ens diuen Phipps i Borg (2009, p. 380) "as an undesirable or negative phenomenon". L'article proposa una perspectiva més positiva a l'hora de valorar aquestes diferències perquè reprèn el terme tensió de Freeman (1993, p. 488) entès com "divergences among different forces or elements in the teacher's understanding of the school context, the subject matter, or the students". Aquesta tensió entre el que s'observa i el que es pensa, ja va ser observada per Linde (1980), que va utilitzar el terme *hotspot*. Linde va destacar la importància d'estudiar-la, ja que els professors acostumen a estar subordinats a supervisors, inspectors o investigadors i poden preferir ser consistents amb el paradigma dominant abans que amb les seves creences i el seu comportament, donant lloc a un *hotspot* (Woods, 1996). En la mateixa línia, Fang (1996) conclou amb la idea que trobar alguna mena "d'inconsistència" entre les creences i les pràctiques és d'esperar atesa la complexitat de la vida a l'aula.

Borg (2003) també destaca la importància del context perquè les pràctiques docents estan influenciades per l'entorn de l'escola. Concretament, l'autor destaca que la majoria dels estudis sobre classes de llengua es fan en entorns no representatius, és a dir, que no són els escenaris més comuns en l'aprenentatge de llengües. És el mateix que assenyala Chávez (2006) quan en el seu estudi evidencia que l'entorn en el que es trobaven els professors, molt limitat de recursos, va ser tan decisiu que va acabar afectant la motivació i l'actitud dels propis professors.

Vinculant, doncs, els dos camps d'estudi presentats fins ara: l'ensenyament de la lectura i l'escriptura inicials i el pensament del professor, aquest treball persegueix un triple objectiu. D'una banda, explorar el sistema de creences de dues docents de l'aula de quatre anys, sobre l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura, d'altra banda, relacionar el que fan les dues mestres quan ensenyen a llegir i a escriure amb els perfils de pràctiques docents presentats per González, Buisán i Sánchez (2009) i, finalment, relacionar les creences d'aquestes dues docents amb l'actuació pràctica a l'aula en referència a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura per tal de conèixer quines són les creences que sustenten cada un dels perfils estudiats.

Metodologia

Amb la voluntat d'entendre millor el que dues professores pensen i fan relacionat amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en una realitat educativa definida, la recerca en qüestió s'emmarca dins del paradigma interpretatiu, seguint el

mètode etnogràfic. Aquest procediment s'ha considerat el més encertat perquè és el context el que atorga significat, aportant una dimensió humana que ha de ser considerada en la seva totalitat. Per això, es necessita un plantejament holístic, com el mètode etnogràfic, que permet analitzar diferents components del discurs en una globalitat que li dóna sentit. Com ens recorda Woods (1987, p. 19) "De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está en constante cambio".

Context i participants

Les participants són mestres i tutores de les aules de P-4 d'un mateix Centre d'Educació Infantil i Primària (CEIP), una escola pública de nova construcció, de caràcter propi i innovador, del districte de Sant Martí de Barcelona. L'escola es presenta en qualitat d'escola atenta, entesa com una actitud, com una manifestació de com estar. Creuen en la singularitat de cada un dels elements que conformen la institució escolar, per això atorguen tanta importància al fet d'estar atents, amb una mirada aplicada, no només als estudiants i membres de l'escola sinó també al món que els envolta per tal d'aprendre el màxim possible. És una escola pública inclusiva que respon a les necessitats educatives del barri, respectant la seva diversitat.

La Paula[iii] és una mestra d'Infantil amb més de vint-i-cinc anys d'experiència a l'escola pública catalana. Des del curs 95-96 forma part del grup CDEC vinculat a la implantació d'aules de ciències a l'entorn TIC. Actualment, segueix fent formació a les escoles que, tenint aula de ciències o no, volen plantejar un canvi d'enfocament en la seva docència.

La Marta és una mestra d'Infantil que porta exercint vint-i-quatre anys a l'escola pública, en diferents centres, que també va exercir durant tres anys a les antigues guarderies, que eren fins els sis anys. Ha realitzat diferents cursos de formació permanent. En el moment de l'entrevista era tutora d'una classe de P-4. Durant els últims quinze anys, ha fet bastants cursos de formació sobre l'ensenyament inicial de la lectura i de l'escriptura, l'últim durant el mateix curs de l'entrevista.

