



Facultat de Psicologia, Ciències  
de l'Educació i de l'Esport **Blanquerna**

**Universitat Ramon Llull**

# No els perdono que no sàpiguen volar

Les creences de mestres i alumnes de grau  
d'educació infantil sobre el desenvolupament de  
la intel·ligència lingüística a partir de la literatura  
infantil i juvenil

SALVADOR ROJO BALLESTEROS

Tutora: Reina Capdevila

TREBALL FINAL DE GRAU 2016/2017

## Resum

La finalitat global del present article és explorar les creences dels mestres d'educació infantil i estudiants del grau d'educació infantil sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir de la literatura infantil i juvenil (LIJ) per relacionar-les amb la seva actuació pràctica a l'aula i com poder millorar-les. Aquest estudi té un disseny de recerca educativa. Té una tipologia d'estudi exploratòria i parteix d'un context natural. És transversal i s'emmarca en un paradigma sociocrític perquè els fenòmens són diferents. D'acord amb l'enfocament etnogràfic que es vol adoptar, s'ha realitzat un treball de camp per conèixer les concepcions de docents i futurs mestres d'educació infantil. Les conclusions d'aquest treball mostren que una de les millors vies per ajudar al desenvolupament de la intel·ligència lingüística de les persones la constitueix la literatura en totes les seves manifestacions, poesia, poesia visual, conte, àlbum il·lustrat, teatre, cinema i còmic, entre altres.

Paraules clau: creences docents, intel·ligència lingüística, literatura infantil (IL) i juvenil (LIJ)

## Abstract

The overall aim of this article is to explore the beliefs of kindergarten teachers and kindergarten graders on the development of linguistic intelligence from the children's and youth literature to interact with the his performance in the classroom practice and how to improve them. This study is a research education. It has a kind of exploratory study based on a natural context. It is part of a paradigm and cross sociocritical because the phenomena are different. According to the ethnographic approach to be adopted, there has been a field to know the views of teachers and future teachers of kindergarten. The findings of this study show that one of the best ways to help the development of linguistic intelligence of the people constitutes literature in all its forms, poetry, visual poetry, story, picture books, theater, cinema and comics, among others.

Keywords: teaching beliefs, linguistic intelligence, children's and youth literature

## Introducció

La progressiva presència de la literatura infantil i juvenil a les aules d'infantil, primària i secundària ha creat importants demandes de formació de docents. Unes demandes de formació que passen per diverses instàncies de coneixement, intervenció i anàlisi: des del coneixement d'autors i textos fins a les pautes d'anàlisis d'aquests; des de l'animació a la lectura fins al valor de la literatura infantil en la formació del lector literari; des de les relacions entre literatura infantil i literatura general a través de la intertextualitat fins al coneixement dels hàbits lectors; des de les monografies sobre fenòmens mediàtics fins a l'anàlisi de la il·lustració; des dels nous gèneres fins a la pervivència dels antics. En conseqüència, els programes de treball i de recerca a l'educació superior es van especialitzant i ramificant-se, consolidant línies i marcant nous horitzons.

## Marc teòric

### PARLEM DE LES CREENCES DOCENTS:

L'ensenyament entès com a activitat de pensament, en què el professorat construeix les seves teories sobre l'ensenyament (Borg, 2003), ha empès els investigadors a fer recerca sobre creences en l'àmbit educatiu, sobretot en el camp de la didàctica focalitzada en els docents. L'estudi del pensament del professor, és relativament recent i la diversitat conceptual amb la qual els investigadors han treballat és tan àmplia que ha estat considerada com una dificultat a l'hora d'avançar en aquest camp (Borg, 2003; Pajares, 1992). Parafrasejant a Woods, és fonamental explorar les seves creences i el paper central que juguen en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Woods, 2006). D'aquests estudis destaca la falta de consens sobre el concepte "creences" (Borg, 2003 i Woods i Çakir, 2011), el qual comporta una confusió terminològica: teories, concepcions, pensaments, creences, representacions, coneixements o sabers.

Cambra (2000) fa ús del concepte CRS, sistema format per creences, representacions i sabers. En aquest cas, creences fa referència a les proposicions cognitives no necessàriament estructurades de la dimensió personal; les representacions són proposicions cognitives, no sempre estructurades, de la dimensió social; i els sabers són estructures cognitives relacionades amb aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge acceptades socialment. No obstant això, aquesta autora afirma que els tres conceptes estan relacionats i que s'articulen formant un contínuum amb encavalcaments. Altres autors, com ara Woods (2006), expliquen que "les creences són conceptes associats, els quals impliquen el desenvolupament d'estructures dinàmiques i

comprehensives dels fenòmens en els diferents contextos en què es posen en joc” (p, 205). En concret, aquest autor parla dels BAK (beliefs, assumptions and knowledge) com una xarxa integrada que interrelaciona creences, pressuposicions i coneixements. Des de la seva perspectiva, “la distinció d’aquests conceptes només es pot efectuar en un context particular, a través del plantejament d’una pregunta empírica, la resposta de la qual s’obté com a resultat de la recerca i no a priori. Es tracta més d’un procés negociat i interpretatiu que d’unes entitats” (Woods i Çakir, 2011. p, 384).

Les creences (Gabillon, 2012) tenen les següents característiques: estan contextualitzades i es construeixen a través de la interacció social; tenen una dimensió personal i una altra cultural i social, la segona de les quals és més resistent al canvi; es mantenen implícites (inconscients) o es manifesten de forma explícita o tàcita (conscient); són un marc de referència (caixa d’eines) que permet afrontar la complexitat de la tasca docent de desenvolupar la competència comunicativa dels estudiants; encara que són resistents al canvi, poden esdevenir dinàmiques i evolucionar a través de noves experiències socials; són complexes (creences base i perifèriques) i sistemàtiques, les estructures cognitives dels mestres s’organitzen en xarxes de creences que guien les seves accions docents; i són síntesis dels sabers que provenen de diferents camps, és a dir, són eclèctiques i, a més, inclouen coneixements pràctics i teòrics.

Els factors que incideixen en el desenvolupament de les creences (Gabillon, 2012) de major a menor impacte són: “la pròpia experiència com a aprenent; la formació inicial de mestres; les experiències viscudes durant la pràctica docent; la interacció social, per exemple, amb companys de docència; i les lectures relacionades amb les activitats d’ensenyament i aprenentatge de llengües” (p, 191). Les creences dels mestres profundament arrelades vinculades al seu passat com a aprenent tenen una incidència major en la seva actuació docent, que una metodologia particular que van aprendre durant el grau universitari o cursos de formació de postgrau. La informació teòrica de les experiències de formació superior són utilitzades, simplement, per confirmar les seves creences. Segons Gabillon, els sistemes de creences són complexos i dinàmics, tenint en compte que no totes les creences són igual d’importantes en els processos de presa de decisions. Existeixen unes creences base (core beliefs), que són força influents, dominants, resistents, socials, explícites i sistemàtiques; i unes creences perifèriques (peripheral beliefs), que estan subordinades a les creences base i que són més diverses, variables, personals, implícites i complexes (Gabillon, 2012).

La reconstrucció i mobilització de les creences del professorat s'aconsegueix a través de la creació de nous contextos i mitjançant la interacció social (Alanen, 2006). Les creences dels subjectes no només són situades, sinó també dinàmiques i multiveus (interpersonals i intrapersonals). Qualsevol dada, sigui verbal o visual de les narratives ofereix informació d'aspectes importants, però mai són la veritat completa, perquè no són conceptualment possibles. Per tant, en aquest estudi s'aporten idees significatives dels sistemes de creences de futurs mestres pel que fa a la construcció del repertori lingüístic, i es deixa la porta oberta a altres interpretacions fruit d'una narració que, com l'articulació del sentit de la vida i la construcció de la identitat, sempre continua.