Instruments

D'acord amb l'enfocament etnogràfic que es va adoptar, els instruments de recollida de dades que es van utilitzar van ser l'entrevista i l'observació participant a l'aula. Respecte a l'entrevista, es va escollir la modalitat d'entrevista semi dirigida perquè

permet orientar la conversa cap a uns objectius sense la limitació d'unes respostes preconcebudes. Les entrevistes, que tenen una duració aproximada de 20 minuts, es van realitzar a la mateixa escola. En el cas de la Paula a la sala de professors i, en el cas de la Marta a la seva aula, per tal d'afavorir el clima de seguretat de les entrevistades. Les preguntes orientadores es poden veure a la Taula 2:

Taula 2. Preguntes que van orientar les entrevistes semi dirigides

- Quina és la teva visió del que vol dir ensenyar a llegir i escriure?
- Podries explicar alguna anècdota o algun exemple? (d'una situació d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura)
- Quin és el paper de la mestra en el procés d'aprendre a llegir i escriure?
- Quin és el paper de la rotllana?
- Quina relació estableixes amb els teus alumnes?
- Com valores la situació plurilingüe que viu l'escola?

Respecte a l'observació participant, es van recollir les dades amb el diari de camp perquè permetia incloure notes diverses com són la descripció física de l'espai, la descripció del mobiliari d'aula i l'ús que se'n feia, quins elements relacionats amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura tenia l'aula, les activitats que es duien a terme i, en especial, permetia prendre notes sobre "la rotllana"[iv], una de les activitats centrals de les aules de parvulari. Es va assistir durant una setmana, als matins, a les aules de P-4 per tal de familiaritzar-se amb l'escola, les mestres i els alumnes. Després es va observar l'aula de la Paula durant quatre matins, en dos dels quals es van realitzar activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura. Finalment, es va observar l'aula de la Marta durant tres matins, en dos dels quals, també, es van realitzar activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura.

Anàlisi

Un primer nivell d'anàlisi el conforma la transcripció de les entrevistes perquè implica tornar diverses vegades sobre l'enregistrament per tenir en compte sons paralingüístics, pauses i aspectes prosòdics com les variacions relacionades amb el ritme i la intensitat dels sons, allargaments o èmfasis de paraules. D'aquesta manera, l'atenció es focalitza en el que s'està dient i com s'està dient. A mode d'exemple es presenta la taula 3.

Taula 3. Exemple de transcripció[v]

Paula: (...) difícil jo te l'escric aquí perquè te la copiïs | perquè és molt dificilíssima aquesta i la "ta" | i la "ta" ha fet una "a" i jo li he dit com que ho hem de penjar aquí fora {(P)(AC) t'has menjat una lletra que és aquesta} perquè sinó no ho diu però <u>la he posada jo</u> ¿saps? (...)

Un cop es van transcriure les entrevistes, es va analitzar el text utilitzant les tècniques d'anàlisi del discurs basades en Kerbrat-Orecchioni (2005) que contempla tres

dimensions; la interlocutiva, la temàtica i l'enunciativa. En aquest cas, l'anàlisi es va centrar en la dimensió temàtica i l'enunciativa perquè eren les que podien aportar major informació a partir d'una entrevista semi dirigida. Per a la realització de l'anàlisi, el text transcrit es va dividir en fragments, sempre respectant els parlaments de les mestres entrevistades.

La dimensió enunciativa va ajudar a desxifrar el discurs tot fixant l'atenció en quina la persona elabora el discurs (jo, nosaltres, ells per veure amb quin col·lectiu s'identifica), l'ús i el tipus de connectors emprats, la situació en el temps (la diferència entre abans/ara) o l'ús de perífrasis verbals, entre d'altres. La taula 4 mostra un exemple del procediment d'anàlisi. Consta dues columnes, una pel text original i l'altre per a l'anàlisi interpretativa.