#### PARLEM DE LA INTEL·LIGÈNCIA LINGÜÍSTICA:

Entenem la intel·ligència lingüística com la capacitat d'usar les paraules de manera efectiva escrites o parlades. Aleshores, en paraules de Gardner (2012), la intel·ligència lingüística descriu la capacitat sensitiva en el llenguatge parlat i en l'escrit, l'habilitat per aprendre idiomes, comunicar idees i aconseguir fites usant la capacitat lingüística. Aquesta intel·ligència inclou també l'habilitat d'usar efectivament el llenguatge per expressar-se retòricament o poètica. Aquesta intel·ligència és normal en professions que utilitzen habilitats com la de comunicar-se. No obstant això, no ens limita únicament a la capacitat de comunicar, sinó també a la de vincular conceptes mitjançant símbols o signes. La comunicació amb les altres persones és important, i aquesta intel·ligència és necessària si es vol obtenir un bon acompliment en el camp social. Disciplines com l'oratoría, la retòrica i la literatura ajuden a desenvolupar-la, perfeccionar-la i enriquir-la. En paraules de Gardner (2012) el do del llenguatge és universal, i el seu desenvolupament en els infants és sorprenentment similar en totes les cultures. Inclús en el cas de persones sordes els quals no se'ls ha ensenyat explícitament un llenguatge per signes, sovint de nens inventin el seu propi llenguatge manual. Veiem així que una intel·ligència pot operar independentment d'una certa modalitat d'estímuls o d'un determinat canal de sortida (Gardner, 2012).

Des d'una perspectiva integradora, Vilà entén el llenguatge com:

Una activitat humana complexa que té un valor comunicatiu de primer ordre i és un instrument imprescindible per representar i comprendre la realitat. Per tant, gràcies a ell podem: construir relacions socials i de cooperació, organitzar el nostre pensament, i accedir al coneixement de les diferents disciplines (Vilà, 2005. p. 32).

Gardner quan parla d'intel·ligència lingüística la defineix com:

Una sensibilitat per al significat de les paraules, una sensibilitat per a l'ordre de les paraules. En un nivell més sensorial, sensibilitat per als sons, ritmes, inflexions, i metres de les paraules. I una sensibilitat per a les diferents funcions del llenguatge: emocionar, convèncer, estimular, transmetre informació o simplement convèncer. (Gardner, 2004, p. 113-114).

Escamilla (2014), des d'un plantejament integrador que inclou la visió lingüística i psicològica del llenguatge, entén la intel·ligència lingüística com el potencial per captar, comprendre, organitzar i emprar el llenguatge verbal de forma oral o escrita. Amb freqüència, es crea un distanciament entre la lingüística, que el seu estudi està centrat en el sistema de codis amb els quals operar, i la psicologia, que ha encaminat les seves recerques cap a l'estudi del llenguatge com a instrument per comprendre i representar la realitat.

La intel·ligència lingüístic-verbal pertany, al igual que la intel·ligència musical, a la categoria d'intel·ligències abstractes, segons la classificació realitzada per Pérez i Beltrán (2006), que no depenen del món físic, sinó de diferents sistemes lingüístics. La simbologia que li és pròpia és el llenguatge fonètic. El seu caràcter de naturalesa instrumental, a diferència de la intel·ligència lògic-matemàtica, li confereix un lloc privilegiat, sempre encapçalant la relació de les intel·ligències. Per tant, una intel·ligència lingüística adequadament estimulada ens ha de permetre l'acostament a la resta de les intel·ligències, que, en moltes ocasions, es valen del llenguatge per al seu desenvolupament.

Sabem que el llenguatge no és innat, encara que sí que ho és la capacitat per aprendre-ho si estem exposats a ell (Chomsky, 1989; Gardner, 2004; Blakemore i Frith, 2011). Encara que no ens detindrem en la descripció del seu desenvolupament evolutiu, defensem una posició contextual-interaccionista avalada per autors com Vygotsky, Bruner, Piaget, entre molts altres (Córdoba, Descals i Gil, 2006). El desenvolupament de la intel·ligència lingüística presenta un component universal com és el llenguatge oral i un component de transmissió cultural, el llenguatge escrit. Gardner, en preguntar-se pels usos que podem donar al llenguatge, distingeix quatre aspectes del coneixement lingüístic: l'aspecte retòric del llenguatge, el qual s'ocupa de persuadir; el seu poder mnemotècnic, és a dir, la funció la qual ens ajuda a recordar informació; el seu paper en l'explicació tant en l'oral com en l'escrita; i l'anàlisi metalingüística, l'ocupació del llenguatge per reflexionar sobre el llenguatge (Gardner, 2004).

Per tant, podem considerar que una projecció i planificació de desenvolupament de la intel·ligència lingüístic-verbal en educació, ha de comprendre dos grans àmbits

d'actuació: les habilitats comunicatives i la reflexió sobre l'ús del llenguatge. A continuació, passarem a descriure'ls:

- **Habilitats comunicatives.** Les definim en paraules d'Escamilla (2008):

- **Parlar i escoltar.** Consisteix a comprendre els missatges orals i expressar-se oralment d'acord amb la naturalesa de les situacions. Escoltar, exposar i dialogar implica ser conscient, a més, dels principals tipus d'interacció verbal i adaptar la comunicació al context.

- **Llegir i escriure:** Amb la finalitat d'aconseguir les metes pròpies, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i de participar en la societat, la capacitat lectora consisteix en la comprensió, l'ocupació i la reflexió personal a partir de textos escrits. Aquesta triple finalitat de la lectura ens aproxima a les dimensions afectiva, cognitiva i social de l'ésser humà, els tres principals àmbits del desenvolupament humà i educatiu (Sanz Moreno, 2005). L'escriptura, per la seva banda, consisteix en la composició de diferents tipus de text i documents amb intencions comunicatives diverses. La lectura influeix en els processos d'adquisició de l'escriptura, per tant, cal treballar tots dos processos conjuntament (Luceño, 2008).

- **Reflexió sobre el llenguatge i el seu ús:**

- **Fonètica:** pronunciació de la cadena parlada. Inclou les elisions, la velocitat, els contrastos emfàtics i les entonacions.

- **Sintaxi:** formació i construcció de paraules i oracions.

- **Semàntica:** vocabulari comú específic, significat dels noms en un context, generació de noms i pronoms, funcions gramaticals de les paraules, etc.

- **Pragmàtica:** anàlisi de les situacions, els propòsits, les necessitats, els rols dels interlocutors, les pressuposicions, etc.

Com a conseqüència del treball sistemàtic dels components descrits anteriorment, els alumnes desenvoluparan les següents habilitats: Comprendre i utilitzar, oralment i per escrit, de manera eficaç la sintaxi, la fonètica i els aspectes pragmàtics del llenguatge, és a dir, les regles en un context social; emprar el llenguatge verbal com a mitjà per recordar informació; i utilitzar el llenguatge per parlar del llenguatge (Escamilla, 2014).

Una de les premisses de les quals parteix l'enfocament de les intel·ligències múltiples i que, si no analitzem en profunditat, corre el risc de convertir-se en un axioma, és que fins ara els sistemes educatius no estimulaven totes les intel·ligències que posseïm. La intel·ligència lingüística és la intel·ligència que sembla compartida de manera més universal i democràtica en tota l'espècie humana. Mentre que per a la persona comuna el

músic, el pintor o l'escultor, sense esmentar al matemàtic o al gimnasta, exhibeixen qualitats que semblen remotes, i fins i tot misterioses. Citant a Gardner (2014), “el poeta sembla tan sols haver desenvolupat en grau superlativament elevat les capacitats que tots els individus tenen al seu abast” (p. 114). És possible que en aquesta visió de la intel·ligència lingüística es trobi la resposta a perquè aquesta intel·ligència no s'ha abordat d'una forma més sistemàtica. Quan preguntem al professorat sobre la presència a la seva aula d'activitats orientades a estimular-la, un grup significatiu de professors afirmen amb rotunditat que ens trobem davant un conjunt d'habilitats que formen part inherent del procés d'ensenyament-aprenentatge (està en la lectura dels problemes matemàtics, en els textos motivadors que obren els temes, en les instruccions orals per executar un exercici físic...). Des d'aquesta mirada, la intel·ligència lingüística, aleshores, no necessitaria una planificació de recursos, temps i tècniques per al seu desenvolupament; el lingüístic simplement està.

L'àmbit des del qual caldria pensar que se li ha prestat una major atenció a la intel·ligència lingüística educativament parlant és, sens dubte, l'àrea de llengua i literatura, encara que fins i tot aquest espai ha trobat dificultats per avançar en l'escola nova. La major part dels currículums de l'àrea de llengua i literatura estructuren els seus continguts en quatre grans blocs: parlar i escoltar, on en alguns casos s'afegeix la variant conversacional; llegir i escriure; educació literària i coneixement de la llengua. No obstant això, la manera d'entendre l'ensenyament el nostre sistema educatiu, més preocupat per l'adquisició de coneixements per part dels alumnes que per les seves capacitats per aplicar-los de forma resolutiva en situacions complexes, ha afavorit que en diverses ocasions el professorat s'hagi vist forçat a dedicar un temps extra al fet que els alumnes adquireixin coneixements sobre la llengua que a entrenar les seves habilitats comunicatives.

#### PARLEM DE LITERATURA INFANTIL I JUVENIL:

Quan cerquem la importància de la literatura en aquesta etapa escolar no obligatòria trobem que la literatura, en totes les seves manifestacions, poesia, poesia visual, conte, àlbum il·lustrat, teatre, cinema, còmic, etc., té un paper important en el desenvolupament de la creativitat i en l'adquisició de la llengua oral i escrita. Afavoreix i desperta la capacitat lúdica i creativa i aporta falques riques tant en l'apropiació de la llengua com en el desenvolupament integral de l'infant, en el plaer i el joc artístic. Per això el joc lingüístic i creatiu té una presència significativa a l'escola. La literatura aborda



també el vessant emocional de l'educació. Ajuda a interpretar, imaginar, somiar, identificar-se i reconèixer l'entorn cultural. Una lectura en profunditat per part de l'adult és l'única manera de garantir una lectura comprensiva dels nens. És important que el mestre fomenti el gust per la lectura amb textos literaris rics i adequats, des del modelatge, l'acompanyament i la lectura dialògica, la lectura en veu alta, la representació teatral, etc. La lectura d'un conte o text literari hauria de ser una pràctica gairebé diària a l'aula d'infantil. I, sobretot, l'adult ha de tenir generositat oral, regalar lectures que incitin i estimulin la curiositat per la literatura. Les manifestacions literàries ajuden a reconèixer i a percebre que la llengua és un instrument d'aprenentatge, de representació, de comunicació i de gaudi (Vilà, y otros, 2017).

No es fins a l'arribada de Dickens que s'anomena a la literatura infantil i juvenil com a tal, i es relaciona de manera més profunda amb l'inici d'un concepte d'infància i de drets dels infants. Per literatura infantil, segons Bortolussi (1985) hem d'entendre que són “totes les produccions que tenen com a vehicle la paraula amb un toc artístic o creatiu quer té com a receptor l'infant” (p. 16). L'intent de distingir els llibres de text o inclús d'un altre caràcter, i la literatura infantil i juvenil pròpiament dita, és evident en la definició. Un altre punt de vista el proporciona Held, el qual diu que “es considera literatura infantil tot allò que tingui valors, bellesa, elements o caràcters determinats dins de l'expressió literària en general, i que respon a les exigències mentals i psicològiques dels menors durant el procés evolutiu” (Held, 1981. p. 58). L'autora considera que tot el que tingui bellesa, valors i pugui ser expressat mitjançant qualsevol gènere literari és literatura infantil, la qual ha de respondre a les característiques, necessitats i interessos que els nens i nenes presenten dins del procés evolutiu. També observem el propòsit d'eixamplar les fronteres de la literatura infantil i juvenil més enllà dels clàssics gèneres de la narrativa, la poesia i el teatre. Cervera (1984), en la seva obra “La literatura Infantil i l'educació Inicial”, diu que “la literatura infantil són totes les manifestacions i activitats que tenen com a base la paraula, amb finalitat artística o lúdica que interessin al nen”. Aleshores, les produccions com les cançons i moixaines, endevinalles i jocs d'arrel literària, entre d'altres són literatura infantil i juvenil. A més a més, en paraules de Cervera la invocació de la creativitat reclama també la qualificació de literatura infantil a tota activitat amb expressió verbal creada pels infants (p, 15).

Des dels seus orígens fins a l'actualitat, l'home ha sentit la imperant necessitat d'explicar històries, d'entendre el món que li envolta i de comprendre's a si mateix a partir de relats enllaçats, i en conseqüència, narrats. Per tant, poder afirmar que la literatura té

una funció cultural que segons Nen (1978) es fonamenta que cada cultura produeix el tipus de literatura que configura la seva societat. L'infant, com un membre més de la societat, no s'ha mantingut aliè a aquesta realitat, convertint-se amb el pas dels anys en receptor, destinatari i protagonista d'històries des de temps abans que la paraula fos recollida per escrit. I és que la literatura, independentment del seu mitjà de transmissió, s'ha erigit com una de les formes hegemòniques de representació del món que envolta a l'individu, dedicant també un lloc a la infància. Així, la construcció de la identitat personal, social i cultural que s'amaga en aquests textos els ha convertit en un punt de suport cap a estadis madurats més complexos en els primers anys del lector: el primer graó cap al valor estètic de la paraula, i per tant, del llenguatge. Per tant, la literatura infantil també compleix la funció psicològica. En paraules de Vélez “una història per a un nen ha d'estar relacionada amb tots els aspectes de la seva personalitat, i això donant ple crèdit a la serietat dels conflictes dels nens sense disminuir-los en absolut i estimulants la seva confiança en si mateixos i en el seu futur” (Vélez, 1991. p, 28). I també compleix la funció social. En paraules de Bazante “la literatura infantil neix, creix i es desenvolupa en el mitjà social; perdura a través de la mateixa societat que la realitza atorgant-li la filosofia imperant en l'època, els esdeveniments, formes de pensar i viure, accions que responen al moment històric que, sent transitòries, s'eternitzen mitjançant la literatura escrita, queda així gravat el pensament que no és literari, es fa literari per la qualitat estètica del llenguatge en la seva expressió escrita” (Bazante, 2000. p, 48). Colomer (2013) destaca els següents aspectes sobre els usos de la literatura infantil i juvenil: inicia l'accés a l'imaginari que comparteix una societat determinada; desenvolupa el domini del llenguatge a través de les formes narratives, poètiques i dramàtiques del discurs literari i, per tant, la intel·ligència lingüística; i, ofereix una representació articulada del món que serveix com a instrument de socialització de les noves generacions.