Taula 4. Exemple de l'anàlisi interpretativa

Text		Anàlisi interpretativa
M	Quina és la teva visió del que:: vol dir ensenyar a llegir i escriure	L'entrevistadora formula la primera pregunta dirigida directament sobre el sistema de CRS
P	{(P) vale} | aviam} |	El *vale* i el *aviam*, els diu manera suau i amb una pausa al mig, i denota que s'està preparant la resposta complexa.
	ensenyar hauria de ser <u>ensenyar i aprendre</u> ¿eh? perquè és ensenyar és es es:: ensenyament – aprenentatge	La perífrasi *hauria de ser* mostra el que ella pensa amagat en un condicional, que és ensenyament i aprenentatge i ho remarca emfatitzant aquestes paraules.
	jo diria que és un procés un procés | que ha de ser molt dolç que ha de ser estupendu que a més a més als nens els hi agrada moltíssim però que com a procés ha de ser un acompanyament d'allà on t'estan els nens ¿saps?	Emfatitza el que pensa del procés amb un *jo* redundant. Segueix amb la qualificació del que hauria de ser aquest procés, *dolç* i *estupendu*. Afegeix la valoració que fan els nens del procés i amb un connector adversatiu *però* introdueix un detall sobre el procés. L'ús del però hauria d'introduir una idea contrària, però sembla que l'utilitzi per marcar que no és molt freqüent la visió del procés com l'*acompanyament d'allà on estan els nens*.
	Crear jo crec bastant en el Vygostky amb aquest sentit de coses ¿eh? amb les zones aquelles de desenvolupament proper	Introdueix un pensament amb el *jo crec*. De nou, un pronom personal fort i redundant per explicar que s'adhereix a les teories de Vygostky de la ZDP

Per a l'anàlisi temàtica es va destacar la presència de paraules significatives, que tenien especial força en el discurs, ja fos perquè es repetien amb major freqüència o perquè eren el nucli del parlament. A la taula 5 es pot veure un exemple.

Taula 5. Exemple de l'anàlisi temàtica

Entrevistadora	Quina és la teva visió del que:: vol dir ensenyar a llegir i escriure
Paula	{(P) vale} | aviam} | ensenyar hauria de ser ensenyar i aprendre ¿eh? perquè és ensenyar és es es:: ensenyament – aprenentatge jo diria que és un procés un procés | que ha de ser molt

dolç que ha de ser estupendu que a més a més als nens els hi agrada moltíssim però que com a procés ha de ser un acompanyament d'allà on t'estan els nens ¿saps?

L'incís de la Paula per afegir "l'aprenentatge" per no parlar només d'ensenyament, posa de manifest la complexitat del procés així com dels actors implicats, ja que fa visibles dues parts, ensenyar i aprendre. Amb la insistència de la paraula "procés", posa de manifest la pluralitat d'accions progressives necessàries per realitzar-lo, que s'allunya, definitivament, d'una acció simple, aïllada.

A partir de l'anàlisi de l'entrevista es van inferir les creences amb les evidències que es van recollir amb l'anàlisi del discurs. És necessari l'anàlisi de tota l'entrevista per poder inferir les creences perquè un mateix tema pot estar fragmentat en el discurs. Del fragment que acabem d'exemplificar, juntament amb altres fragments que formen part de l'anàlisi del treball, es pot inferir que la Paula és una mestra que creu que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura és un procés llarg i complex on intervenen molts factors (personals i materials). Es pot comprar amb un camí que està per recórrer, abans de descobrir, que té diferents direccions, que no és lineal perquè no sempre s'avança al mateix ritme ni cap el mateix sentit. Finalment, s'han contrastat les creences inferides amb les evidències recollides durant l'observació a l'aula tal com es pot observar en el següent apartat

Resultats

Les creences de cada mestra contrastades amb l'observació d'aula es poden veure a les taules 6 i 7. Cada taula que consta de dues columnes. A l'esquerra es presenten les creences de cada mestra inferides a partir de l'anàlisi de les entrevistes i, a de la dreta l'actuació pràctica observada a l'aula que s'hi relaciona. S'ha marcat amb una T entre parèntesi (T) a la columna de la dreta, quan s'ha identificat una tensió entre les creences inferides a partir del discurs i la seva actuació pràctica.