## Objectius

La finalitat global del treball de final de grau és explorar les creences dels mestres d'educació infantil i estudiants del grau d'educació infantil sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir de la literatura infantil i juvenil (LIJ). Per poder respondre-la ens hem proposat tres objectius d'investigació. El primer objectiu és conèixer l'evolució de les creences dels estudiants del grau d'educació infantil sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir del recurs de la literatura infantil. La segona meta és comparar la creença que tenen els docents sobre el recurs de la

literatura infantil amb com després la utilitzen a l'aula per desenvolupar la intel·ligència lingüística. I el darrer propòsit és detectar quines necessitats tenen els mestres i els alumnes d'educació infantil a l'hora d'utilitzar el recurs de la literatura infantil.

## Disseny

Aquest estudi té un disseny de recerca educativa. Té una tipologia d'estudi exploratòria i parteix d'un context natural. És transversal i s'emmarca en un paradigma sociocrític perquè els fenòmens són diferents. Amb la voluntat d'entendre millor el que els mestres d'educació infantil i els alumnes que cursen el grau d'educació infantil a la facultat Blanquerna, FPCEE pensen i fan relacionat amb el desenvolupament de la intel·ligència lingüística dels infants a partir de la literatura infantil i juvenil (LIJ) en una realitat educativa definida. La recerca s'emmarca dins del paradigma sociocrític, 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 que permet analitzar diferents components del discurs en una globalitat que li dona sentit. D'acord amb l'enfocament que es vol adoptar, els instruments de recollida de dades que s'utilitzaran seran el qüestionari, enviats a alumnes de primer i quart del grau d'educació infantil de la FPCEE i l'entrevista. Respecte a l'entrevista, s'ha escollit la modalitat semi dirigida perquè permet orientar la conversa cap a uns objectius sense la limitació d'unes respostes preconcebudes. Les entrevistes, que tindran una duració de 20 minuts aproximadament, es realitzaran a mestres de quatre escoles diferents.

## Resultats i discussió

Per tal de realitzar una anàlisi més exhaustiu i poder donar resposta als objectius proposats en aquest treball, s'ha dividit l'anàlisi de dades en tres blocs responenent cadascun a un objectiu diferent. 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. Es tracta de formes de pensament a causa del bagatge de cada individu. Aleshores, aquest estudi presenta unes dades que no són extrapolables a altres casos, ja que les preguntes del qüestionari intentaven donar resposta a l'objectiu de conèixer l'evolució de les creences dels estudiants del grau d'educació infantil sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir del recurs de la literatura

infantil. A més, es pretén oferir uns resultats pel cas que ens ateny, sense intenció de definir uns patrons generals dels alumnes de grau d'educació infantil del sistema educatiu.

A continuació, entre la diversitat de respostes a la pregunta que tracta la concepció personal sobre que és la LIJ com a mestre, les paraules clau que podem destacar per redundància en les respostes són: recurs o eina; imaginació o creativitat; font de plaer; necessitat, bàsica, essencial, imprescindible o element clau. Com podem observar, entre el total de respostes recollides, les paraules que més ressonen en el cap dels futurs docents fa veure que la LIJ, no només és un recurs que ha d'estar a qualsevol aula d'educació infantil, sinó que és una font de plaer. La literatura és present en l'educació infantil en totes les seves manifestacions perquè té un paper importantíssim en el desenvolupament de la creativitat i en l'adquisició del llenguatge de l'infant. Ara bé, és important que el mestre fomenti el gust per la lectura, a través, únicament, pel plaer que comporta llegir-la. (Vila i aavv, 2017).

### **Necessitats que tenen els mestres i els alumnes del grau d'educació a l'hora d'utilitzar el recurs de la literatura infantil.**

Les creences que han articulat els mestres entrevistats i els alumnes del grau d'educació infantil són, alhora, construccions personals i socials que neixen de les experiències. Una de les concepcions comunes a tots els subjectes analitzats, que permet apropar-nos a una resposta de l'objectiu és que la literatura infantil i juvenil és present a les aules, a les escoles. Llavors, tots els participants han afirmat que s'ha de fer palès en la formació inicial del docent, sigui d'educació infantil o d'educació primària. Els quatre mestres entrevistats han considerat com a bàsica la formació dels estudiants de grau d'educació infantil i d'educació primària al voltant del recurs de la literatura infantil i juvenil. Encara que, igual que amb la resposta dels qüestionari, a les entrevistes també s'han trobat diferents punts de vista sobre com haurien de respondre les facultats d'educació a aquest assoliment de coneixement.

Hem pogut veure, que tres dels quatre mestres entrevistats afirmaven que seria interessant contemplar una optativa de literatura infantil i juvenil i, l'altre manifestava que aquest aprenentatge hauria de ser en forma de mòdul. Encara que tots, defensaven la posició que aquest desenvolupament literari ha de venir proporcionat per una formació interna de les facultats. Als qüestionaris, trobem que el 84,8% dels futurs docents, pensen que la facultat hauria de proporcionar un mòdul semestral de literatura infantil i juvenil als alumnes de grau. En canvi, un 9,1% dels enquestats, es posiciona que amb una optativa

o curs extern a la facultat és suficient per tenir una formació en els aspectes bàsics de la LIJ. També, hi ha hagut un 6,1% de les persones que han respost que pensen que dins de la planificació del mòdul d'aprenentatge de la llengua oral i l'escriptura hauria d'haver-hi una secció del mòdul dedicada a la literatura infantil i juvenil com a recurs a les aules.

Si observem el qüestionari, concretament la pregunta 10 (figura 2), entra a un tema personal vinculat a la qüestió que tracta la formació impartida per la FPCEE. Sorprenentment, 78,8% de la mostra ens ha contestat que podria portar a terme una dinàmica utilitzant el recurs de la LIJ, però creu que la seva competència literària no està prou desenvolupada. En canvi, un 18,2% de les persones enquestades han contestat que si consideren que la seva competència literària està prou desenvolupada per realitzar dinàmiques utilitzant el recurs de la literatura infantil i juvenil. També, és cert que el 3% dels enquestats considera que la seva competència literària està prou desenvolupada, però que a l'hora de transmetre una activitat literària als infants aquesta capacitat es veurà reflectida en motivació intrínseca del mestre per la LIJ.

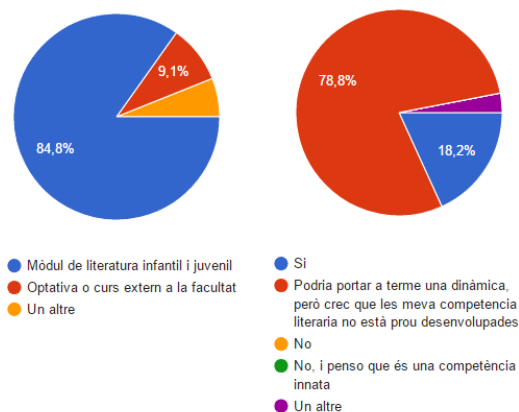


Figura 1: Pensament dels alumnes sobre quin tipus de formació bàsic al voltant de la LIJ han de rebre a la facultat.

Figura 2: Concepció sobre el desenvolupament de la competència literària per realitzar dinàmiques utilitzant la LIJ.