Taula 6. Creences de la Paula i contrast amb l'observació d'aula

Creences Paula	Observació d'aula
- L'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura és un procés llarg i complex on intervenen molts factors. Es pot comparar amb un camí que està per recórrer, abans de descobrir, que té diferents direccions, i que no és lineal perquè no sempre s'avança al mateix ritme, ni a la mateixa direcció.	Utilitza molts elements (jocs, instruments) per fer evident la varietat de maneres d'aprendre i la dificultat del procés, on resulta clau la combinació. Inicia jocs (per exemple retallar les lletres de diaris per fer el nom) però motiva els alumnes perquè els explorin al seu ritme.
- El nom propi és un punt de partida clau per a l'aprenentatge. Permet el reconeixement del codi, el reconeixement del propi alumne (la seva	Tots els noms de la classe (fulls, llistes de tallers...) han estat escrits pels alumnes, i són situacions en les que hi havia una necessitat real

identitat) així com la dels companys de classe. La necessitat d'aprendre el codi apareix de manera natural a partir de la convivència a l'aula. És important utilitzar aquestes situacions perquè aporten motivació.	d'escriure el nom. Aquells que tenien més dificultats són ajudats per la mestra. Utilitza els noms propis per posar exemples de les lletres que es necessiten (exemple la jota de Jordi).
- La por de fracassar que tenen els alumnes es deu a la pressió dels adults (de manera no intencionada) sobre l'aprenentatge de la lectura. S'ha de treballar per minimitzar aquesta por i aprendre de l'error.	Anima els alumnes a experimentar, a provar sense por a equivocar-se. Explica els seus errors. Hi ha activitats en les que els alumnes es poden equivocar (per exemple escrivint el nom) però no els hi corregeix.
- No hi ha una successió ordenada de fets en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, es poden donar en diferent ordre o de manera simultània, pel que es tracta d'un procés complex i n s'han de considerar moltes variants al mateix temps.	Organitza moltes activitats diferents, sense grups establerts perquè vagin rotant i passant per aquells "mini-tallers" que cadascú vulgui, sense cap ordre ni obligació de temps.
- La rotllana és un espai de conversa i per tant, s'han d'afavorir les converses entre els alumnes. El paper de la mestra ha de ser el mínim. És important la presència de tots a la rotllana perquè contribueix al sentiment de grup, així com les activitats compartides (d'escriptura, de parla o de dibuix). - La rotllana té diferent utilitat i funció segons el curs en el que es troben els alumnes.	La rotllana és l'activitat central del dia i de la vida a l'aula. Qualsevol cosa que implica a tot el grup s'explica a la rotllana i s'invita a la participació. Fins i tot amb els grups de tallers (on no és obligatori fer una rotllana) fa una rotllana i utilitza la mateixa manera de fer: explicar, resoldre dubtes, corregir comportaments, explicar què s'ha fet...

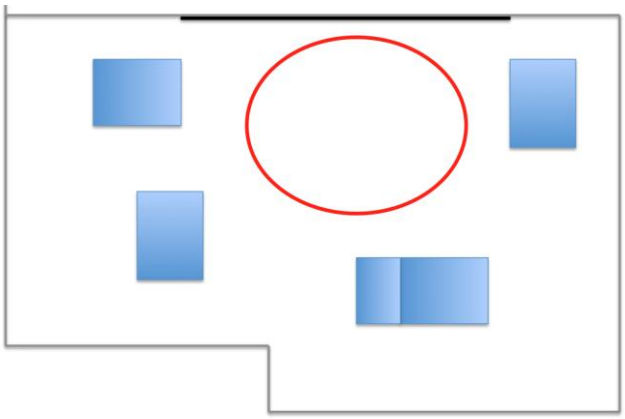
Taula 7. Creences de la Marta i contrast amb l'observació d'aula