Una segona creença que també donaria resposta a l'objectiu, bé donada quan els mestres entrevistats parlen sobre la presència de la literatura a les aules. Els docents fan saber que els recursos literaris a les classes i, sobretot, a l'escola, són el que són, i amb el que tenen fan el que poden. Tot i que dels quatre casos analitzats, tres d'aquests ens afirmen que la presència de la LIJ a l'escola és millorable. Tots coincideixen que es fa un bon ús dels recursos dels quals disposen, sigui a mode de racó, a través d'un projecte, per potencialitzar una dinàmica o pel fet que sigui una font de plaer. A més a més, el subjecte 4 ens reitera que és veritat que segons el centre educatiu es poden tenir més o menys

oferta de literatura en la biblioteca d'escola, però afegeix i afirma que després a l'aula, és responsabilitat del tutor fer-ne un ús o un altre d'aquest recurs.

Per últim, la tercera concepció en la qual ens recolzem per comprovar l'objectiu és quan els hem preguntat directament als docents quina és la seva mancança a l'hora d'incorporar la literatura a l'aula. De les quatre respostes, hem obtingut quatre punts de vista completament diferents de les necessitats de cada persona i el context escolar en el qual treballa. Hem pogut discriminar el mateix discurs comú sobre la falta de recursos literaris físics a l'escola. El subjecte 1, ens ha revelat que una mancança que té és l'edat, no a causa que estigui cansada, sinó ens parla de la màgia que té el jovent per fer les coses. El subjecte 2 ens parla de la dificultat d'estar al dia de tots els nous recursos literaris que tenim al nostre voltant. Avui dia, la LIJ segons la definició que fa Held (1981. p.58) “es considera literatura infantil tot allò que tingui valors, bellesa, elements o caràcters determinats dins de l'expressió literària en general, i que respon a les exigències mentals i psicològiques dels menors durant el procés evolutiu”. Aleshores, hem de considerar tot allò que tingui bellesa, valors i pugui ser expressat mitjançant qualsevol gènere literari com literatura infantil, per tant que LIJ tingui una extensió tan ampla, dificulta la tasca docent d'introduir-la a l'aula a causa del treball de triatge que s'ha de fer prèviament per proporcionar recursos potents als infants.

El subjecte 3, tot i ser el docent que en millor lloc col·loca l'escola en vers l'ús de la LIJ en aquesta, comenta que els docents, en general, fan el que poden amb el que tenen. Aleshores, una altra mancança a l'hora d'utilitzar recursos literaris és la falta d'aquests, físicament parlant. Finalment, el subjecte 4, ens comenta que la seva mancança personal, que pot ser compartida per altres docents a l'hora de treballar amb el recurs de la literatura infantil i juvenil són les activitats que requereixen preparació prèvia, és a dir, dinàmiques que requereixin temps d'elaboració i planificació com poden ser els teatres de titelles, per exemple. A més, també ens parla de la literatura infantil i juvenil a partir de les TIC, i ens diu que, tot i ser un recurs potentíssim, pensa que és una competència poc desenvolupada a causa de la falta de formació.

### **Concepció del mestre d'educació infantil sobre la LIJ i com la utilitzen a l'aula per desenvolupar la intel·ligència lingüística.**

Els mestres entrevistats, afirmen que la literatura infantil i juvenil adquireix un paper fonamental dins les seves aules per desenvolupar, no només la intel·ligència lingüística, sinó la globalitat que suposa l'infant a causa del ventall enorme que té la LIJ.

Els quatre docents comparteixen la concepció que aquest recurs, a causa de la seva càrrega lingüística és imprescindible a classe, perquè com diu el subjecte 2 dona a conèixer als infants el món de les paraules. A més a més, comparteixen la creença que ajuda a desenvolupar la intel·ligència lingüística dels infants perquè és una font de comunicació que permet comprendre i adquirir vocabulari, fixar el pensament i la concentració i desenvolupar idees abstractes. Com diu Escamilla (2014) a conseqüència del treball esquemàtic de les habilitats comunicatives i la reflexió sobre la llengua i el seu ús, comportarà que els infants desenvolupin habilitats com les que descriuen els mestres enquestats anteriorment.

Podem observar, que aquest abast de les possibilitats dels recursos literaris es veu reflectit quan a la pregunta 8 (figura 3) del qüestionari passat a alumnes del grau d'educació infantil, un 97% de la mostra, ha contestat que l'experiència literària que ha viscut a l'escola de pràctiques ha sigut a través de lectures de llibres o de textos. Un 24,2% afirma haver viscut la literatura des de les estones de racons de treball. Un 21,2% ha evidenciat tallers literaris realitzats a les escoles d'educació infantil. Un 36,4% ha experimentat l'ús d'aquest recurs a través d'activitats o dinàmiques literàries. Un 66,7% de les persones, han respost que les moixaines i els jocs de falda estan presents en el dia a dia de les escoles. Un 45,5% afirma haver viscut l'experiència de la literatura a l'escola a partir de dramatitzacions o teatres. I, finalment, un 3% ha afegit que també ha observat altres tipus d'activitats literàries com préstecs de llibres i maletes viatgeres. Aquest gran ventall de dinàmiques que proporciona la LIJ ajuda al desenvolupament global de les capacitats dels infants, com afirmaven els mestres entrevistats i recull el document que inclou el currículum i les orientacions pel segon cicle d'educació infantil (Vila, aavv, 2017).

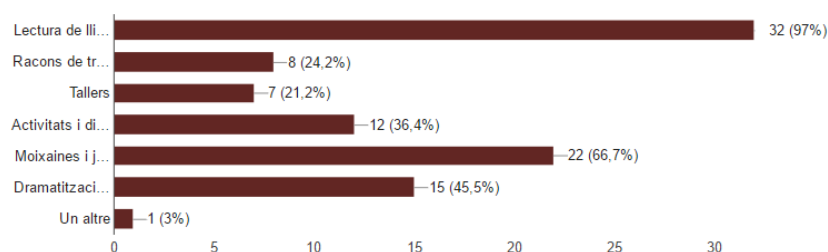


Figura 3: Dinàmiques literàries presenciades a l'aula d'educació infantil pels alumnes de grau.

No obstant això, tot i ser un recurs principal a les escoles, no tothom l'introduiria en el mateix moment. Segons Alanen (2006), les creences del professorat s'adquireixen a través de la creació de nous contextos i mitjançant la interacció social, és a dir, a la pràctica. Llavors, segons l'experiència de dos dels quatre docents entrevistats, la literatura

infantil s'ha d'introduir a l'infant tant aviat com sigui possible. Referint-se, aleshores, a l'escola bressol. En canvi, el subjecte 2, introduiria aquest recurs educatiu cap als 3 anys, quan l'infant comença el parvulari. Per últim, el subjecte 4, incorporaria la literatura a la vida de l'infant a partir dels 8 - 12 mesos a causa, ens diu, de les estones d'atenció de l'infant. Ara bé, Cervera (1984) diu que les produccions com cançons i moixaines són literatura infantil. Llavors, la introducció de la LIJ, com diu el subjecte 1 a l'entrevista s'ha de fer "Des de que són petits. Una mare explica un conte al seu fill des que són nadons (...) Cantar li pots fer des del primer dia." Des d'aquesta mirada, la intel·ligència lingüística, no necessitaria una planificació de recursos, temps i tècniques per al seu desenvolupament. Llavors, aquesta introducció tan primerenca és deguda que, com afirmen els quatre mestres enquestats, proporciona en l'infant una motivació intrínseca cap al que serà el desenvolupament de la lectoescriptura, a més de proporcionar estímuls a les altres intel·ligències.