Creences Marta	Contrast amb l'observació d'aula
- L'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura serveix per poder-se comunicar, concretament sense el llenguatge oral (la mestra en el seu discurs utilitza el terme *verbal*). Veure que tothom comparteix el mateix codi forma part de l'aprenentatge.	Utilitzen algunes de les activitats de lectura per comunicar (normalment als pares) quelcom relacionat amb l'escola. També fa activitats de llistes on inicialment no és palpable la necessitat de comunicació.
- És millor treballar a partir de les situacions significatives que es donen a diari a l'aula perquè treballar a partir de la necessitat fa que els alumnes estiguin més motivats.	Qualsevol activitat que implica la comunicació entre el grup s'aprofita per treballar-la a nivell escrit o oral (els menús, les sortides, els esdeveniments).
- És preferible no imposar els exercicis als alumnes. Quan s'ha de fer és millor que sigui de manera subtil perquè els alumnes no sentin que és imposat.	Imposa (T) els exercicis de manera subtil perquè els alumnes no es mostrin adversos.
- La rotllana és un espai on es donen diferents activitats. En aquest espai no es precisa d'un espai individual per treballar i permet el contacte visual amb tot el grup. Les activitats de la rotllana canvien en funció del dia i de les aportacions dels alumnes. És un espai per pensar i reflexionar, on el paper de la mestra ha de ser el mínim possible.	Hi ha torns espontanis però també parlen per odre (T) i de manera individual sobre un mateix tema, sobre el que van responent de manera successiva.
- Els alumnes tenen por a escriure. Part de la tasca de la mestra és treure aquesta por fent que confiïn en ells mateixos.	Anima als alumnes a escriure i a no tenir por dels errors. Premia públicament els èxits d'escriptura dels alumnes que estan en nivells avançats i van

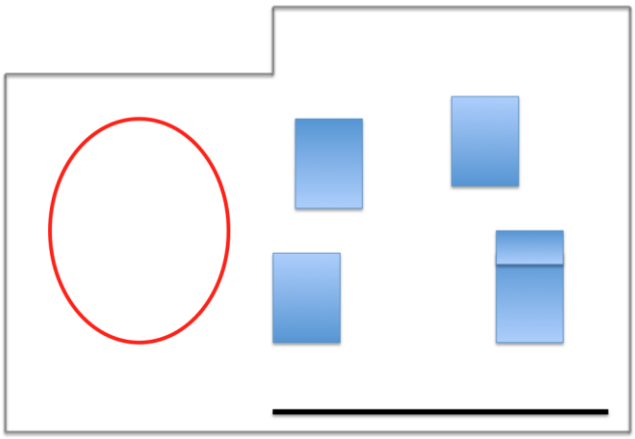
	ràpids (T).
- En funció de l'alumne, s'ha d'exigir un nivell o un altre, per tant s'adapta.	S'adapta al nivell de l'alumne quan veu que no poden complir amb el termini (T).
- Per saber quin nivell tenen s'ha de passar una prova que fan de manera aïllada, perquè sinó copien i llavors, amb les activitats del dia a dia de l'aula, no es pot saber el nivell real que tenen.	Només en el cas del nen autista planteja un repte al seu nivell. Passa una prova que no és significativa (va en contra de la seva manera de fer) per saber quin nivell tenen. A partir de la prova els avalua.
- Copiar del company és un recurs que tenen els alumnes i que valora positivament.	Evita la còpia (T) posant llibres entre els alumnes i per la prova els crida de manera individual.
- L'entorn plurilingüe és positiu i enriquidor i s'aprofita per treballar les cultures i veure que hi ha més llenguatges a part dels que es treballen a l'aula de manera ordinària.	

És adient destacar que en el mateix discurs de la Marta, a diferència del de la Paula, s'han trobat algunes tensions, és a dir, temes sobre els quals expressa diferents idees en la mateixa entrevista. La primera tensió fa referència a l'acte d'imposar, ja que primer diu que ella mai imposa, però després explica com imposa. La segona tensió és sobre les activitats significatives. Tot i que insisteix en la idea que l'alumne vegi la necessitat d'escriure, també explica com la prova final (per veure el nivell dels alumnes) està deslligada de la necessitat real d'escriure o com obliga a parlar a certs alumnes, atès que de manera natural no tots parlen. En cap d'aquests dos casos les activitats són significatives pels alumnes, un element que havia destacat en el seu discurs.

A continuació, es presenten dos esquemes gràfics del mobiliari de l'aula que serveixen per contrastar les creences manifestades entre les dues mestres amb la seva actuació pràctica a l'aula. Els rectangles representen les taules dels alumnes, la línia en negreta simula la pissarra i el cercle marca l'espai que utilitzen les mestres a l'hora de fer la rotllana. En aquests esquemes es veu com partint dels mateixos elements, cada una distribueix els elements de manera coherent amb la seva manera de pensar.



Gràfic 1. Aula de la Paula



Gràfic 2. Aula de la Marta

Es pot dir que l'espai físic que dediquen a la rotllana és similar a la valoració que en fan d'aquesta. Mentre que la Paula considera que la rotllana és l'activitat principal per a desenvolupar les capacitats dels alumnes, la Marta la veu com una manera diferent de treballar, que es complementa amb la més tradicional, és a dir, la taula, on cada nen té un espai de treball definit. Aquestes dues visions de la rotllana, principal i complementaria, s'ajusten amb la repartició que fan del mobiliari a l'aula. La Paula deixa l'espai principal de la classe (el centre) per la rotllana, per tenir la pissarra davant i poder fer activitats col·lectives que combinin pissarra amb rotllana. Per contra, la Marta ubica la rotllana fora de l'espai de treball convencional, que serien les taules de treball, i la forma en un lateral de la classe. De la manera com està ubicada és molt difícil elaborar una activitat amb la pissarra mentre s'està a la rotllana.

Les creences de la Paula prenen com a base l'autonomia dels alumnes i la confiança en aquests mateixos, ja que són els protagonistes indiscutibles de l'aprenentatge. Defineix el paper de la mestra en termes de suport. Destaca la importància de deixar l'espai i el temps que els alumnes necessitin per a dur a terme el procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Aquestes creences casen amb la pràctica docent que s'ha observat a la seva aula com per exemple que es fixa en com els nens escriuen de manera autònoma textos breus per apreciar el seu progrés en l'aprenentatge de l'escriptura i treballa la lectura i l'escriptura a partir de situacions que sorgeixen a l'aula. Per tant, direm que la Paula es correspon amb un perfil situacional.

En el cas de la Marta interpretem que les seves creences són de caire més instruccional, com per exemple la seva opinió sobre la còpia, la seva visió de la imposició o la intervenció de la mestra per afavorir l'aprenentatge però com que treballa

en una escola amb un plantejament situacional, assumeix aquests principis en el seu discurs (per exemple, situacions sorgides de l'espontaneïtat, la importància de parlar i escoltar) de manera que es produeixen tensions que no estan resoltes entre el que ella fa (seguint les pràctiques d'escola) i la seva manera de pensar (les creences més inconscients). Aquesta interpretació s'ajusta amb el que s'ha explicat de Woods (1996), que a l'hora de compaginar les pràctiques educatives del centre amb les teves creences (suposant que no coincideixin) es poden ocasionar tensions o *hotspots* (terme que Woods va utilitzar). Per tant, direm que el perfil de la Marta és multidimensional perquè les seves pràctiques docents inclouen utilitzar les situacions que emergeixen de la classe (tot i que no sempre), utilitzar material imprès a la seva classe o estimular els seus alumnes a escriure paraules que necessiten encara que no coneguin les lletres d'aquella paraula.

Discussió dels resultats

Aquest estudi presenta unes dades que no són extrapolables a altres casos ni a nivell general. Es pretén oferir uns resultats pel cas que ens ateny sense intenció de definir uns patrons generals dels docents en el sistema educatiu. La definició dels tres perfils no és exhaustiva i, a l'hora de posar-los en pràctica, presenten limitacions com la dificultat de trobar una mestra que compleixi tots els punts que es defineixen en un perfil, o trobar una mestra que comparteix elements de dos perfils.

Per poder treballar amb els resultats de manera més còmode, seria adient triangular les dades, o bé amb algun altre investigador o bé amb les mateixes mestres, fet que seria especialment interessant perquè se les invitaria a reflexionar sobre el seu discurs i les seves implicacions. Ateses les limitacions d'aquest treball, no ha estat possible fer aquesta feina de triangulació. Una futura línia de treball seria el contrast del discurs de les mestres amb sessions d'aula gravades, per tal d'aportar més elements al sistema de CRS i conèixer millor les tensions de cada un dels perfils de pràctiques docents i, finalment, contrastar els resultats amb les pròpies protagonistes.