### **Evolució de les creences dels estudiants de grau d'educació infantil sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir del recurs de la literatura infantil i juvenil**

Començar aquest bloc dient que un 97% dels enquestats cursen el quart curs del grau d'educació infantil i, únicament, un 3% estan cursant primer. D'aquesta mostra, d'aquestes trenta-tres respostes rebudes, el 100% dels enquestats afirmen haver cursat durant el grau d'educació infantil a la FPCEE algun mòdul sobre l'aprenentatge de la llengua oral i l'escriptura. Ara bé, d'aquest total de persones, un 9,1% d'aquests, afirmen no haver tingut cap experiència a la facultat que hagi desenvolupat el seu coneixement sobre l'ús del recurs de la LIJ. Des d'aquest punt en el qual ens trobem, podem començar a discriminar certes diferències entre els alumnes de grau de primer d'educació infantil amb els alumnes de quart.

Entre el tant per cent de les persones que han contestat que no havien tingut cap experiència durant la seva formació a la facultat que desenvolupés el seu coneixement sobre l'ús del recurs de la LIJ, trobem les respostes de la mostra dels alumnes de primer, encara que la mostra no sigui significativa. I segons Gabillon (2012) un dels factors que incideix principalment en el desenvolupament de les creences i concepcions són la pròpia experiència com aprenent i la formació inicial del mestre entre d'altres. Aleshores, podem afirmar que segons Gabillon, com que no hi ha hagut aquesta formació ni aquesta experiència com aprenent per part de la mostra dels alumnes de primer de grau d'educació



infantil, els esquemes de coneixement de les concepcions dels alumnes de quart sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir del recurs de la literatura infantil, possiblement estan més elaborats.

Entre la resta de persones enquestades, que ocupen un 90,9% del total, podem observar una gran diversitat en el tipus d'experiències que han desenvolupat el seu coneixement del recurs de la LIJ proporcionades per la FPCEE. Entre aquestes experiències, trobem que un 87,1% de la mostra ens diu que la seva experiència ha arribat a ells en forma de mòdul semestral; un 16,1% manifesta que la seva experiència amb la LIJ a la FPCEE ha arribat en forma d'optativa semestral; un altre 29% de la mostra enquestada parla que aquesta experiència ha arribat a ells en forma de seminari i, finalment, l'últim 35,5% dels enquestats ens revela que aquest aprenentatge de la LIJ va arribar a través de conferències.

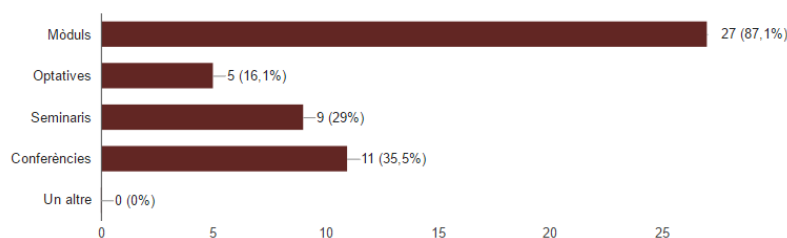


Figura 4: De quina manera ha arribat la LIJ a la formació bàsica dels estudiants de grau d'educació infantil.

A continuació, entre la diversitat de respostes a la pregunta 5 del qüestionari que ens parlava sobre que era la LIJ des d'una mirada de metre, les paraules clau que podem destacar per redundància en les respostes són: recurs o eina; imaginació o creativitat; font de plaer; necessitat, bàsica, essencial, imprescindible o element clau. Com podem observar, entre el total de respostes recollides, les paraules que més ressonen en el cap dels futurs docents fa veure que la LIJ, no només és un recurs que ha d'estar a qualsevol aula d'educació infantil, sinó que és una font de plaer. La literatura és present en l'educació infantil en totes les seves manifestacions perquè té un paper importantíssim en el desenvolupament de la creativitat i en l'adquisició del llenguatge de l'infant. Ara bé, és important que el mestre fomenti el gust per la lectura, a través, únicament, pel plaer que comporta llegir-la. (Vila i aavv, 2017).

Per tal de continuar responent l'objectiu proposat en aquest bloc, la següent qüestió, la pregunta 6 ens parlava de les funcions de la literatura infantil i juvenil. Podem observar que en ser resposta múltiple un 81,8% de la mostra a respost que la funció de la literatura és una funció lingüística. També, un 81,8% dels enquestats han contestat que

la funció de la LIJ és una funció de construcció de l'imaginari col·lectiu. I, un 75,8% de les persones que han contestat o han fet pensant que la funció d'aquest recurs és de socialització cultural. Ara bé, com hem dit amb anterioritat, al ser resposta múltiple hem de dir que del 100% de les persones que han contestat aquesta pregunta, únicament un 54'5% d'aquestes, ha contestat marcant les tres opcions de la resposta, ja que la LIJ té la funció lingüística, la funció de construcció de l'imaginari col·lectiu i la funció de socialització cultural. Tanmateix, si tornem a analitzar la mostra de primer de grau d'educació infantil amb la mostra de quart, tot i que no és representativa, podem tornar a observar l'evolució de coneixements que hi ha durant el transcurs del grau d'educació infantil, a causa que la mostra de primer creu que la funció lingüística no és pròpia de la literatura infantil i juvenil.

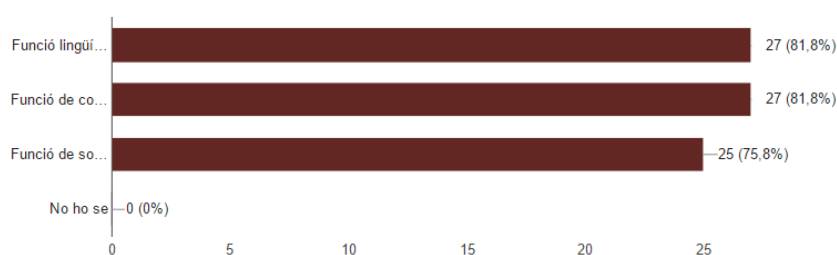


Figura 5: Creença de la funció del llenguatge dels estudiants de grau d'educació infantil.

A la pregunta 11 (figura 6), observarem que un 3% de les persones han contestat que no saben la resposta. Ara bé, un 42,4% de la mostra ha contestat que la intel·ligència lingüística és una activitat humana complexa que té un valor comunicatiu de primer ordre i és un instrument imprescindible per representar i comprendre la realitat. Per tant, gràcies a ell podem: construir relacions socials i de cooperació, organitzar el nostre pensament, i accedir al coneixement de les diferents disciplines. Afirmar que aquest tant per cent de la mostra, ha donat a intel·ligència lingüística la definició de llenguatge definida per Vila (2005).

En canvi, el 54,5% dels enquestats ha respost, tal com va definir Gardner (2004) que aquesta intel·ligència és una sensibilitat per al significat de les paraules, una sensibilitat per a l'ordre de les paraules, en un nivell més sensorial, sensibilitat per als sons, ritmes, inflexions, i metres de les paraules i una sensibilitat per a les diferents funcions del llenguatge (emocionar, convèncer, estimular, transmetre informació o simplement convèncer). Aquesta pregunta ens proporciona un altre esglai cap a la resposta dels objectius proposats. Com observem al gràfic 6, les respostes dels enquestats s'han repartit quasi al 50% per igual, podem afirmar que el total de persones que s'han

decidit per una definició o una altra, han sigut part de la mostra d'alumnes de quart del grau d'educació infantil. El total de la mostra de primer ha contestat que no sabia quina era la definició correcta d'intel·ligència lingüística.



Figura 6: Pensament dels alumnes de grau d'educació infantil sobre què és la intel·ligència lingüística.

La següent pregunta del qüestionari, la interrogació 12, cercava observar quina era la importància que donaven els futurs docents a la literatura infantil i juvenil com a vehicle de desenvolupament de la intel·ligència lingüística. Aleshores, les paraules clau que podem destacar entre les respostes són: desenvolupament del llenguatge, comunicació, motivació intrínseca, interacció adult-infant, gamificació, socialització, representar i comprendre. Com podem observar, la diversitat de respostes de les persones enquestades ens mostra que, no només, la LIJ ajuda a desenvolupar la intel·ligència lingüística perquè fomenta un desenvolupament de llenguatge en els infants, sinó que, a més a més, aquesta intel·ligència es desenvolupa a partir de la interacció adult-infant i la socialització d'aquest infant amb la cultura literària de les persones que l'envolten. També, gran part de la mostra ha parlat de la importància de la LIJ en el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a causa de la varietat de recursos que la literatura ofereix i la possibilitat de gamificació d'aquesta. Fent així, que els infants per motivació intrínseca interactuïn amb la LIJ. Podem considerar que la importància que té la literatura infantil i juvenil en una planificació educativa pel desenvolupament de la intel·ligència lingüístico-verbal, és causada pel paper que adquireix aquest recurs, ja que compren les habilitats comunicatives fins la reflexió de la llengua i el seu ús (Escamilla, 2014).

Seguint en el mateix perfil de qüestions, a la pregunta 13 que parla sobre el que vol dir desenvolupar la intel·ligència lingüística a partir de la literatura infantil i juvenil, observem un conjunt de paraules destacades entre les respostes de la mostra com són: gust per la lectura i l'escriptura, potencialitat dels recursos literaris, desenvolupament del llenguatge, imaginació, esquemes de pensament. És a dir, per la majoria de les persones enquestades, el desenvolupament de la intel·ligència lingüística de l'infant exigeix treballar amb el recurs de la literatura infantil i juvenil a causa de la seva riquesa i

potencialitat en els recursos que aquesta ofereix, perquè d'alguna manera o una altra, la LIJ provoca en l'infant un gust per la lectura i l'escriptura segons les persones enquestades. A més a més, un tant per cent de la mostra, parla de la construcció d'esquemes de pensaments lingüístics, és a dir, de formes predeterminades a l'hora de comunicar-se, que l'infant desenvolupa a causa de la interacció amb els recursos literaris.

La pregunta 14 (figura 7) ens parla des de la teoria de les intel·ligències múltiples de Dr. Gardner. Aleshores, des d'aquesta teoria, la qual ens diu que totes les persones tenim vuit intel·ligències, algunes més desenvolupades que altres, les persones enquestades van respondre a quina o quines ajudava la literatura infantil i juvenil a desenvolupar-se. Un 60,6% de la mostra va respondre que la LIJ ajuda a desenvolupar la intel·ligència musical. El 100% dels enquestats van afirmar que aquest recurs educatiu desenvolupava la intel·ligència lingüística-verbal. Un 51,5% de les persones que van contestar, van marcar la intel·ligència lògic-matemàtica. Un 57,6% de les respostes van anar a parar a la casella de la intel·ligència espacial. Un 42,4% va dir que la literatura infantil i juvenil desenvolupava la intel·ligència corporal-kinestèsica. Un 84,4% optava per la intel·ligència interpersonal, mentre que un 81,8% es decidia per la intel·ligència intrapersonal. Finalment, un 45,5% decidia que la LIJ també ajuda a desenvolupar la intel·ligència naturalista de les persones, en aquest cas dels infants de 0 a 6 anys.

A l'igual que en la pregunta 6, en ser una pregunta de resposta múltiple hem de dir que del 100% de les persones que han contestat, tan sols el 21,2% d'aquestes han marcat totes les intel·ligències. No podem afirmar que les persones que no han marcat totes les opcions estiguin errades, però gràcies a la diversitat de recursos que té la literatura infantil i juvenil es poden portar a terme dinàmiques que permetin un desenvolupament integral i global de l'infant. Si cerquem més concretament dins de la mostra de participants i tornem a discriminar entre la mostra de primer del grau d'educació infantil amb la mostra de quart per tal de donar resposta a un dels objectius proposats, veiem que la mostra de primer ha sigut una de les persones enquestades que no ha marcat les vuit intel·ligències. No és un cas determinant ni representatiu a causa que persones enquestades que formen part de la mostra dels alumnes de quart, tampoc han marcat les vuit intel·ligències com possibles focus de desenvolupament a partir de la LIJ.

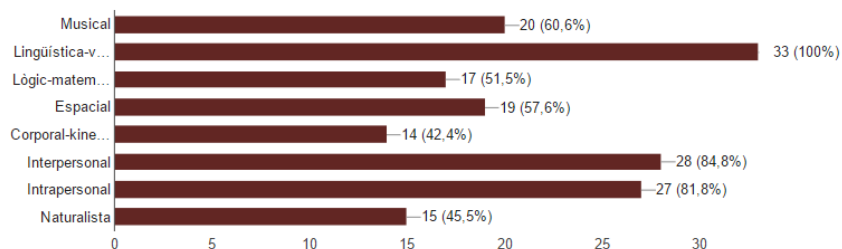


Figura 7: Concepció dels alumnes de grau d'educació infantil sobre quina intel·ligència ajuda a desenvolupar el recurs de la LIJ.

La qüestió 15 (figura 8) contextualitza encara més dins de la funció lingüística de la LIJ, afirmant que, aquesta funció, ajuda a desenvolupar la intel·ligència lingüística dels infants. Ara bé, les persones enquestades han hagut de respondre com ho feia. Aleshores, un 15,2% de la mostra ha marcat que la LIJ ajuda a desenvolupar la intel·ligència lingüística perquè va de formes simples a formes complexes. Un altre 15,2%, creu que ho fa perquè la literatura mostra diferents models de tipologies textuais. Un tercer 15,2% de les persones enquestades, pensa que ajuda al desenvolupament a causa de la seqüenciació del temps i de l'espai. I finalment, un 9,1% de les respostes creuen que aquest fet és degut gràcies que la LIJ ajuda a seqüenciar el pensament. A l'igual que la pregunta 6 i la 14, en ser una pregunta de resposta múltiple hem de dir que del 100% de les persones que han contestat l'opció que diu que totes les respostes són correctes, han sigut el 84,8% de la mostra. Cosa que els situa dins del tant per cent de persones que han respost correctament.

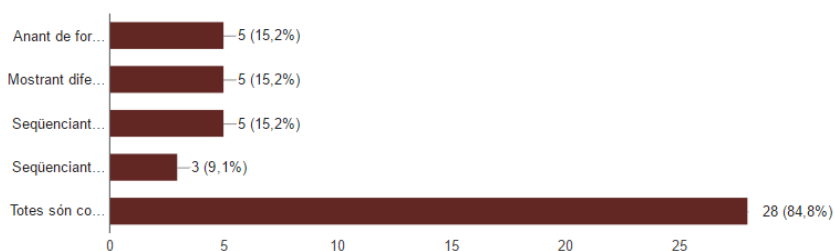


Figura 8: Creença sobre com ajuda la funció lingüística de la LIJ a desenvolupar la intel·ligència lingüística dels alumnes de grau d'educació infantil.