Borg (2003) apuntava que en contextos similars és d'esperar que es comparteixin una sèrie de principis a través de diferents pràctiques. Aquest conjunt de principis compartits que es poden traduir de diferent manera a la pràctica, podem confirmar que s'han trobat, de fet, són els que responen a part de la segona pregunta plantejada a partir dels objectius generals de la investigació. En la mateixa línia, Basturkmen, Loewen & Ellis (2004) comenten que la diferència de la pràctica entre els

docents (en el seu estudi tres professors), no es pot explicar només per factors contextuals sinó que cal considerar l'estil personal de cada un dels professors, que influeix en les seves creences i, per extensió, en la seva manera de fer.

Reprenent la representació gràfica de les aules (veure gràfic 1 i gràfic 2), només queda corroborar que, un element estàtic com és, a priori, el mobiliari de l'aula, ens pot donar una idea sobre la dinàmica de les classes. Per tant, sembla evident que hi ha molts factors que influeixen a l'hora d'analitzar la pràctica dels docents. Destacarem que s'ha de ser sensible a l'escenari on es produeix l'acció (el context) però també a les persones, en tant que éssers singulars. D'aquesta manera, es dóna encara més importància a la manera personal de fer, que és el que s'ha trobat en aquest treball. Són dues docents que comparteixen una sèrie de principis, podríem dir que bàsics, però que en el seu dia a dia la seva manera d'actuar és diferent i, per explicar les diferències, entra en joc la dimensió individual de cada persona amb el seu sistema de CRS. Fons-Esteve i Buisán (2012) s'han trobat amb un cas similar on dues mestres d'Infantil cinc anys, d'aules paral·leles, amb característiques socioculturals similars i amb el mateix tipus d'activitats, es corresponen a diferents tipus de perfil (instruccional i multidimensional).

L'existència de les tensions resulta especialment interessant, ja que demostra la difícil relació entre les creences i l'actuació pràctica. Aquest fet s'ha de valorar positivament ja que aquests punts de fricció identifiquen tensions no resoltes que indiquen una possible línia de treball a través de la formació i de la reflexió.

Conclusions

La formació lligada a la reflexió és un element clau per a la presa de consciència de l'actuació de mestres i professors. Tot i que les dues mestres presenten un perfil similar, ja que treballen al mateix centre i porten més de vint anys treballant a l'escola pública, presenten diferent nivell de reflexió, que segurament s'explica a partir de la participació d'una de les mestres en un grup de recerca i de formació al professorat.

Aquesta investigació ha posat de manifest que existeix una relació complicada entre les creences dels professors i la seva manera d'actuar a l'aula. Treballar a partir i amb les creences dels futurs docents es presenta com una opció indiscutible si el que es busca és la consciència i el domini professional de la tasca docent. Per fer-ho, es precisa un canvi en el sistema educatiu ja que fins ara s'ha ignorat la dimensió no visible de la professió (Ballesteros *et al.*, 2001) i la docència s'ha centrat en oferir lliçons teòriques que quedaven allunyades de la pràctica. El canvi passa per la necessitat d'escoltar, de

fer visibles els protagonistes dels cursos de formació (Elbaz, 1991). A la seva vegada, s'ha de lligar la formació amb la reflexió crítica, tal i com ens recorden Cambra i Palou (2007) i Palou i Fons (2009) perquè és la manera d'interactuar per anar construint un pensament que es canvia i renova. És bàsic que la formació i la reflexió es donin en un marc de dinamisme si es busca avenç i evolució, perquè l'entorn educatiu és canviant i s'han de donar respostes als nous reptes que es presenten.

Bibliografia

Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. & Perera, J. (2001). El pensamiento del professor. Enseñanza de llengua y Reforma" a A. Camps A. (Ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didàctica de la llengua,* (pp. 196-208). Barcelona, Graó.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers stated beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom, *Applied Linguistics*, *25* (2), 243-272.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A reviwe of research on what teachers think, know, believe, and do, *Language Teaching, 36*, 81-109.

Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. A A. Camps, I. Ríos; M. Cambra (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua,* (pp. 161-172). Barcelona, Graó.

Cambra, M. & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña, *Cultura y Educación*, *19* (2), 149-163.

Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tesi doctoral inèdita dirigida per Isabel Solé, Universitat de Barcelona.

Chávez, E. (2006). In-service teachers' beliefs, perceptions and knowledge in the Nicaraguan EFL context, *Encuentro*, *16*, 27-39

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of Curriculum Studies*, *23* (1), 1-19.

Fang, Z. (1996). A review of research on teachers beliefs and practices, *Educational Research, 38* (1): 47-65.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Ed. Siglo XXI.

Fons-Esteve, M., & Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otrra mirada a los perfiles de pràcticas docentes, *Cultura y Educación*, 24 (4), 401-413.

Fons-Esteve, M., & Sánchez-Quintana, N. (2010). Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilinguismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente, Universidad de Málaga, 161-172.

Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructiong practice: developing new understandings of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 485-497.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach, *Language Teaching*, *35*, 1-13.

Graden, E.C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students", *Foreign Language Annals*, *29*(3), 387-395.

González Riaño, X., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir, *Infancia y Aprendizaje*, *32* (2), 153-169.

Jiménez, J., Yáñez, G. & Artiles, C. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2)

Kerbrat- Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris, Armand Colin.

Llamazares Prieto, T., & Alonso-Cortés Fradejas, M.D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales, *Lenguaje y Textos*, *30*, 179-193.

Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice, *ELT Journal*, *63* (1), 13-22.

Linde, C. (1980). *Investigating Language learning/teaching belief systems.* Unplublished manuscrit.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, *62* (3), 307-332.

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*" Barcelona: Institut d'Estudis Catalans

Palou, J. i Fons, M. (2009). Actituds dels docents davant de les noves situacions escolars multiculturals i multilingües: qüestions recurrents. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 151-169.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System*, *37* (3), 380-390.

Sánchez, S. & Alonso-Cortés, M. D. (2012). Aprendizaje inicial de la lnegua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y Educación*, 24 (4), 387-400.

Teberosky, A., & Solé, I. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*, Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (2009). Review of teacher cognition and language education: research and practice, *The Canadian Modern Language Review*, 65: 511-513.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós, 1998 reimpresión (Temas de educación; 48).

[i] L'estudi forma part d'un projecte interuniversitari APILE (Aprenentatge Inicial de la Llengua Escrita) "Les condicions de l'aprenentatge inicial de la llengua escrita: influència de les pràctiques vigents en el aula i dels coneixements previs dels alumnes" dirigit per Tolchinsky.

[ii] El propi Woods utilitza les cometes quan es refereix a "*different things*".

[iii] Els noms de les mestres han estat substituïts per tal de mantenir el seu anonimat.

[iv] "La rotllana" és una activitat molt utilitzada a l'Educació Infantil. Per a més informació veure la referencia de Sogas, T. (2008). "Compartir per créixer a l'escenari de la rotllana . Llicència d'estudis disponible en línia: http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200708/memories/1802m.pdf.

[v] Criteris de transcripció: (...) → que hi ha text anterior o posterior, | → una pausa inferior a tres segons, entre cometes quan es parla de lletres o sons, {(P)}→ intensitat suau, {(AC)} → tempo ràpid, les paraules subratllades → èmfasi i, els símbols de pregunta ¿? → l'entonació.

Referències de l'autora:

Mireia Pérez-Peitx ha estudiat Ciències Polítiques i de l'Administració (UPF), Mestre d'Educació Primària (UB) i el Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura (UB). És membre del grup de recerca PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües) des del 2012 i doctoranda de

Didàctica de la Llengua de la Universitat de Barcelona. Els interessos de la seva investigació són els sistemes de creences, especialment durant la formació inicial dels mestres.
Email: mperezpeitx@gmail.com

Per citar aquest article:
Pérez-Peitx, M. (2013). Els perfils de pràctiques docents i el sistema de creences: Un estudi de cas de dues mestres de parvulari. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *6(1)*, 56-71.