Finalment, per concloure l'anàlisi dels qüestionaris vàrem preguntar, igual que en les entrevistes als mestres, quin és el millor moment per portar la LIJ a una aula d'educació infantil. Un 9,1% de la mostra diu que introduiria la literatura infantil i juvenil al segon cicle d'educació infantil. Un altre 18,2% d'enquestats ens proposa introduir la LIJ l'aula quan l'infant per motivació intrínseca o requereixi. I finalment, el 72,7% de persones que han respost ens proposa introduir la LIJ a les aules com més aviat millor. Llavors, des d'una classe de lactants fins a un P5 en aquest cas, podríem trobar literatura infantil i juvenil. Podríem trobar qualsevol recurs que desenvolupes la intel·ligència

lingüística perquè el llenguatge no és innat, encara que si ho és la capacitat per aprendre'l si estem exposats a ell (Chomsky, 1989; Gardner, 2004; Blakemore i Frith, 2011).

Aleshores, relacionada amb la qüestió anterior, la darrera pregunta 17 (figura 10) ens contestava el com, a partir que hem d'introduir la LIJ a l'aula. Un 3% de la mostra no sabia com introduir la literatura infantil i juvenil a l'aula. Ara bé, un 9,1% de les persones enquestades ho farien a partir de contes il·lustrats. Però, un 30,3% de les respostes van cap a la introducció de la LIJ a partir dels àlbums il·lustrats. Aquest tant per cent aposta per una introducció on la imatge tingui més pes que la paraula en contra de la mostra anterior. En canvi, un 57,6%, més de la meitat del total, deixa de banda el material físic que proporcionen els llibres, sigui àlbum il·lustrat o conte il·lustrat, per anar a parar a la introducció de la LIJ a partir de moixaines i cançons. Perquè per literatura infantil segons Bortolussi (1985) la literatura infantil no és res més que el conjunt de produccions, el vehicle de les quals és la paraula tant oral com escrita, amb un toc artístic o creatiu que té com a receptor qualsevol infant.

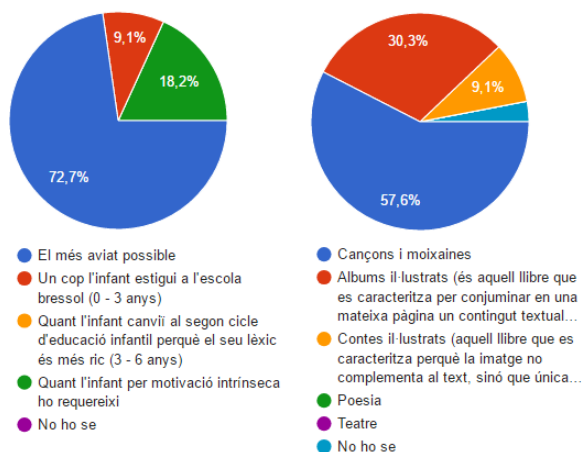


Figura 9: Concepció dels alumnes de grau d'educació infantil sobre quan s'ha d'introduir el recurs de la LIJ a l'aula.

Figura 10: Pensament del mestre d'educació infantil pel que fa a partir d'amb què s'ha d'introduir la LIJ a l'aula.

## Conclusions

El present article ha volgut posar de manifest que treballar a partir i amb les creences dels futurs docents i mestres en actiu d'educació infantil es presenta com una opció indiscutible si el que es busca és la consciència i el domini professional de la tasca docent. A la vegada, s'ha de lligar la formació amb la reflexió crítica, tal com ens recorden Cambra i Palou (2007) 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 hem de donar respostes als reptes que es presenten.

Els processos reflexius duts a terme a través dels qüestionaris han fet possible atribuir sentit a l'objectiu que pretenia explorar les creences dels estudiants sobre el desenvolupament de la intel·ligència lingüística a partir del recurs de la literatura infantil. Aleshores, podem afirmar que s'han identificat matisos en els alumnes de quart que presenten un grau més elevat de desenvolupament sobre tema tractat davant de les creences dels alumnes de primer.

L'objectiu que parla sobre la creença que tenen els docents pel que fa al recurs de la literatura infantil amb com després la utilitzen a l'aula per desenvolupar la intel·ligència lingüística ens ha mostrat que les creences dels docents han estat interioritzades i apropiades de forma individual, però construïdes en una mateixa esfera social on la literatura infantil i juvenil té un pes educatiu importantíssim. Hem d'afirmar que la presència de la LIJ a les aules té un paper destacat en els processos d'ensenyament-aprenentatge i el desenvolupament de la intel·ligència lingüística dels infants. La literatura infantil i juvenil és viva a les aules.

Finalment, des de la perspectiva de l'objectiu que pretén detectar quines necessitats tenen els mestres d'educació infantil i els alumnes del grau d'educació infantil a l'hora d'utilitzar el recurs de la literatura infantil, podem afirmar que la formació inicial dels mestres i la pràctica reflexiva i introspectiva és el que necessita qualsevol agent educatiu per assolir un coneixement sobre l'ús del recurs de la literatura infantil i juvenil per desenvolupar la intel·ligència lingüística.

Durant l'elaboració d'aquest article hem tingut diverses limitacions. Una d'aquestes ha sigut el total de mostres recollides en els qüestionaris. D'un total de 200 qüestionaris enviats a alumnes de primer i de quart del grau d'educació infantil a la FPCEE, només s'han recollit 33 respostes. A més a més, del total de la mostra recollida, la qual no és significativa per poder treure unes conclusions clares dels objectius proposats, hem de sumar-li la escassa resposta dels alumnes de primer, ja que només s'ha recollit una única resposta. Una futura línia de treball seria poder observar el contrast del discurs dels mestres entrevistats amb una observació directa per comprovar si les seves actuacions es corresponen amb el seu discurs .

## Referències i annexos

- Alanen, R. (2006). *A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning*. Dins P. Kalaja i A. M<sup>a</sup>. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 55-86). Nova York: Springer
- Bazante, Ruth. (2000). *Filosofía, Axiología y Praxis de la Literatura Infantil*. Editorial Instituto Andino De Artes Populares.
- Blakemore, J., & frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Barcelona: Planeta.
- Borg, S. (2003). *Teacher cognition in Language teaching: a review of research on what Language teachers think, know, believe and do*.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Cambra, M. (2000). *El pensament de professor: formació per a la pràctica reflexiva*. Dins A. Camps, I. Ríos i M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- Chomsky, n. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: alianza.
- Colomer, T. (2013). *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*.
- Córdoba, I., Descals, A., & Gil, M<sup>a</sup>d. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Escamilla, a. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: graó
- Escamilla, a. (2014). *Las inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: graó.
- Gabillon, Z. (2012). *Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs*. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.
- Gardner, H. (2004). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: fce.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y educación de la mente: Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós
- Held, J. (1981). *Los Niños y la Literatura Fantástica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Luceño, J. L. (2008). *Las Competencias básicas en la expresión escrita: Su psicopedagogía en la educación primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.



- Pérez, L., & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 147-164.
- PISA 2000. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco de evaluación. Madrid: OCDE, MEC-INEC.
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 95-120.
- Vélez, R., (1991). *Guía de Literatura Infantil*.
- Vila, I., & Santasusana, M. (2005). El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.
- VVAA. A Forza das minorias. Actas del Congreso IBBY 2010 (94-102). Madrid: OEPLI.
- Woods, D. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. Dins P. Kalaja i A. M<sup>a</sup>. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (pp. 201-230). Nova York: Springer.
- Woods, D.; Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching.