



La nova immersió, eines de llengua per a la construcció personal i la cohesió social.

UN ALIATGE HARMÒNIC AL SERVEI DELS INFANTS

L'ESCOLA AL SERVEI DE TOTHOM. L'ESCOLA EINA DE COHESIÓ SOCIAL.

Des de l'escola del futur ... , i si pogués ser ja des d'ara, hauríem d'esforçar-nos per fer que la pobresa i la marginació no fossin mai més hereditàries. Per començar a assolir-ho ens cal que TOTA la mainada, quan acabi la primària i encara més la secundària, sigui capaç d'entendre el que escolti, comprendre el que llegeixi i d'expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta.

Cal una societat futura amb uns bons fonaments de cohesió social, més justa i, si és possible, encara més participativa i solidària.

Aquest projecte està pensat per a una nació mestressa de les seves decisions i que vol una societat cohesionada en el respecte als drets humans i lliure.

Catalunya, febrer de 2019

ÍNDIX

UN POSSIBLE RESUM DE LES LÍNIES GENERALS DEL PROJECTE	3
EL PROJECTE	15
L'OBJECTIU DE TOT PLEGAT.....	23
REFLEXIONS GENERALS SOBRE L'ESCOLA.....	30
PARLAR, ESCRIURE I LLEGIR, UN FET SOCIAL.....	38
REFLEXIONS PER ABANS D'ENSENYAR A LLEGIR I A ESCRIURE.....	45
REFLEXIONS SOBRE LA LECTURA	57
LA LECTURA A P5 I AL CI	62
APRENDRE A LLEGIR, UN PROCÉS SISTEMÀTIC	69
REFLEXIONS SOBRE L'ESCRITURA	74
REFLEXIONS SOBRE L'ESCRITURA I LA LECTURA PRIMERENQUES	80
UN POLSIM DE MATEMÀTIQUES.....	88
ÍNDIX MOLT DETALLAT	99



UN POSSIBLE RESUM DE LES LÍNIES GENERALS DEL PROJECTE

(Normalment, aquest escrit va dirigit als centres que han demanat fer un “taller “ d’assessorament. www.llenguaoral.cat).

La llengua oral és la que conforma els fonaments i les estructures del pensament. La nostra capacitat de comunicació en depèn, així com l’assoliment d’una societat mínimament cohesionada.

ÉS UN RECULL DE TEXTOS

Aquest conjunt de textos té forma de llibre però no vol pas dir que hagi estat pensat per ser-ho, sinó més aviat és un conjunt de textos curts posats un darrere l’altre. Potser és una equivocació, però s’ha fet així perquè els possibles lectors puguin anar directament a les parts que, en aquell moment, els puguin interessar. **L’inconvenient és que moltes idees i referències importants es repeteixen a diferents capítols.**

INTRODUCCIÓ

Per tal que us en pugueu fer una certa idea del que es proposa en el projecte, encara que sigui un resum, procurarem destacar els punts més fonamentals i, alhora, indicar alguns condicionaments previs indispensables per poder superar certes dificultats o assolir determinats objectius. Possiblement un dels aspectes importants és el relleu que es dóna a disposar de les capacitats i coneixement previs, necessaris, per a poder assolir noves fites.

Al llarg d’aquestes planes fem tot un seguit de reflexions sobre l’escola, la societat i els fonaments sobre els quals ens sembla que, cada alumne, hauria de poder construir el seu edifici personal. Hi trobareu reflexions sobre l’escriptura, d’altres sobre la lectura i d’altres de tot allò que fa referència a l’expressió i la comunicació oral, sense deixar de banda la participació dels alumnes en la seva feina de cada dia.

A vegades, la primera reacció d’algun mestre davant d’una proposta diferent d’allò que està fent és: «Així, ho estic fent malament». Aquesta afirmació no és tècnica i, per tant, no hauria d’entrar en el discurs. És cert que hi ha algunes activitats i propostes que es poden fer de forma diferent, sobretot de forma més eficient i adequada a les necessitats i capacitats dels alumnes, però els mestres, com tothom, fem allò que sabem fer i ho fem de la millor manera que ho sabem fer.

Una actuació només es podria considerar que s'està «fent malament» si, a propòsit, es fes incorrectament i, com a mínim, es podria qualificar de «poc professional».

L'OBJECTIU GENERAL

L'objectiu general, aquell que hauria de servir de guia i nord per a totes les actuacions, segur que generarà comentaris d'escepticisme o comentaris de parcialitat, en un cas perquè es pretén que siguin TOTS els alumnes els qui l'assoleixin, i en l'altre perquè no s'hi esmenten àrees que es poden considerar importants.

Podria ser que tothom tingués una mica de raó, però la consecució de l'objectiu general per part de quasi bé tots els alumnes, encara que sembli difícil, no ho és, és possible i, per una altra banda, malgrat l'aparença, l'objectiu té molta amplitud i abasta pràcticament totes les àrees.

L'objectiu general se centra en els alumnes, i està pensat perquè l'assoleixin tots.

Es pretén que TOTS els alumnes, a l'acabament de l'escolarització primària, disposin de les eines necessàries que els permetin:

- **Entendre el que escoltin.**
- **Comprendre el que llegeixin.**
- **Expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta.**

L'objectiu és per a l'acabament de la primària i encara que us pugui semblar una mica utòpic, no ho és; és un objectiu difícil d'assolir, però possible, i és indispensable i fonamental per a tots els alumnes i per a la societat.

Evidentment, per assolir aquest objectiu, cal que tots els alumnes disposin d'uns bons fonaments i d'uns fermes pilars, i els primers anys s'haurien d'orientar a fer-ho realitat, només així cada alumne podrà continuar ampliant-los i enfortint-los per a poder pujar, el més alt i ben travat possible, el seu edifici personal.

Per tal que pugui ser així hem anat a les arrels i a les estructures principals, per això, en aquest projecte, que és un aliatge de mètodes i tècniques, no hi trobareu gaire faramalla, vaja, que si fos un cotxe no destacaria pels seus cromats i parts brillants, ni segurament per la seva estètica, sinó que més aviat seria sòlid i segur, còmode i auster, però amb l'essencial i, per dintre no semblaria pas la cabina d'un avió, però quan els altres defallirien ell continuaria endavant.

Algú, potser, quan llegeixi alguna de les parts podrà pensar: "Això ja s'havia fet abans", o "això és de tal mètode o de tal altre" o "aquestes propostes es basen en..." És possible que sigui així perquè ja hem dit que és un aliatge de tècniques i mètodes, però va força més enllà del que en una primera lectura podria semblar, perquè és el resultat

de procurar aprofitar tot allò que podria ajudar la mainada a assolir l'objectiu general i situar-lo en les franges d'edat més adequades per a l'obtenció dels millors resultats.

En el moment que s'hi fa una mirada una mica més aprofundida i global, de seguida queda palès que totes les passes i totes les activitats, quan es proposen, és perquè l'alumne/a ha assolit les capacitats prèvies indispensables per poder-les fer amb el màxim d'eficiència i facilitat, i també sense l'adquisició d'hàbits ineficients que puguin llastar negativament el seu futur.

La diferència bàsica amb un «abans» o «amb certs mètodes i tècniques», és que ara es tenen molt en compte les capacitats prèvies que calen als alumnes per poder avançar amb eficiència, i cadascun dels aprenentatges bàsics es presenta de tal manera que, tots els alumnes, anant al seu ritme, els puguin treballar de forma sistemàtica i prioritzada en les franges d'edat més adequades.

A TOTES LES PROPOSTES ES PROCURA TENIR EN COMPTE

Es procura que els infants hagin treballat les capacitats prèvies sense pressa, però sistemàticament, per això, arreu s'ha tingut en compte de:

- Presentar-les en el moment més adequat tenint en compte els diferents ritmes personals i de desenvolupament.
- Fer-les sense pressa i individualment.
- Estructurar-ho tot de forma sistemàtica i prioritzada.
- Que la família, si és possible, s'hi impliqui, però no és indispensable.
- La consolidació i l'aprofundiment, sempre que sigui possible, es proposa que es faci a través de tècniques de treball circulars: exposició oral, adquisició del nou vocabulari, comprensió en el context, raonament i ordenació del pensament, posada en comú i concreció escrita cooperativa, posada en comú general, lectura i estudi individual, i exposició oral individual.
- Se cerquen les millors maneres d'organitzar-se perquè hi pugui participar tothom però, alhora, que cada alumne hi trobi el punt en el qual hi pot intervenir i sentir-se que forma part del conjunt, així el resultat final també és seu.

Algunes de les línies d'actuació que s'han exposat les podeu trobar en qualsevol escola, d'abans, d'ara o del futur. Però hi ha uns quants aspectes rellevants que fan que la proposta, en general, sigui diferent:

- Es procura que tots els aprenentatges es facin quan l'alumne disposi de les capacitats prèvies adequades, i s'organitzen de forma sistemàtica i prioritzada.
- No cal tenir pressa, però tampoc deixar passar el temps.
- Es dóna molta importància a la millora i ampliació de la capacitat de comunicació oral dels alumnes.

- El treball, sempre que és possible, és col·laboratiu i expositiu.
- Es valora la responsabilitat individual i la feina ben feta. En bona part en depèn l'èxit del grup.
- El mestre sempre sap perquè és més convenient fer una activitat que no pas una altra, i pot decidir què fer i com fer-ho tenint en compte les capacitats i les necessitats de cada grup d'alumnes i, fins i tot, de cada alumne.
- La gran majoria de les propostes d'activitats estan dissenyades per poder-se fer a l'aula ordinària i, alhora, que siguin adaptables a pràcticament tots els alumnes.
- Es procura trobar espais i aspectes que permetin que les famílies hi puguin col·laborar, i participar-hi segons les seves possibilitats, però no és indispensable.

De tot el ventall de propostes d'activitats que es proposa, encara que només se'n fes una part, la dinàmica de l'aula canviaria, els alumnes serien cada cop més autònoms perquè disposarien de més eines de reflexió personal i d'organització general, la qual cosa els faria més capaços, els donaria més seguretat i els faria menys dependents del mestre i, per tant, més lliures.

SI NO HO ENTENEM, NO HO ESCOLTEM

Aquesta afirmació és una realitat, a l'aula hi ha molts moments en què ens passa, potser si fóssim nosaltres els qui no escoltèssim i ens fixéssim en les causes, és molt possible que tinguéssim una resposta. Per això se us proposa una situació que pot servir d'exemple: Una conferència.

Ara feu-vos una pregunta: Escoltaríeu gaire estona, amb atenció, una persona que només parlés en un llenguatge farcit de termes científics, pràcticament intel·ligibles per als no científics?

Segur que us hi esforçaríeu una estona, però després –quan us adonéssiu que continueu sense entendre-hi gairebé res- desconnectaríeu, sobretot si tinguéssiu clar que no hauríeu de fer cap comentari, ni ningú us preguntaria res. De totes maneres, com que sou persones «educades» seguiríeu assegudes i fent veure que escolteu i ho enteneu.

Els alumnes, si fa o no fa, fan el mateix, però al seu aire. Si allò que s'està explicant ho poden seguir, normalment escolten, fins i tot quan fan veure que baden. Però quan allò que se'ls explica els sona amb la mateixa llunyania que, per a molta gent, la conferència de l'exemple, desconnecten. Com són mainada procuren passar l'estona fent coses de les que fa la mainada i acaben esgotant la paciència dels adults.

Una primera deducció podria ser que per seguir una explicació cal entendre els mots que s'hi fan servir. Si hi ha alguna paraula que no s'entén no és un problema greu,

perquè se li pot donar significat a través del context però, si n'hi ha moltes, no es pot fer aquest exercici contínuament i es perd el fil de l'explicació.

Per poder seguir una explicació cal: **«Que el llenguatge que faci servir qui fa l'exposició estigui a l'abast dels qui l'escolten, o sigui que, els oients han de disposar de prou bagatge conceptual (bàsicament vocabulari) com per poder entendre i interpretar l'explicació.»**

AL'AULA

A l'aula, com ho poden fer els alumnes per arribar a seguir les explicacions del mestre/professor, sobretot, tenint en compte que la seva motxilla personal de llengua oral escolar no és gaire plena.

És del tot clar que si es té en compte el condicionant de la capacitat de comprensió de qualsevol explicació oral (o escrita), des de l'escola s'hauria de fer tot el possible per aconseguir que els alumnes omplissin, el màxim possible, la seva motxilla personal de llengua oral escolar.

Que els alumnes omplin la seva motxilla personal de llengua oral escolar de la manera més eficient possible no depèn d'ells, sinó dels mestres. Depèn de què es prioritzi a l'escola.

Anar omplint la motxilla personal no és un procés de resultats ràpids, sinó més aviat lents, per això convé començar-lo el primer dia que l'alumne arriba a l'escola i, de forma prioritzada i sistemàtica, continuar-lo al llarg de tota l'escolaritat.

La llengua oral escolar no és una part dels fonaments del nostre sistema de pensament, sinó que és els fonaments i els pilars que estructura la nostra ment.

El mestre ha de ser conscient que si vol ajudar als alumnes a anar omplint la seva motxilla de llengua oral escolar, ho ha de fer diàriament i a totes les hores. Per aconseguir-ho, convé que el mestre parli força, però també ha de procurar que sigui la mainada la qui parli, la qui expliqui i s'expliqui, i anar-los encaminant a través de la repetició d'allò que acaben de dir perquè ho puguin anar interioritzant. Quan la mainada parla, va interioritzant les paraules, les estructures i van reforçant els conceptes.

Molts mestres quan se'ls explica aquesta manera de fer i de relacionar-se oralment infant - adult, verbalitzen una primera imatge: "Així, s'hauria de fer com les àvies". En molts de casos tenen tota la raó. Si des de l'escola es vol que la mainada ompli la seva motxilla personal de llengua oral escolar, cal treballar com fa qualsevol àvia: escoltar, repetir-ho correctament com qui no vol la cosa, tornar-ho a escoltar, explicar moltes coses, tornar-les a explicar, i tot sense defalliment i amb estimació.

El mestre, per fer-se entendre, no cal que expliqui o parli en un vocabulari infantil, però sí que ha de procurar que la distància conceptual entre les seves paraules i la capacitat dels alumnes sigui salvable, de tal manera que no hi hagi una desconexió absoluta i totes les explicacions puguin comportar, poc o molt, un enriquiment de vocabulari i d'estructures.

No han de fer por les paraules o les estructures poc usuals, però adequades a l'objecte, a allò que s'està explicant o el que està passant. S'ha de procurar no fer servir cap paraula ni cap estructura no correctes, recordin que els infants ho graven tot i se'n recorden molt més del que aparentment sembla. **Si el vocabulari o les estructures que fa servir el mestre no són correctes, el que aprenguin els seus alumnes tampoc ho serà.**

És important que tot el que tingui l'alumne a la seva disposició sigui socialment correcte, perquè qualsevol nou aprenentatge se sol gravar intensament i, és molt possible que quedi establert per sempre més; els nous aprenentatges cal que siguin adquirits amb rigor i eficiència, així els infants s'estalviaran d'haver-los de corregir o canviar més endavant, cosa que, quasi bé mai, és possible.

EL NIVELL LLINDAR

La llengua oral té un cert denominador social comú, el nivell llindar, que és suficient per a la comunicació oral més usual, però aquest nivell no és, ni de bon tros, suficient per poder seguir l'escolaritat de forma ordinària, per això sempre s'ha de procurar que els mestres treballin la llengua oral amb les eines més eficients i ajudin als alumnes a superar, amb escreix, el seu nivell llindar.

L'èxit escolar hauria de dependre només de la voluntat i capacitats personals dels alumnes, però, perquè pugui ser així els cal una bona motxilla personal de llengua oral escolar.

Una de les tasques fonamentals i prioritàries de l'escola hauria de ser la de procurar que tots els seus alumnes es vagin dotant d'una rica i variada motxilla personal de llengua oral escolar.

És possible fer-ho i, alhora, que tots en treguin un alt rendiment positiu, i encara més tots aquells que ja disposen d'una motxilla personal de llengua oral escolar força rica i plena, prou, com per seguir l'escolaritat amb unes certes possibilitats d'èxit.

LA LECTURA

La majoria de les persones quan parlen de lectura hi engloben, com a objectiu bàsic, la comprensió lectora i només es fixen en aquest aspecte.

Parcialment tenen raó però, per aconseguir el que per a ells és l'objectiu bàsic, calen unes condicions prèvies sense les quals l'assoliment de la comprensió lectora serà molt difícil i, en molts de casos, impossible.

LES CONDICIONS PRÈVIES

Malgrat la gran importància que té la comprensió lectora moltes escoles no tenen gaire clares quines són les condicions prèvies i indispensables per assolir-la.

Aquest fet ja és preocupant perquè indica que hi ha llacunes molt importants en la formació dels mestres, la qual cosa unida a les modes sobre el treball escolar, la felicitat i el joc, el papalloneig d'ara això, ara allò, i la llei del mínim esforç, està impedit que l'escola faci una de les feines fonamentals que la societat li ha encarregat: que els alumnes, a l'acabament de la primària, siguin lectors hàbils.

A l'acabament de la primària els resultats són a la vista, molts alumnes tenen serioses dificultats per llegir amb una certa fluïdesa un text adequat a la seva edat i, encara més, per entendre allò que llegeixen i saber-ho explicar, són analfabets escolaritzats.

ELLS I L'ESCOLA

Un dels aspectes més greus és que hi ha maneres de fer que penalitzen tot aquells infants que necessiten l'escola per a poder saber, perquè estan sols, ells i l'escola; són els alumnes que darrera seu no tenen una família que els pugui donar suport. Són escoles, inconscientment, elitistes i segregadores.

Segur que aquestes escoles estan convençudes que la comprensió lectora és indispensable per poder seguir amb un mínim de possibilitats d'èxit la primària i, encara més, la secundària; perquè si un alumne comença la secundària sense ser un lector relativament hàbil, la qual cosa inclou la comprensió d'allò que llegeix, tindrà serioses dificultats per a superar-la.

LA COMPRESIÓ, UN ASSOLIMENT NATURAL

Segurament, si els mestres sabessin que treballant sistemàticament les condicions prèvies, la comprensió lectora s'assoliria de forma natural, quasi bé automàticament, tots ells ho veurien bé i estarien ben predisposats a treballar en aquest sentit, però, per poder-ho fer cal que tinguin molt clares les condicions prèvies, i què han de fer perquè tots els alumnes les puguin assolir.

No hi ha pràcticament ningú que recordi en quin moment va començar a entendre allò que llegia, o sia, a disposar de la capacitat de comprensió lectora. Això és així perquè és un automatisme, és com un do que apareix quan es donen certes condicions.

La comprensió lectora és un automatisme, però de res serveix disposar d'aquesta informació si no queden ben clares, encara que sigui de forma esquemàtica, les condicions prèvies que la fan possible:

1. La mainada ha de disposar d'una motxilla personal de llengua oral escolar molt i molt rica, i molt i molt plena. L'oralitat és la que permet crear els conceptes, les idees sobre les coses i les estructures de la llengua, i sense conceptes no és possible arribar a entendre el que es llegeix o s'escolta.

Per tant, si es vol que la mainada pugui comprendre el que llegeix o el que escolta, la primera cosa que cal fer, és ajudar-los a dotar-se d'una bona motxilla personal de llengua oral escolar. Per omplir la motxilla cal molta paciència, prioritització i sistematització. No és possible fer-ho de cop.

2. La segona condició és més senzilla. Cal que la mainada tingui una bona capacitat de descodificació (de mecànica lectora), i ho faci amb un cert ritme i rapidesa (tampoc no cal que sigui excessiva).

En aquest punt procureu no fer-vos un embolic amb les paraules. No és el mateix la mecànica lectora o descodificació, que la lectura mecànica (llegir sense entendre-hi gairebé res).

LA SISTEMATIZACIÓ I LA PRIORITZACIÓ DE LA DESCODIFICACIÓ

Potser sí que aquesta capacitat, la descodificació, aparenta que és més senzilla d'adquirir, però per fer-ho cal que l'escola la prioritzi i la programi adequadament, així cada alumne podrà anar al seu ritme.

La programació s'ha de preparar i disposar-ho tot per tal que no quedi sense treballar cap so, ni cap de les múltiples síl·labes que es poden formar. La feina s'ha de fer individualment, alumne per alumne, fins que tots assoleixen un cert ritme i una bona entonació.

La programació de la descodificació hauria de permetre que tots els alumnes poguessin llegir cada dia individualment amb el mestre. Els textos que haguessin de llegir els alumnes se'ls haurien de poder preparar amb prou temps, amb temps d'infant i no pas d'adult i, si fos possible, amb una certa col·laboració de les famílies.

L'objectiu és que els alumnes es dotin de les eines necessàries perquè puguin arribar a ser lectors hàbils.

AUTOMATISME

Amb les dues capacitats ben consolidades, llengua oral i descodificació, de forma AUTOMÀTICA, la mainada assolirà la comprensió lectora adequada a la seva edat i, mes rere mes, amb la pràctica, l'anirà millorant.

Un lector hàbil, quan llegeix, fa processos molt ràpids, de mil·lèsimes de segon, perquè a través de la vista i per mitjà de la descodificació fa arribar al cervell una informació i aquest la identifica de forma conceptual (com en un índex). D'aquí se'n deriva la importància de la llengua oral, perquè és la que ens permet dotar-nos de conceptes (és la que crea l'índex de significats i les estructures).

Després hi intervenen complements indispensables, com la memòria de treball, que és de curta durada i permet recordar les parts i entendre les frases. Per a les unitats més llargues hi col·labora una altra capacitat del nostre cervell, la memòria de més llarga durada, que fa que es recordin l'argument i els detalls bàsics.

La lectura, saber llegir, canvia la configuració del cervell i, a partir del moment que se'n té un cert domini hàbil, resulta quasi bé impossible no llegir tot allò escrit que es troba al nostre abast. Es llegeix de forma inconscient, que s'hi posi atenció o no ja és tota una altra qüestió, no depèn de la capacitat lectora, sinó de l'interès.

L'ESCRITURA

La nostra societat considera, amb raó, l'escriptura com una de les eines fonamentals a la seva disposició. És a través de l'escriptura que s'ha aconseguit canviar el ritme del coneixement. Quan es va passar de la transmissió oral del coneixement a la transmissió escrita es va fer un salt incommensurable perquè es va ser capaç de transmetre, a la generació següent, allò que havien deixat les generacions anteriors i sumar-hi el de l'actual. L'escriptura és l'eina que s'ha fet servir per transmetre el coneixement i, per tant, no hauria d'estranyar que, socialment, se la consideri important.

Que la mainada aprengui a escriure és una de les feines que la societat ha encarregat a l'escola.

CALEN CAPACITATS DIFERENTS

Si s'està fent una presentació separada de la lectura i de l'escriptura, malgrat l'absolut convenciment que són les dues cares d'una mateixa moneda i l'una sense l'altra no tenen existència, és perquè les capacitats necessàries per assolir el domini de l'escriptura són força diferents de les de la lectura.

A un lector hàbil, quan llegeix, no li cal llegir senceres totes les paraules, amb una part, normalment, en té prou. De fet, el gran avantatge de la lectura és que allò que es llegeix ja està escrit (socialment ben escrit), i si hi ha una bona motxilla personal de llengua oral i un cert ritme en la descodificació, s'entén i es comprèn, sense pràcticament esforç.

En canvi per escriure cal disposar de tota la informació de les paraules, les síl·labes que les formen i les lletres que contenen, però també cal tenir en compte les estructures

de la llengua i algunes convencions de puntuació i així, finalment, transformar tot allò en un conjunt ordenat de signes gràfics, procurant que reflecteixi allò que es volia expressar.

Per això escriure és molt més lent que no pas llegir i cal un bagatge de coneixements i de capacitats més gran. No és pas que sigui més difícil, com sembla que es vulgui fer entendre a vegades, però cal anar amb més suavitat i fer-ho reflexivament.

EL CATALÀ ÉS UNA LLENGUA TRANSPARENT

Ara es faran servir dos mots que són termes tècnics: «transparent» i «opac». De forma simplificada es podria dir que fan referència a la complexitat de la relació entre la parla i l'escriptura. Si es planteja és perquè sempre hi ha qui considera que l'escriptura del català és massa complicada i que no és a l'abast de la mainada. En canvi, si es compara amb altres llengües, de seguida queda clar que no és cert.

A vegades es diu que l'escriptura de la llengua és difícil, però resulta que des del punt de vista tècnic, el català, és una llengua pràcticament transparent, a un nivell molt semblant a l'italià, l'espanyol o el portuguès, a diferència del francès o de l'anglès que són llengües opaques. Per al català occidental el grau de transparència és pràcticament del 100% i, per l'oriental, supera el 90%.

Un cop ja se sap escriure mínimament bé, l'escriptura és com qualsevol altra activitat, per arribar a dominar-la cal que es practiqui, sinó, acaba semblant difícil i complicada. Ara, només contesteu-vos una pregunta molt senzilla: Quant de temps fa que no heu escrit un foli, o un parell de pantalles, explicant el que penseu sobre qualsevol cosa o fet que us hagi passat?

Una altra de les raons és que des de fa uns anys, a les escoles, ha entrat la dèria de la rapidesa i de fer que els alumnes ho facin tot "com més aviat millor". Aquesta manera de treballar és absolutament contrària a la possibilitat d'assolir les capacitats necessàries per arribar a dominar l'escriptura.

L'escriptura demana unes capacitats físiques, de control motriu i de maduresa neuronal incompatibles amb la precocitat i la rapidesa, perquè li cal tranquil·litat, reflexió, raonament, pòsit i sistematització, sobretot en els estadis inicials (com a mínim fins a finals del Cicle mitjà).

Quan l'objectiu és que els alumnes escriguin com més aviat millor, no s'està treballant d'acord amb les seves capacitats, sinó donant resposta als requeriments de les famílies o potser justificant la feina a través del volum de paper.

En canvi si l'escola, de forma sistemàtica, prioritza el treball de les capacitats necessàries perquè cada alumne pugui fer una bona arrencada en el seu procés de domini de l'escriptura, molt aviat quedarà clar que allò que ara sembla quasi bé

impossible, no només és possible, sinó que, aparentment brotarà de forma espontània, com les flors a la primavera; paral·lelament i de forma molt semblant a la lectura.

No esperin que el fruit “escriptura” sigui com una flor i que molt ràpidament llueixi, sinó que el brot serà com el d’un arbre. Quin? No se sap. Però igual que els arbres creixerà lentament, sense pressa, i la feina de l’escola serà la de procurar que pugui pujar el més alt i segur possible, per això s’haurà de cuidar, adobar, vigilar les males herbes, regar-lo i, de mica en mica, aquell dèbil brot anirà prenent cos i enfortint-se, i cada cop necessitarà menys el mestre, perquè cada cop tindrà més eines de reflexió personal que li permetran anar superant les dificultats, fins arribar a ser autònom i capaç d’expressar, oralment o per escrit, el que pensa, i fer-ho de forma socialment correcta, capacitat que és indispensable si es vol que pugui participar plenament en la seva societat.

Per arribar a aquest punt cal que l’escola hagi prioritzat tot el procés que ha de permetre als alumnes disposar d’eines personals de reflexió que els ajudin a ser cada cop més autònoms i, per tant, més lliures.

LA CIÈNCIA TAMBÉ HI AJUDA

El que es proposa no són només unes eines que serveixen per a solucionar una qüestió plantejada des d’una escola, ni que es basi només en l’observació, per molt encertada que sigui, sinó que els estudis sobre neurobiologia ho recolzen. Després de cercar força, queda clar que el que es proposa està en la bona línia. Tot plegat té el suport general de les descobertes en neurobiologia sobre el funcionament i el desenvolupament del cervell i seva relació amb la llengua.

De forma resumida ho podeu trobar a:

- El arte de leer. Autor: Dr. José Morais
- Como aprendemos a leer. Autora: Dra. Maryanne Wolf
- Como aprende nuestro cerebro. Autores: Dra. Sara-Jayne Blakemore/ Dra. Uta Frith
- Les descobertes sobre la relació positiva entre l’escriptura en lletra lligada i la millora de la capacitat de lectura, de la Dra. Karin Harman-James.

Tots els llibres, a més d’aportacions pròpies dels autors, són un extens i ordenat recull de centenars de descobriments científics relacionats amb els temes que s’hi presenten. Si alguna de les experiències o “descobriments” més cridaneres no ha estat sobradament comprovat, no la tenen en compte, i només en deixen constància de la seva existència. Naturalment, al conjunt de la proposta, no s’han tingut en compte.

Més endavant s’hi han afegit altres estudis i aportacions, com les extretes del llibre del Dr. J.M. del Pozo, «Educcionari».

CLOENDA

Aquest text és semblant al que fan les abelles quan van de flor en flor, només s'han tocat alguns aspectes, però s'ha procurat que quedés clar que tot el que es fa a l'escola forma part d'un objectiu comú i que totes les parts són importants i essencials.

La pretensió d'aquestes quatre ratlles només és la presentar-vos els fonaments d'aquest projecte, que és voldria que fos un aliatge d'esperança i il·lusió per a tota les escoles i per a TOTS els alumnes.

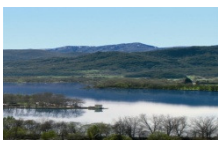
Des de fa molts anys els mestres s'esforcen per millorar la seva tasca, fan cursets, llegeixen, van a conferències, els assessoren, proven i canvien, però sempre és per canviar o millorar petits detalls, importants sí, però molt concrets. Com que els canvis són petits retocs de perfeccionament, els resultats també són petits i, globalment, continuen sent aproximadament els mateixos.

Potser a través d'un canvi de visió que adaptés la dinàmica escolar als cicles i necessitats dels alumnes, us seria possible trencar el sostre actual i traçar una línia diferent d'escola que us permetés superar les barreres i, de passada, la divisió administrativa en etapes i cicles, per arribar a ser un sol bloc, una escola.

Enlloc no està escrit que fer el que se us proposa sigui bufar i fer ampolles, ni que canviant només els decorats o tornant-los a fer de nous n'hi hagi prou, si es volen obtenir uns resultats diferents potser el que cal és que l'obra resultant sigui diferent i no tingui perquè assemblar-se forçosament a l'actual.

Malgrat els entrebancs i les dificultats que presenta el projecte, segur que disposeu de prou bagatge pedagògic per adonar-vos de les seves possibilitats.

La decisió és vostra.



La nova immersió, eines de llengua per a la construcció personal i la cohesió social.

EL PROJECTE

LA LLENGUA ORAL

Tots els projectes i totes les propostes que estan recollides a www.llenguaoral.cat , procuren tenir en compte que, per aixecar un sòlid edifici personal és necessari disposar d'uns bons fonaments i d'unes estructures fermament travades entre elles.

El ser humà, primer de tot, és paraula. Per això la llengua oral és el mitjà bàsic i fonamental d'estructuració i consolidació del nostre sistema de pensament, de comunicació i socialització.

L'objectiu que ens hem plantejat, per a **TOTS** els alumnes, és que:

- ***A l'acabament de l'escolarització primària, disposin de les eines necessàries que els permetin:***
- ***D'entendre el que escoltin.***
- ***De comprendre el que llegeixin.***
- ***D'expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta».***

Per assolir aquest objectiu és necessari que els eixos principals de totes les propostes i activitats escolars tinguin en compte que:

- a. La llengua oral és el fonament de tot el nostre sistema de pensament. Si es pot entendre el que s'escolta és gràcies als conceptes i a les estructures lingüístiques que s'han anat adquirint a través de la llengua oral.

Només si es disposa dels conceptes adequats s'és capaç d'entendre el que s'escolta o es llegeix i, d'expressar, oralment o per escrit, el que se sent, es veu o es pensa.

- b. Per tant, d'un bon treball de llengua oral escolar se'n deriven uns bon fonaments personals en forma de conceptes i estructures que permetran als alumnes entendre el que s'escoltin, comprendre el que llegeixin, l'estructuració del pensament, el raonament, i la comunicació oral i escrita de forma socialment correcta.
- c. La capacitat de comprensió del que expressen els altres, del que ens comuniquen, és una de les eines indispensables per a la cohesió social.

El domini de "la llengua té un caràcter singular, gairebé «constructor» -de la personalitat col·lectiva i, a través d'ella, la individual- ... amb el domini que cada infant

tingui d'ella, es garanteix una bona socialització, que és un dels objectius universalment assumits com a propis de l'educació." (Educacionari. J.M. del Pozo)

EINA DE COHESIÓ SOCIAL

L'escola i la llengua oral escolar són dues de les eines fonamentals de cohesió social de les quals s'ha dotat la societat. Una societat complexa no pot subsistir sense uns mínims generals de cohesió social, si l'escola no existís s'hauria d'inventar, de crear.

A l'escola també s'hi va a aprendre a conviure. L'escola té un paper fonamental per al futur de la societat i els qui la volen reduir a "aprendre coses", no tenen en compte que els humans som sers socials i, per poder-nos relacionar ens cal un mínim de cohesió, un mínim de pòsit comú, i la llengua n'és un dels indispensables.

LA DIVERSITAT DELS ALUMNES

No tots els alumnes disposen de les mateixes capacitats i no tots van al mateix ritme, ni estan a punt en el mateix moment. El moment dolç per a poder començar un nou aprenentatge depèn de molts factors, per això correspon al mestre determinar en quin moment i què és el més adequat per a cada alumne.

A l'alumne li cal aprendre a fer servir quines eines són les més adients per a cada activitat i a fer-les anar. Dominar les eines és un procés lent. «Fent i desfent aprèn l'aprenent».

La nostra societat voldria que, des del primer moment, tothom fos creador, però per poder crear cal conèixer i saber fer anar les eines adequades amb una certa seguretat, primer cal tenir una mica d'ofici. La mainada, mentrestant, fa el que veu fer als adults i als companys. Una de les feines de l'adult és procurar no demanar-los que facin tasques per a les quals no disposen de les capacitats indispensables. És una manera d'estalviar-los l'adquisició d'hàbits inadequats que, per desgràcia, serien persistents.

Els infants sempre proven de fer tot allò que veuen fer al seu voltant, i ho proven encara que els adults no els esperonin a fer-ho, però quan se n'adonen que no se'n surten les deixen estar, ja ho tornaran a provar més endavant. En canvi, si se'ls esperona i se'ls alaba, seguiran provant-ho fins a sortir-se'n una mica perquè cerquen la mirada de satisfacció de l'adult i la seva l'aprovació. Els resultats seran precoços i ompliran de joia i satisfacció la família, és cert, però també seran minsos, dubitatius i hauran forçat l'infant a crear, per aquella activitat, hàbits motrius i circuits neuronals persistents poc eficients. Tot un NO èxit de la precocitat!

EXPLICANT DAVANT DELS COMPANYS. S'APRÈN, S'ENTÉN I ES RECORDA

Hi ha diferents maneres de consolidar els coneixements. Una de les més eficients és l'exposició oral. Una explicació, encara que sigui curta, s'ha de preparar amb molta cura, fins i tot quan es fa veure que no es prepara. Quan ens expliquem sempre

procurem triar les paraules que reflecteixen millor el que volem dir i, si en sabem força, procurem tenir en compte els qui ens escolten.

Explicar-se, a l'escola, és un exercici encara més complicat perquè es fa davant del mestre i dels companys, i tothom ho vol fer bé, per això l'alumne procura preparar-ho, llegir-ho i assajar-ho més d'un cop.

No s'ha d'oblidar que allò que s'explica oralment en públic requereix un gran esforç, molta organització mental i una preparació intensa. És bo anar-los acostumant a expressar-se en públic, començant per explicacions molt i molt curtes i senzilles i, quan són una mica més llargues, va bé que ho facin amb el suport d'un petit guió fet per ells amb la col·laboració del mestre.

Allò que s'explica, costa, i s'ha de preparar, per això s'aprèn, es recorda i moltes vegades s'entén molt millor.

És important que cada dia hi hagi alumnes que facin alguna exposició oral. S'hauria de considerar prioritari i treballar-ho cada dia, encara que fos poca estona. **«Una pluja suau i constant amara molt més la terra que no pas un xàfec puntual».**

UN PÒSIT COMÚ

Els centres educatius són un dels eixos fonamentals amb què s'ha dotat la societat per tal que, els futurs ciutadans, disposin d'un pòsit comú que els permeti el diàleg i uns referents de convivència. L'assistència, a l'escola, és important.

Per a poder assolir aquests objectius socials cal que els alumnes tinguin els coneixements necessaris, formin el seu discurs i el sàpiguen fer servir. Només uns ciutadans ben capacitats i preparats podran participar en llibertat i amb criteri en la societat.

Des de l'escola s'ha de ser conscient dels objectius generals de cohesió social i no aïllar-se de les necessitats de la societat. Aquest plantejament requereix un cert canvi en l'enfocament d'alguns dels aspectes de l'organització escolar.

De totes maneres s'ha de procurar no confondre la preparació per a formar part de la societat a través del món del treball i que s'hauria de fer fora de l'àmbit de l'escola Primària, i la capacitació per a col·laborar en la cohesió social, que és una preparació genèrica.

LA CAPACITAT D'ORGANITZACIÓ, COL·LABORACIÓ I RECERCA

El mestre/professor és qui té la responsabilitat de decidir el moment adequat per a iniciar nous aprenentatges i marcar-ne el ritme, però l'eix de l'activitat s'hauria de traslladar als alumnes.

Si els alumnes han de poder ser l'eix de les activitats, cal que disposin d'eines adequades, sobretot personals i d'habilitat, però també de capacitat d'organització, col·laboració i recerca. **Amb la voluntat o el desig del mestre/professor no n'hi ha prou;** per això cal que estiguin acostumats a observar, a raonar i a ordenar els seus pensaments, a expressar-los oralment, a col·laborar i a ajudar-se entre ells, a treballar en equip, a responsabilitzar-se de la seva feina i a fer-la adequadament. En poques paraules, que tinguin la voluntat encarada a la reflexió, a la recerca i al respecte als altres.

Des de sempre hi ha hagut activitats escolars que voldrien potenciar l'autonomia dels alumnes, però com que normalment els alumnes no disposen de les eines necessàries per a tenir elements de judici i poder-se espavilar individualment o en grup, continuen sent mestre-dependents i tot es queda en una pretesa potenciació de l'autonomia dels alumnes, en l'embolcall.

Per poder fer qualsevol tasca és absolutament indispensable que els alumnes tinguin un domini, molt bo, de la llengua oral escolar i, per assolir-lo, és necessari que des de la primera entrada de l'infant a l'escola i, al llarg de tota l'escolaritat, es potenciï i es prioritzï.

La col·laboració expressa i intencionada entre la llengua oral, la lectura, l'escriptura i el raonament, dona com a resultat la reflexió sobre l'escriptura. La reflexió ajudarà als alumnes a apoderar-se de l'expressió escrita i a posar-la al seu servei.

UNS ALUMNES AMB UNS SÒLIDS FONAMENTS

No es pot oblidar que la llengua oral escolar és l'eina indispensable per poder seguir el dia a dia amb una certa tranquil·litat i és una de les bases de la cohesió social, per tant, no és estrany que l'objectiu que proposem sigui que **"tots els alumnes, a l'acabament de l'escolarització Primària, disposin de les eines que els permetin entendre el que escoltin, comprendre el que llegeixin i expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta"**. Evidentment s'hi poden afegir molts d'altres objectius, però cal que els bàsics es consolidin, sinó la resta de poca cosa servirà.

Amb la intenció d'aconseguir aquest objectiu per a TOTS els alumnes, aquest projecte s'ha organitzat com un aliatge harmònic de tècniques i propostes que van canviant seguint les seves necessitats i possibilitats.

Acostar-se a l'objectiu, fins i tot si no s'hi arribés del tot, ja pressuposaria que els alumnes es doten de moltes de les eines necessàries per poder disposar d'uns sòlids fonaments i unes bones i ben travades estructures de pensament i de comunicació que, més endavant, les podran fer servir de plataforma de llançament cap a altres fites.

L'ATENCIÓ A LES CAPACITATS

Ja s'ha dit que és el mestre/professor qui ha de decidir quin moment és el més adequat per iniciar un nou aprenentatge de forma sistemàtica.

Seria molt convenient que els professionals de l'ensenyament tinguessin en compte que cal respectar els cicles de maduració biològica dels infants i no esperonar-los a fer activitats d'escriptura o de lectura abans no disposessin de les capacitats adequades, perquè per a la majoria dels infants seran una font de mals hàbits persistents i un llast per a futurs aprenentatges.

Poques vegades és bona la precocitat en els aprenentatges i, encara menys, en lectoescriptura. La natura té el seu ritme i els infants també, s'assemblen molt.

LÍNIES DE DETALL

Encara que el llistat pugui semblar una mica llarg, s'ha procurat que aquestes línies d'actuació impregnassin tots i cadascun dels projectes, propostes i materials. En el cas que vosaltres vulgueu ampliar algun aspecte, aquestes anotacions us poden ser útils per a poder mantenir la cohesió interna del projecte.

Moltes vegades per fer les coses bé només cal fixar-se en l'experiència. És important no quedar-se en l'observació del moment present sinó que s'ha de tenir prou paciència per comprovar, a mig termini, quins resultats i conseqüències té una determinada manera de fer, tècnica o mètode.

És important fer un seguiment al llarg d'uns quants cursos per saber com evolucionen els alumnes. Va bé per adonar-se de les conseqüències –positives o negatives- de la feina feta i de l'adequació del seu plantejament. Si se n'hagués fet un seguiment, algunes activitats de lectoescriptura primerenques, ni es plantejarien.

Les primeres vegades que s'aprèn a fer una cosa i la manera com es fa, determinen la majoria dels hàbits relacionats amb aquella nova activitat o coneixement. Quan es planteja un nou aprenentatge s'ha de procurar que es faci de tal manera que es pugui aprendre bé i sense hàbits ineficients.

Si s'empeny l'alumne a fer una activitat, sobretot de lectura o d'escriptura, quan encara no disposa de les capacitats o de les habilitats necessàries, segurament s'hi esforçarà i l'acabarà fent, però la seva manera de fer-la serà poc eficient i els hàbits que adquirirà no seran els més adequats i llastaran, de forma persistent, tot el procés posterior.

Per decidir quan un alumne ha d'aprendre a llegir o a escriure és convenient que es tinguin en compte l'observació i el seu desenvolupament biològic, i no pas les raons legals, metodològiques o de teoria.

Hi ha un ampli ventall d'edat (normalment entre els cinc anys i mig i els set - vuit) per començar a aprendre a llegir i a escriure. També hi ha diferències de gènere, els nens, fins cap els vuit anys, solen ser més lents que les nenes en tot el que fa referència a la lectoescriptura. S'ha de tenir en compte per valorar els petits avenços i evitar les comparances inadequades.

Encara que pugui semblar inversemblant, és indispensable que es tingui en compte que l'assoliment de la comprensió lectora depèn de dues capacitats aparentment inconnexes, com són la capacitat de descodificació, dita també velocitat lectora, i la riquesa de la llengua oral. Si en falla una de les dues la comprensió també falla.

Abans de començar a demanar a qualsevol infant que escrigui res, o que agafi un llapis o un retolador, seria prudent esperar-se que disposés de les capacitats necessàries per fer-ho sense agafar hàbits ineficients. Normalment la mainada evidencia que ja comença a estar a punt cap els cinc anys i mig – sis.

Escriure de manera socialment correcta, a l'acabament de la Primària, és pràcticament a l'abast de tots els alumnes, fins i tot de molts amb necessitats educatives especials, malgrat que la realitat actual sembli reflectir tot el contrari.

La pràctica diària de reflexió sobre l'escriptura podria ajudar molt a superar les dificultats, però no pot haver-hi reflexió sense coneixement, en aquest cas, sense una bona motxilla personal de llengua oral escolar.

Abans de demanar a un alumne que faci un «text lliure» s'hauria d'estar molt segur que disposa d'una bona capacitat d'expressió oral, d'una certa capacitat d'ordenar les frases i d'eines sobre l'escriptura de la majoria dels sons sil·làbics, de les paraules i les frases que bullen al seu cap. Sense oblidar la capacitat de cerca de col·laboració i recerca (diferents del mestre) que li puguin donar una certa seguretat en el cas que s'entrebanqui.

No és el mateix demanar-los que facin un text lliure o fer que, de forma oral, vagin explicant el que els bull al cap.

Hi ha activitats que es fan perquè són moda o perquè el «mètode» així ho indica. No es tenen en compte les característiques de la llengua i no s'espera que els alumnes disposin de les capacitats i les eines adequades. Aquest tipus d'activitats els aboquen al descobriment que allò que se'ls demana que facin no està fet per a ells perquè és massa difícil i complicat. Una bona part arriba a la conclusió que no en saben. Voregen el principi del fracàs escolar que, en aquest cas, seria l'escola la que els l'hauria creat.

La vida ordinària dels alumnes és plena de situacions matemàtiques. Cal crear l'entorn adequat perquè els alumnes exposin les seves situacions matemàtiques, les analitzin,

les discuteixin, plantegin les operacions necessàries i arribin a trobar-hi, si se'n surten, les respostes pertinents.

Moltes vegades les situacions de la vida ordinària, fins i tot vistes des d'una òptica matemàtica, tenen més d'una solució. Altres vegades arribaran a la conclusió que no saben resoldre-ho o fer-ho i, en aquest cas, s'adonaran que encara els queden moltes coses per descobrir i aprendre.

Les matemàtiques són bàsicament lectura, reflexió i anàlisi de situacions, raonament, proposta de solucions i aplicació de les eines adequades. La proposta que es fa per treballar les matemàtiques abasta tots aquests camps, a excepció del de les eines (operacions), que és el que ja es treballa, ara, a l'escola. Encara que algunes eines (la resta i la divisió) disposen d'algun senzill programa informàtic de suport a la plana web.

Si es va col·laborant amb els alumnes en el seu camí cap a la dotació d'eines de reflexió, és possible que no hagi de ser sempre el mestre/professor qui expliqui què s'ha de fer o com es podria fer, sinó que moltes vegades ho podran fer els alumnes. Un dels objectius és que parlin entre ells, consultin llibres, diccionaris, els companys, l'ordinador i, finalment, si calgués, el mestre.

No sembla que la millor opció sigui que el mestre faci constantment de «lloca», de responsable absolut. És important que una part de la responsabilitat de fer les coses bé i dels resultats recaigui, sobretot, en els alumnes i, en part (quan sigui possible), en les famílies; però cal organitzar-ho perquè pugui ser així, i en el cas de les famílies mai hauria de ser una condició.

L'avaluació és una eina de superació i d'aprenentatge. No ha de viure's com un càstig. L'avaluació ha d'estar integrada en el dia a dia i ser una manera més de compartir la feina, la qual cosa no ha de ser cap obstacle perquè, molt de "tant en tant" i per a aspectes molt importants, es facin avaluacions escrites "clàssiques".

Les proves escrites són una eina extraordinària d'aprenentatge, sobretot si es fan servir per a la consolidació de coneixements molt específics i fonamentals que s'hagin treballat prèviament.

L'exposició oral, encara que aparentment sigui més lenta com a eina ordinària d'avaluació, és molt més ràpida i eficient que no pas la prova escrita, sobretot si es té en compte el temps que s'hi ha dedicat i els resultats que n'obtenen els alumnes.

La manera ordinària d'actuar hauria de ser que els alumnes disposessin del temps adequat i el ritme correcte per fer la feina. Les tasques que haguessin de fer els alumnes s'haurien de planificar amb prou temps, coordinació i harmonia entre els mestres/professors perquè es poguessin fer a l'aula, i fer-les bé.

«No ho sé» és una frase molt potent si es transforma en una porta al coneixement i a la col·laboració però, perquè pugui ser així, cal que l'organització de l'aula permeti i afavoreixi que els alumnes, respectant-se, cerquin, comparteixin, col·laborin i s'ajudin. Si es treballa per a la obtenció de l'ambient adequat a l'aula, la capacitat de millora i d'aprenentatge personal i general, s'incrementa fins a límits insospitats.



La nova immersió, eines de llengua per a la construcció personal i la cohesió social.

L'OBJECTIU DE TOT PLEGAT

(Davant la creença absoluta o la fe cega, aquest projecte no hi té gaire res a fer)

Des de l'escola cal fer tots els esforços possibles per tal que la pobresa i la marginació no siguin hereditàries i, ahora, TOTA la mainada en tregui el màxim de profit.

Una escola centrada en allò que és fonamental va bé per a la societat i per a tots els alumnes, fins i tot per aquells que, a primer cop d'ull, semblaria que no els cal, perquè l'objectiu d'assolir que TOTS siguin capaços d'expressar oralment i per escrit el que pensen, el que imaginem, el que somien, el que desitgen i que tinguin una capacitat de comprensió lectora molt bona, és totalment vàlid per a tothom però, per arribar-hi, cal que tots ells disposin de la millor motxilla personal possible de llengua oral escolar i de domini de la llengua.

Si a l'acabament de la primària pràcticament tots els alumnes dominessin les eines de comunicació bàsica com són la lectura comprensiva, l'escriptura socialment correcta i una bona capacitat d'exposició oral, segurament ningú s'hauria plantejat fer aquests apunts però, de moment, no és així.

Malgrat que fins ara els resultats d'aquestes propostes són prou bons, res del que s'hi diu té cap mena de possibilitat de fer canviar, ni d'ajudar a canviar res, si no és a través del bon fer i la capacitat d'adaptació del mestres.

Molt aviat podreu adonar-vos que no hi ha un sol objectiu. S'ha pouat en la història pedagògica del nostre país i s'assumeixen els objectius generals dels moviments de mestres de l'últim terç del segle XX: **Una escola catalana, arrelada a la realitat nacional de Catalunya, pública i de qualitat.**

I com que no és possible l'assoliment d'aquests objectius sense tenir en compte les necessitats i capacitats dels infants, es planteja un **"Objectiu general"** ambiciós, però possible: **Que TOTS els alumnes, a l'acabament de l'escolarització primària, disposin de les eines necessàries que els permetin:**

- **Entendre el que escoltin.**
- **Comprendre el que llegeixin.**
- **I expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta.**

Perquè, si quan acaben la primària, no han adquirit aquestes capacitats, com s'ho faran per a seguir endavant?

Potser pot semblar un objectiu massa extens o utòpic, però només des d'una utopia que trepitgi de peus a terra (aparentment tot un contrasentit) és possible assolir-lo o, com a mínim, ser-hi pràcticament a tocar.

Els infants ja formen part d'una societat que els cal conèixer i han de disposar d'eines per poder-hi intervenir en el futur i, si els sembla, transformar-la. S'ha procurat que, des de l'escola valorin com un al·licient engrescador **fer la feina ben feta, ser responsables i capaços de treballar en equip i, per a poder-ho fer, els cal disposar d'eines i recursos per a superar les dificultats i ser cada cop més autònoms i, per tant, més lliures.**

Quasi bé es podria dir que, des de sempre, totes les escoles i tots els mètodes i tècniques han pretès arribar a aquests objectius. **Però fins ara ben pocs s'han plantejat que, per assolir-los, sigui necessari que els fonaments de tots els alumnes siguin consistents, sòlids i ben travats (se suposava que ja ho eren).**

Moltes vegades només és qüestió de prioritització, però si el canvi en la prioritització és un canvi en els fonaments i en les estructures pot ser un canvi profund i important, tant que l'edifici que s'hi pugui construir a sobre sigui totalment diferent, molt més sòlid i ben travat.

ELS EDIFICIS I ELS SEUS FONAMENTS

Si es fes una comparança entre la construcció d'un edifici i les tècniques i mètodes que fins ara s'han fet servir a les escoles, de seguida quedaria clar que la majoria es posa a treballar a partir del primer pis o, com a molt, de la planta baixa, i molts només es fixen en aspectes molt puntuals, aquella esquerra, aquell pis; molt pocs pensen en tot allò que no llueix, que no crida l'atenció de forma immediata.

En canvi en aquesta llarga proposta ens fixem en com ha de ser la rasa que s'ha de fer per posar-hi els fonaments, en com han de ser aquests fonaments, en el seu forjat, en els pilars que s'hi han de poder enlairar i en el ferm de cada pis, perquè es tracta de fer possible que cada alumne pugui arribar a dalt de tot de les seves capacitats i fer-ho amb seguretat.

Molts mètodes, tècniques i activitats donen per suposats els fonaments i el seu forjat, i els que s'hi fixen una mica ho fan tan a corre-cuita que seria millor que ni s'hi fixessin. En canvi, en aquestes propostes s'ha procurat tenir en compte tota l'estructura, des del fonaments fins allà on la mainada i els seus mestres vulguin, per això s'ha fixat una fita ambiciosa, difícil però assolible, la de l'**Objectiu general**.

Gran part del que es presenta forma part de l'estructura que l'infant anirà aixecant des de baix de tot, des dels fonaments fins allà on sigui capaç. És cert que no es tenen gaire en compte els detalls com de quin color han de ser les parets, ni què s'hi ha de posar a cada habitació, però en canvi si que ens preocupa que l'estructura sigui sòlida perquè, si ho és, tothom ho tindrà molt més fàcil per fer la seva feina i la mainada podrà anar enlairant el seu propi edifici, d'acord amb les seves capacitats, necessitats i en les del seu entorn, i ho anirà personalitzant tot al seu aire i estil.

ÉS UN ALIATGE, ÉS UNA BARREJA

El que es presenta tampoc no és un mètode (sempre són limitadors), sinó un aliatge, un projecte. **És un conjunt que s'ha procurat que fos harmònic. Té parts de diferents mètodes, tècniques i propostes (els infants van creixent i les seves necessitats i capacitats també van canviant).** Tot plegat pensat perquè sigui l'alumne, l'infant, qui se'ls vagi fent seus seguint el seu ritme natural.

La mainada només des del coneixement i el desenvolupament de les seves capacitats podrà arribar a ser realment autònoma i, per tant, lliure; però, per poder-ho ser, li cal disposar de coneixements, eines i tècniques, perquè davant d'una dificultat tingui la capacitat per intentar trobar-hi respostes, i l'escola hi té un paper fonamental.

LA NATURALESA I LA FEINA DEL PAGÈS

Les persones, sobretot els infants, s'assemblen molt a la naturalesa. Hi ha un espai de temps, una franja de temps per a cada cosa (a vegades de llarga durada, d'altres de no gaire). Si els adults som respectuosos amb els cicles naturals dels infants tot és molt més senzill.

S'hauria de procurar no projectar sobre la infància les deficiències, necessitats i frustracions dels adults (de la nostra societat actual), perquè aleshores és quan es vol forçar el seu ritme o es volen assolir objectius només a l'abast d'uns quants, o se'ls embolcalla en cotó fluix i se'ls infantilitza molt més enllà de la infància.

Algunes de les dificultats que fan molt costerut el camí dels alumnes ja es generen quan es vol forçar el ritme natural i tot s'ha de fer "ràpid, ràpid" i "com més aviat millor". Es vol que allò que hauria de fruitar a la primavera-estiu ho faci a l'hivern. Quan passa això no ens hauria d'estranyar que els fruits no fossin gaire gustosos, ni gaire engrescadors, sinó més aviat avorrits i, moltes vegades, decebedors.

També es generen dificultats innecessàries quan es fa tot el contrari i la llei del mínim esforç, del "ja ho farà, ja ho aprendrà", "pobrissons són tan petits" és la que regeix les actuacions, perquè es pensa que ja florirà i fruitarà pel seu compte i es deixa tot al seu aire. No s'adoba la terra, no es rega, no es treuen les males herbes ... Fent-ho així tampoc no ens hauria d'estranyar que els resultats no fossin gaire ufanosos i que, quan s'hi volgués intervenir, la millor estació per florir ja hagués passat o fos a les acaballes.

Si realment es vol que l'escola estigui al servei dels infants i del futur de la nostra societat, és necessari saber què cal fer, per què cal fer-ho, quan cal fer-ho i saber-ho fer.

Per posar l'escola al servei dels infants cal que:

- Se'ls consideri com unes persones que tenen unes necessitats i unes capacitats diferents de les dels adults.
- Cal que tot el que es pugui fer sobre "bases científiques plenament demostrades i contrastades i que siguin útils per als infants i l'escola" s'hi faci, encara que vagi en contra de certes maneres de fer o de «crec, em sembla, sempre s'ha fet així, ...».

EL MÓN DELS ADULTS PER ALS ADULTS

Des que Rousseau va proclamar, sense cap mena de base empírica, que els infants eren «bons» i que la societat els espatllava, s'ha experimentat amb la mainada per mitjà de tot tipus de mètodes, moltes vegades totalment oposats, que només tenien com a base teories o pensaments sense demostració i que, per tant, actuaven com si fossin dogmes.

Avui hi ha tot un corrent força dogmàtic que preconitza que «els infants han de fer i treballar igual com fan els adults, i com més aviat millor». Així, si una cosa no és útil en el món dels adults, els infants no cal que la facin, ni que l'aprenguin, si al món dels adults les coses es presenten d'una determinada manera, als infants també se'ls ha de presentar igual, no cal presentar-los-hi diferent. Resumint-ho, es fa entrar el món dels adults a l'escola per la porta gran.

¿Els qui preconitzen aquesta manera de fer han pensat que el món dels adults és fet a la mida de les capacitats i necessitats dels adults i que, potser, els infants tenen unes altres capacitats i necessitats?

A les ratlles que segueixen s'ha procurat que tot allò que es proposava tingués una base científica o, com a mínim demostrable, comprovable, perquè no tot el que afecta al procés escolar es pot fer sobre bases absolutament científiques, però sí que es poden proposar maneres de fer que procurin tenir sempre en compte les capacitats i necessitats dels alumnes i treballin (sabent com i quan fer-ho), perquè abans d'iniciar nous aprenentatges bàsics i fonamentals, l'infant, disposi de les habilitats i les capacitats adequades per poder-s'hi endinsar i assolir-los de forma eficient.

L'ESCOLA, CREACIÓ SOCIAL

L'escola és una creació social. Tota societat mínimament complexa ha creat escoles. La consciència del valor, de la importància, i la implicació social de l'escola és indispensable per poder emmarcar, adequadament, la seva feina.

La valoració de l'escola no s'hauria de mesurar pel nivell d'innovació, d'estar a l'última, sinó en la seva capacitat d'adaptació a l'evolució de les necessitats i possibilitats de TOTS els seus alumnes.

Quan l'escola és al servei de la mainada i no pas al servei d'un mètode o d'una idea feliç, és quan davant d'una dificultat d'un alumne en cerca les causes i, si cal, canvia la manera de fer perquè la pugui superar. Aprèn de les dificultats. **L'adaptació a les necessitats i capacitats dels seus alumnes és la seva capacitat d'innovació.**

Una escola que pensa en el futur dels seus alumnes es preocupa d'ajudar-los perquè puguin crear uns bons i ben travats fonaments i aixecar uns fermes pilars personals, més que no pas de coses molt més vistoses i de moda, però superficials. **Es pensa en l'alumne individual, però també en l'alumne com a ser social, com a part important de la societat futura.**

Per molt engrescador i divertit que sigui el que s'hagi fet a l'escola al llarg dels cursos, si quan la mainada acaba la primària no disposa de les capacitats enumerades a l'**Objectiu general**, l'escola no ha fet la feina que havia de fer.

D'AQUESTA PROPOSTA, QUI N'ÉS EL DESTINATARI?

Teòricament ha estat pensada per a les escoles, però el més estrany de tot plegat és que no s'hi parla quasi bé gens de l'organització escolar. Bàsicament s'hi parla de la mainada, dels infants, de la seva evolució, de les seves capacitats i necessitats i, a partir de tot plegat, es fan propostes d'organització individual, de grup i d'aula, amb l'esperança que els mestres ho provin i, com a conseqüència, la mainada aprengui amb més solidesa i tot plegat tingui una acollida positiva.

Un avantatge important que té aquest aliatge de mètodes i tècniques és que no cal esperar que els alumnes de P3 arribin a sisè per veure'n els resultats. Es pot iniciar en qualsevol mes del curs, a tota l'escola o en una part. Es pot fer tot el que es proposa o només parcialment i, sigui quina sigui l'opció que es prengui, els primers resultats positius es començaran a veure al cap d'uns pocs mesos.

Evidentment la intensitat i profunditat dels resultats dependrà de l'amplitud, sistematització i temps que faci que s'hi treballi però, fins i tot fent-ne només unes parts, mestres i alumnes, molt aviat començaran a adonar-se del potencial de canvi i engrescament que té el projecte.

A les activitats i propostes s'ha cercat l'harmonia, de tal manera que tots els alumnes puguin trobar-hi el seu espai d'intervenció i que, en molts moments, la feina del mestre sigui la de crear l'ambient adequat per permetre el treball en gran grup, petit grup o individual. El mestre és qui normalment dirigeix l'orquestra però, tot sovint, i quan ja hi estan acostumats són els alumnes, perquè el mestre no té perquè tocar tots els instruments. Hi ha una bona part de la feina que és responsabilitat dels alumnes i, en alguna de les activitats, una part de recordatori que és de les seves famílies.

A vegades quan es parla de les famílies i de la seva col·laboració amb l'escola sembla que només sigui unidireccional i en forma d'aportació de material. Per fer-ho bidireccional cal que l'escola organitzi parts de la seva feina tenint-les en compte, les informi i les hi faci participar i, si és possible, en demani la seva col·laboració. Hi ha aspectes importants en els quals les famílies, sense necessitat de saber de lletra, hi poden participar.

De totes maneres hauríem de ser conscients que, a vegades, la col·laboració familiar és molt difícil o impossible, i hauríem d'organitzar-ho tot perquè la no col·laboració de la família no afecti negativament l'activitat escolar de cap dels infants.

DE P3 A SISÈ

De tot el conjunt de propostes que van des de P3 fins a sisè de seguida us adonareu que moltes incideixen en els nivells anteriors al Cicle mitjà. És indispensable fer-ho així si es volen posar uns bon fonaments i uns fermes pilars estructurals. Algunes propostes tenen un cert aire trencador, principalment les que s'han fet pensant en l'adaptació als cicles naturals i de maduresa de les capacitats dels infants.

La dificultat més gran no és en les propostes, ni en els objectius que es plantegen, sinó en el costum, en la seguretat que dóna allò que fa anys que es fa, malgrat que curs rere curs hi hagi uns quants alumnes que molt aviat (a P5 ja es comença a manifestar clarament) necessiten suport, i un percentatge relativament important que no acaben la primària disposant d'un bon domini de les capacitats expressades a l'Objectiu general.

Davant les propostes que es fan en aquest projecte, moltes vegades –inconscientment– s'hi aplica la còmode dita: "Val més boig conegut que savi per conèixer", de fet, és un "raonament quasi bé inconscient", perquè l'aplica automàticament el cervell per no haver-se de plantejar canvis importants en el que ja sap i domina. El cervell és molt més mandrós del que ens sembla. **Quan aprenem una cosa d'una manera determinada ens costa molt i molt fer-hi canvis, i aquest fet afecta a tothom, als adults i als infants.** Seria bo que ho tinguéssiu en compte.

UN LENGUATGE PLANER

Una de les decisions, potser criticable, que es va haver de prendre va ser la del tipus de llenguatge que es faria servir. Es volia que tot fos a l'abast de les famílies, no només dels mestres, així és que s'ha procurat que tot estigués redactat en un llenguatge planer i intel·ligible per tothom.

Un altre dels aspectes, aquest segurament gens criticable, és que s'ha procurat que qualsevol mestre, encara que acabi de començar a fer de mestre o que li faltin uns mesos per a jubilar-se, ho pugui fer i trobar-s'hi bé.

Tampoc no espereu trobar-hi de tot. Moltes vegades només hi trobareu possibilitats, tècniques aplicables a diferents contextos i activitats orientatives. Aparentment no hi ha res que faci referència directa a algunes àrees, però sí que s'exposen tècniques i activitats que hi van bé i que, aplicades adequadament, poden potenciar molt la relació dels alumnes amb aquestes àrees.

MATERIALS

Tots els materials els trobareu a la plana web www.llenguaoral.cat. Allà hi podreu trobar tot el que necessiteu i ho tindreu actualitzat.

LES PANTALLES DE LES SESSIONS D'ASSESSORAMENT

A la plana web també hi trobareu les pantalles de les sessions en format "pdf". S'ha de tenir en compte que només són punts de recolzament visual de les sessions. Amb el claustre de cada centre s'amplien, es focalitzen les parts més rellevants de cadascuna i serveixen de base per intercanviar punts de vista i, si és possible, resoldre dubtes i traçar nous objectius al servei dels alumnes i de l'organització del centre.



La nova immersió, eines de llengua per a la construcció personal i la cohesió social.

REFLEXIONS GENERALS SOBRE L'ESCOLA

L'escola és una creació social. Totes les comunitats amb un entramat social complex i desenvolupat han creat escoles. L'escola té dues funcions principals, una és la de dotar als futurs ciutadans d'un pòsit cultural i social relativament comú, aquest pòsit és el que permetrà a aquelles persones, quan siguin adultes, relacionar-se i conviure malgrat les seves grans o petites diferències personals.

La majoria dels ciutadans no tenen en compte aquesta funció però, de fet, és molt important per a la futura convivència en societat.

L'altra funció de l'escola és la de col·laborar i ajudar als alumnes a dotar-se d'unes capacitats i coneixements bàsics que els puguin servir de plataforma de llançament cap a altres capacitats i coneixements que, normalment, en aquell moment són totalment desconeguts (a no ser que es disposi d'una visió profètica).

Per norma, sembla que és bo desconfiar dels profetes, i encara més si parlen de psicopedagogia, de l'escola i del que convé a la mainada. Solen ser propostes molt vistoses, amb tot de detalls que criden l'atenció, lluentons i faramalla. De fet pensen com adults i des del punt de vista dels adults i no pas des del punt de vista dels infants i de les seves necessitats actuals. Curiosament, els profetes, sempre parlen del futur, així mai ningú els pot demanar comptes.

Per això, quan es fa una pregunta sobre escola, és molt normal que no es tingui clar per a què ha de servir l'escola, quines haurien de ser les seves feines i/o funcions bàsiques.

PER A QUI HA DE SERVIR L'ESCOLA?

L'escola no hauria de servir, ni plantejar-se, en funció del que els adults els sembla que seran les necessitats futures de la mainada. L'experiència ensenya que els futuròlegs amb bola de vidre o sense, no encerten pràcticament mai cap. Per tant, potser ens podríem preguntar: Per a què hauria de servir l'escola? Segurament continuariem equivocant la pregunta, però ja estaríem més a prop d'obtenir una resposta.

Molt possiblement la pregunta hauria de ser: "Per a qui ha de servir l'escola?" A qui ha de servir l'escola, qui n'ha de treure profit? Aleshores la resposta és molt més clara, gens etèria, ni complicada: **"Per als alumnes, per a la mainada que hi és ara, tenint en**

compte les seves necessitats i capacitats, i en les bases generals de convivència i respecte socials.

Segurament aquesta és la resposta més adequada. O sia, l'escola hauria de servir als seus usuaris, als alumnes que hi van ara i no pas a les dèries dels adults que hi projecten els seus dèficits personals.

Un cop determinat que l'escola hauria de servir als alumnes que hi van, es podria preguntar: I com s'ha de fer per tal que s'organitzi tenint en compte la seva funció de cohesió social i també les capacitats i necessitats de la mainada que hi va?

EL PÒSIT CONVIVENCIAL

Pel que fa a la part del pòsit convivencial i social que ha de permetre la interrelació i convivència en el futur, l'escola actual ha trobat un equilibri prou bo i respectuós que ha permès que, els que ja són ciutadans adults, convisquin, col·laborin, siguin solidaris i respectuosos entre ells. Per tant, aquest aspecte intangible però no pas per això menys real i important, sembla que ja està força cobert a través de la convivència, la col·laboració, la solidaritat, el respecte i la visió social de l'escola actual.

Segurament no cal voler canviar aquesta manera de fer, encara que sempre pot ser una mica perfeccionable, no gaire; per començar caldria esporgar algunes de les exigències que cauen sobre l'escola i que tenen poc a veure amb la seva feina.

De totes maneres, fins i tot si les necessitats futures fossin diferents de les actuals, al llarg de la història sempre ha estat necessari el respecte, la solidaritat i la col·laboració entre les persones i, per tant, siguin quines siguin les necessitats futures, les bàsiques, la plataforma de cohesió social sembla prou ferma.

LES CAPACITATS I ELS CONEIXEMENTS

A vegades es dissocien els coneixements de les necessitats i capacitats bàsiques per a la futura convivència, com si una cosa no tingués res a veure amb l'altra, però resulta que les primeres capacitats que cal que els alumnes adquireixin són les de ser capaç de respectar als altres, conviure-hi, ser-ne solidari i saber-hi col·laborar per assolir objectius.

Si l'escola es quedés aquí, només amb aquesta primera part, seria una escola que serviria als interessos de la societat i als dels alumnes com a éssers socials. Segurament algunes escoles treballen bàsicament aquest aspecte.

Però només amb aquesta primera part no ajudarien als alumnes a fonamentar les capacitats necessàries per als seus interessos i necessitats personals, ni tampoc als teòrics interessos socials lligats al canvi i al coneixement. Per això, paral·lelament, s'ha

de procurar que la mainada vagi adquirint uns coneixements bàsics que li puguin servir, en el futur, de plataforma personal i social de llançament.

I QUINS CONEIXEMENTS BÀSICS SÓN AQUESTS?

Segur que qualsevol persona podria respondre aquesta pregunta millor i de forma més completa que no pas la que es proposa tot seguit i que, de forma resumida, es concreta en: **«Que tota la mainada, quan acabi la Primària, disposi de les capacitats i coneixements necessaris per llegir correctament o, si es vol dir diferent, sàpiga llegir i comprendre el que llegeixi, sàpiga escoltar i entendre el que se li estigui explicant, i sàpiga expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta.»**

Potser, a primer cop d'ull, us pot semblar que un objectiu com aquest és molt poca cosa i que es queda curt i, a d'altres us semblarà que si han de ser TOTS els alumnes és totalment impossible d'assolir, a d'altres els semblarà que li falten referències a determinades àrees, però si ho llegiu poc a poc de seguida ens adonarem que és tant ampli que hi caben totes les àrees, però alhora és molt concret i clar.

Els objectius generals i bàsics han de ser assolibles per a la immensa majoria dels alumnes, a prop del 100%, possiblement, només s'hi haurien de quedar a prop, i encara no pas tots, els alumnes que tenen necessitats educatives especials.

Un objectiu general i bàsic que no sigui assolible per a la gran majoria dels alumnes és que no fa honor al seu nom, no és "bàsic", sinó que és elitista, un objectiu bàsic que es pugui assolir sense cap mena d'esforç tampoc no ho és de "bàsic", sinó que és un "divertimento", un objectiu bàsic que no serveixi per a fonamentar coneixements i capacitats que permetin obrir futures portes, tampoc no ho és de bàsic, seria un passatemps (en el sentit més literal).

Es voldria que l'objectiu que es proposa no fos ni elitista, ni un "divertimento", ni un passatemps, sinó que realment ajudés la mainada a dotar-se d'una bona base de llançament personal, social i intel·lectual per a poder, quan calgui, enlairar-se fins on els sembli convenient o les seves capacitats els permetin.

CONDICIÓ ESSENCIAL: RESPECTAR ELS CICLES NATURALS DELS ALUMNES

A més d'un, després de llegir l'Objectiu general expressat al paràgraf anterior, pensarà: Ja m'agradaria que els meus alumnes disposessin d'aquestes capacitats quan acaben la primària, i la primera pregunta que es faran serà: Què s'hauria de fer perquè tots els alumnes assolissin aquest objectiu?

Potser un exemple agrícola ens pot ajudar a entendre-ho millor. Comencem amb una afirmació/constatació: «Aquí, a Catalunya, a la muntanya, no hi ha maduixes de bosc pel gener.» Les maduixes de bosc, les que tenen un creixement normal, natural, no fruiten pel gener, els cal llum i una mica de calor. És cert que podem tenir maduixes pel

gener, però no seran naturals, seran forçades. Les maduixes de ple hivern són d'hivernacle.

Però no totes les plantes tenen el mateix ritme vital. No pas perquè sigui l'hivern tot ha d'estar a l'espera, així entre el gener i el febrer floreix l'ametller. Cada planta té el seu temps. Amb la mainada passa una cosa semblant. Cadascú va al seu aire.

A l'escola s'ha d'aprendre a respectar els cicles naturals de la mainada i no voler-los fer fruitar abans d'hora o a deshora. Aquella dita: «Com més aviat millor», aplicada a l'escola fa fer veritables disbarats, i mai amb conseqüències positives per als infants.

QUASI BÉ MAI NO ÉS EL MILLOR

Cada vegada que s'aplica el «ràpid, ràpid» o «com més aviat millor», hi ha un grup d'alumnes que més endavant tindrà problemes. Se'ls està forçant el ritme i ells procuraran seguir-lo, però com que encara no tenen les condicions adequades, van «amb una sabata i una espadenya», no els serà positiu.

Aquella mainada que no estava a punt i que, per fer content el mestre o els pares, s'ha esforçat a fer activitats per a les quals encara no tenia les capacitats adequades i ha hagut d'improvisar i crear circuits neuronals poc eficients i hàbits mecànics poc adequats, resultarà que com a "premi" pel seu esforç, les seves possibilitats futures quedaran condicionades pels hàbits poc eficients que ha adquirit.

Potser algú dirà: "Ja ho aprendran a fer millor més endavant", doncs s'equivoca. A una bona part de la mainada, els primers aprenentatges de qualsevol cosa els marquen el camí, és com si allò que han après se'ls gravés en pedra. La manera d'aprendre els primers aspectes de qualsevol nou coneixement o activitat, fins i tot en els adults, normalment, marquen el camí que se seguirà en la seva consolidació.

A vegades s'oblida que el major desig d'un infant és el de ser estimat, ser reconegut, que li diguin que ho fa bé, que els adults estan contents pel que fa o deixa de fer. Aquest desig ben conduit és una immensa font de força i d'aprenentatge però, esperonat a destemps o mal conduit, és també una immensa font d'hàbits inadequats i persistents que, més endavant, llastaran negativament les possibilitats de l'infant.

EL RESPECTE VS ELS MÈTODES

Des de l'escola s'ha de triar: O es respecten els cicles, ritmes i capacitats naturals dels infants, o se segueix el que indiquen alguns mètodes, i/i els desitjos i les il·lusions dels pares.

Sembla que la resposta professional és clara: Cal respectar els cicles i ritmes dels alumnes, i no plantejar-los activitats per a les quals encara no disposen de prou capacitats per a treballar-les sense l'adquisició d'hàbits poc eficients.

Respectar els cicles naturals també s'ha d'entendre com que cal tenir molt presents les franges d'edat en les quals és adequat impulsar determinades capacitats o coneixements. Per exemple, l'inici de la lectura i de l'escriptura té un ventall de temps que va d'entre els cinc anys i mig i els set-vuit, en els quals cal iniciar i potenciar l'adquisició de la descodificació o mecànica lectora i l'inici de l'escriptura, sempre lligada a la lectura.

Com a norma general, fer que la mainada escrigui o aprengui a llegir abans d'aquesta edat, els cinc anys i mig, no és gaire aconsellable. La qual cosa no vol pas dir que abans no siguin capaços de començar a escriure o de començar a llegir, però serà un aprenentatge prematur i si els adults els esperonen i els lloen, els infant hi persistiran. Com que serà un aprenentatge precoç, de mica en mica, aniran agafant cos i consolidant-se hàbits poc adequats i ineficients que, al cap d'un parell de cursos, començaran a alentir el seu progrés.

Hi ha alguns alumnes, pocs, que abans de disposar de les capacitats adequades, a vegades força abans, volen escriure i s'entossudeixen a fer-ho. La majoria de les vegades no deixa de ser un joc, un joc simbòlic, volen fer com els grans. La negació, la prohibició, tampoc no són una bona manera de fer, és molt millor acompanyar-los amb molta suavitat i procurar que no agafin hàbits motrius poc eficients. Si el mestre no hi dóna importància és que no és important i, per tant, al cap de poc temps ho deixaran estar i quan arribi el moment dolç s'hi tornaran a posar amb energies renovades.

De fet només es tracta de no demanar mai als alumnes que escriguin abans no disposin de les capacitats indispensables per a fer-ho de forma eficient. Quan estan a punt, curiosament, són els mateixos alumnes els que sense que se'ls indiqui res, comencen a llegir i a escriure, i ho fan bé. Els ha arribat el moment dolç, no ha calgut forçar-los, ni esperonar-los.

Els alumnes que comencen a aprendre a llegir i a escriure quan estan a punt, quan el seu desenvolupament neuronal i físic està prou desenvolupat per a crear estructures cerebrals eficients, de mica en mica, deixen enrere aquells que varen començar molt més aviat però no disposaven de la maduresa necessària.

Per tant, **respectar els cicles i les capacitats dels infants pressuposa no avançar-se per allò del «ràpid, ràpid» o «com més aviat millor», i també no retardar-se per allò de «ja n'aprendran, ja hi són a temps, ja ho faran».** Cal no oblidar que sempre és necessari l'esforç individual i del grup, la sistematització i les ganes d'aprendre i col·laborar amb els altres.

NO HEM PARLAT D'INTEGRACIÓ

Sembla que no cal. Si l'escola s'organitza en base al respecte als diferents ritmes i capacitats dels alumnes és evident que la integració es dóna per suposada.

Al començament es deia que una de les funcions de l'escola era la de crear el pòsit cultural i social necessari per tal que, aquella mainada, quan fossin adults, poguessin viure en societat respectant-se malgrat les seves diferències personals. És clar com l'aigua que, si la societat és diversa, l'escola ha de ser diversa.

Hi ha grups que pràcticament només prioritzen la funció del desenvolupament de les capacitats i coneixements personals i no tenen en compte la funció social de l'escola i, troben inconvenient que, a les aules, hi hagi alumnes diversos, ja sia de sexe, de color, capacitats intel·lectuals o físiques... i prioritzen l'esquema dels grups de semblants. L'exemple més fàcil d'entendre són les escoles per a nens i les escoles per a nenes.

Només des d'una visió reduccionista i, segurament molt individualista o potser gremialista/classista del que és l'escola, es pot defensar que només ha de servir per ensenyar coneixements i per a relacionar-se entre iguals. Potser es considera que la funció social de l'escola ja es fa quan es creen relacions entre iguals i es complementa a través de la família i el seu entorn.

Estan en el seu dret, el dret de ser classistes i elitistes, i només voler-se relacionar amb iguals o molt semblants, però aquestes escoles no fan una de les funcions socials indispensables per al futur de la societat i no haurien de tenir la consideració d'escoles públiques.

LA INTEGRACIÓ POT SER TOTAL?

En tot moment s'ha dit que s'han de respectar els cicles i les capacitats de la mainada, i no s'ha fet cap mena de diferència segons les seves capacitats o necessitats. És evident que dintre de tot el que s'ha estat exposant hi ha els alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents. A vegades s'oblida que són mainada com els altres.

Alguns d'ells, per això hi ha els tècnics per a decidir-ho, podran seguir tota la seva escolarització en un centre ordinari i només necessitaran suports personals perfectament integrables en la dinàmica escolar, o aquesta podrà adaptar-s'hi encara que sigui a través d'una organització específica.

Hi ha d'altres alumnes que els caldrà una escolarització compartida entre un centre d'EE i un d'ordinari. L'escolarització en el centre d'EE d'aquests alumnes hauria de ser per a unes activitats indispensables per a ells, molt concretes i que no es poden fer a l'escola ordinària i, en canvi, a l'escola d'EE poden ser atesos molt millor, per les seves instal·lacions i la preparació molt especialitzada del seu personal.

Finalment hi ha d'altres alumnes, molt pocs, que els caldrà una escolarització en un centre específic. Només les necessitats personals dels infants i la impossibilitat d'atendre'ls adequadament en un centre ordinari o amb una escolarització compartida, haurien de ser les raons que determinessin l'escolarització en un centre específic.

De fet, les possibilitats i les necessitats dels alumnes amb necessitats educatives especials és el criteri que hauria de determinar la seva escolarització. El respecte a les necessitats dels alumnes amb nee. hauria de ser un dels elements prioritaris en la determinació dels objectius escolars socials.

LES EMOCIONS

Podria semblar que aquest aspecte no hauria de ser tractat en aquest espai perquè no hi pertoca, que té poca cosa a veure amb com podria ser convenient que fos una escola. Malgrat aquesta possibilitat, si s'està dient que l'escola ha de servir a les necessitats dels infants en el moment que són alumnes i ajudar-los a fonamentar bé les seves capacitats i coneixements per tal que, més endavant, les puguin fer servir de plataformes de llançament cap a altres objectius, és necessari fer un cop d'ull a la gestió de les emocions.

Encara que potser amb els més petits no s'hauria de parlar, encara, de gestió de les emocions, sinó més aviat d'explosió de les emocions i que, de mica en mica, van sent-ne conscients i van aprenent a gestionar-les.

Les emocions i els desitjos solen anar força parells, són unes poderoses eines de superació. Els adults, i també els infants, fem servir les emocions i els desitjos per posar-nos fites i abocar-hi l'esforç necessari fins a sentir-nos capaços de fer allò que semblava que no era possible de fer.

Saber encarrilar adequadament aquest món de les emocions, força irracional, pot ser molt valuós per a la persona i per a tota la comunitat. Si hi ha un entorn en el qual les relacions personals, positives o negatives, són importants, és a l'escola.

Gran part de la capacitat d'un mestre per fer que els seus alumnes desenvolupin totes les seves capacitats, tinguin ganes d'aprendre, els faci il·lusió anar a l'escola i, fins i tot, estiguin tristos quan no hi poden anar perquè no es troben bé, depèn del mestre. De la seva capacitat per ajudar-los, fer-se present quan els cal, donar-los seguretat i empenya alhora, sobretot quan s'entrebanquen o estan tristos fer-los sentir importants, no tan pel que fan com per l'esforç que hi posen i per les ganes de voler-ho fer bé i, tot plegat, fent-los sentir estimats i valorats.

El ser humà depèn dels altres humans i el grau de dependència emocional del més petits respecte als adults és molt gran. Del que faci un mestre, de com tracti, miri, parli

o atengui un alumne, en poden dependre moltes coses. Per a molts alumnes, un dels pocs llocs on se senten segurs i valorats és a l'escola.

El ser humà pot ser moltes coses, i segur que quan és d'adult és una gran barreja. Però els infants són una barreja de racionalitat i emocions/desitjos. La part racional no té gaire pes i normalment va lligada a les indicacions o desitjos d'un adult, en canvi els desitjos/emocions tenen un govern molt difícil i costa molt que la mainada els gestioni a través del raonament. Per a ells els desitjos i les emocions formen un tot amb ells mateixos, a vegades tranquil, a vegades descontrolat i esbojarrat.

La gestió dels desitjos és una de les tasques globals que afecta a tots els alumnes i que, per tant, també pertoca a l'escola i va lligada a la primera funció, la de la cohesió social. És important que els mestres sàpiguen com ajudar als alumnes a gestionar allò que desitgen, normalment ho volen de seguida, cal que aprenguin a esperar-se perquè no és el moment, a esforçar-se per guanyar-s'ho, a conviure, a respectar els companys i allò que estiguin fent ...

La gestió de les emocions, quan la mainada ja és una mica més gran, continua sent igual d'important, la música, les cançons, la poesia, les llegendes, les biografies i els models poden ser poderoses eines per anar aprenent a gestionar-les.

ELS ADULTS

També és important que els mestres, entre ells, sàpiguen gestionar les emocions. Un claustre (el conjunt de mestres d'una escola), és un petit món en el qual les tempestes en un got d'aigua es poden convertir en tempestes reals, la raó és força senzilla. Els mestres viuen la seva feina amb molta intensitat, amb una pressió personal, interna i social molt forta, i aquesta gran implicació i tensió fa que les emocions estiguin quasi bé sempre a flor de pell.

Per poder treballar junts i poder donar respostes consensuades i sistematitzades a les necessitats dels alumnes, cal que els mestres ens relacionem positivament, sense aspror, acceptant els punts de vista dels altres, deixant reposar les propostes, arraconant allò que des de fa temps no va bé però que, aparentment, no sabem com canviar-ho (quan ho hàgim arraconat segur que trobarem una altra manera de fer-ho).

UNA CERTA PARITAT

Potser ara que sembla que cada cop es tendeix més a una societat més paritària, més equilibrada en el nombre d'homes i dones als llocs de treball, a les llistes electorals, a les empreses ..., podria ser el moment de començar a pensar que a, l'escola, no estaria pas gens malament que també hi hagués un cert equilibri. A l'escola, actualment el percentatge d'homes que es troba la mainada és minúscul i, aquest fet, també repercuteix, de forma general, en la gestió de les emocions i en aspectes organitzatius (com se sol dir, ni millors, ni pitjors, només diferents).



PARLAR, ESCRIURE I LLEGIR, UN FET SOCIAL

PREDISPOSICIÓ GENÈTICA

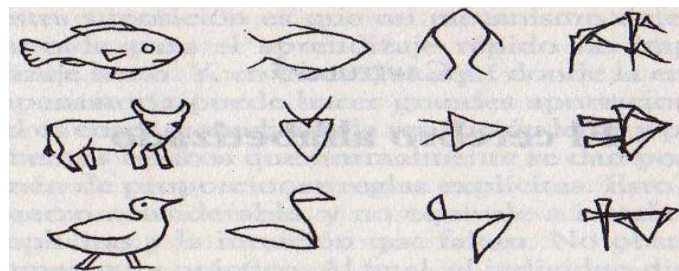
L'ésser humà, ara, està genèticament predisposat a la comunicació oral. La capacitat de parlar ha esdevingut innata i en pot aprendre sense esforç aparent. L'infant, només de trobar-se immers en un entorn que parli, aprèn i comprèn aquella parla, i arriba un moment que la sap fer servir com a eina de comunicació oral.

L'ESCRITURA ÉS UN PRODUCTE SOCIAL

L'escriptura i la lectura no tenen el mateix pòsit de centenars de milers d'anys i, per tant, no tenen la mateixa espontaneïtat que la parla. Són dues capacitats que encara no tenim integrades genèticament. Són un producte de la convivència en societats complexes. Es varen començar a fer servir fa només uns 5.000 anys.

Primer de tot es va tenir la necessitat de comptar. Comptar per assegurar-se que tots els que havien sortit a caçar o a pasturar en tornaven, després amb els animals que es treien a pasturar, així s'evitaven errors de memòria. No eren nombres abstractes, sinó signes, tants com animals. Com que hi havia diferents tipus d'animals i de diferents colors, es va haver de començar a distingir a quin tipus d'animal es referia cada signe. En aquest moment és quan es podria dir que va començar l'escriptura.

No s'hauria d'oblidar que només fa uns cinc mil anys que la humanitat escriu, i que no va pas començar en un sol lloc, sinó que sembla que, el que després seria l'escriptura occidental, va començar a l'àrea de Mesopotàmia (terra entre rius) i, l'oriental, a la Xina. Fins aquí el lligam entre l'escriptura i la seva lectura era relativament fàcil. De mica en mica va augmentar el nombre de representacions d'animals i coses, i es va anar transformant, complicant i sent cada cop més abstracte.



Objecte

Pictograma

Lateral Cuneïforme

Dels objectes es va passar als pictogrames i després a l'escriptura cuneïforme i, a Egipte, en una manera de fer que anomenaríem escriptura jeroglífica. En aquesta última els dibuixos representaven coses, però també podien representar síl·labes, parts de noms o noms sencers. Des del moment que l'escriptura i la seva lectura comencen a complicar-se, passen a ser del domini només d'alguns que s'hi dediquen, els escribes.

L'escriptura occidental evoluciona de la representació dels objectes a la cuneïforme. Fa només uns 2.500 anys (cap allà el 500 aC) els fenicis, uns grans comerciants mediterranis, varen trobar-se amb la necessitat de popularitzar i simplificar l'escriptura i varen estructurar un sistema d'escriptura bàsicament consonàntic, amb signes diferents per a les consonants. Més tard els grecs se'l varen adaptar i hi varen afegir els sons vocàlics que necessitaven, varen reordenar tot el conjunt i en va sortir l'alfabet (alfa, beta...). Els romans, a través dels etruscs, hi feren alguns retocs i, bàsicament, és el que ha arribat als nostres dies: l'abecedari (a, b, c, d... L'abecedari).

L'abecedari simplifica de manera notable l'escriptura. De necessitar milers de signes per representar totes les coses, es va passar a la representació de sons (que és un conjunt limitat). Hi havia una grafia per a cada so i, en uns pocs casos, més d'una, però el conjunt era molt més simple. A partir d'aquell moment va caldre relacionar, molt acuradament, la fonètica amb la grafia.

Quan s'afirma que no hi ha relació entre el que s'escriu i el que es parla, i es pretén separar l'escriptura de la llengua oral, s'està oblidant tot el procés que ens ha portat a on som ara. El català, per exemple, és una llengua transparent i la correspondència entre l'oralitat i l'escriptura és molt elevada, sobretot en la variant occidental, en l'oriental, si es tenen en compte alguns petits detalls, també.

GENERALITZACIÓ DE L'ESCOLARITZACIÓ I LA LECTURA

Quan, molts segles després, l'ensenyament es generalitza i es fa obligatori, un dels seus objectius és que tothom sàpiga escriure. De la parla no se'n diu res, perquè ja es dóna per suposat que és innata i, per tant, universal.

Es parteix de la base que tothom en sap de parlar però, en aquell moment, ningú se n'adona que el llegir i l'escriure depenen de la quantitat i qualitat de la llengua oral.

En canvi tothom veu que l'escriure i el llegir estan lligats. Avui dia pot estranyar, però abans no s'ensenyava a llegir sinó que s'ensenyava a escriure i, de retruc, s'aprenia a llegir. El resultat era que els qui sabien escriure sabien llegir i, si disposaven d'un bon bagatge de llengua oral, eren lectors hàbils.

Més endavant hi ha un moment en què s'inverteix l'ordre, i primer s'ensenyava a llegir i, quan ja se'n sap una mica, s'ensenyava a escriure.

Cada cop es produeixen més llibres i cada cop es llegeix més. La lectura va agafant més importància. Malgrat aquest augment es continua sense relacionar la comprensió lectora i la llengua oral. No es té en compte que la comprensió lectora està directament relacionada amb la quantitat i qualitat de la llengua oral (vocabulari, estructures ...) del lector.

Avui, a vegades, encara costa força fer entendre que allò que es llegeix d'una manera pràcticament automàtica, com un do, s'entén gràcies als conceptes que al llarg de la vida s'han anat acumulant, bàsicament, a través de la llengua oral. Qui llegeix, com més rica i variada és la seva llengua oral, més capacitat de comprensió té.

APRENDRE A LLEGIR

Per aprendre a llegir s'hi han d'aplicar unes tècniques diferents de les que s'han fet servir per a la llengua oral. La capacitat de comunicació oral va lligada, de forma innata, a l'ésser humà, però no pas la capacitat de llegir. Per aprendre a llegir cal disposar de tècniques i materials que, en el moment oportú per a l'infant, permetin organitzar el seu procés d'aprenentatge de forma sistemàtica.

A diferència de la llengua oral, la imitació només és important per ensenyar alguns aspectes fonètics de la lectura. En canvi, sí que és indispensable que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura es faci de forma sistemàtica i ben organitzada, i no pas de forma aleatòria o esporàdica.

Quan no s'organitza tot perquè l'alumne treballi de forma seqüenciada totes les possibilitats sil·làbiques de la llengua, i aquestes no es lliguen amb l'escriptura, queden buits importants que llastaran negativament la capacitat de descodificació i, per tant, de comprensió i aprenentatge dels alumnes, a no ser que disposin d'un bon suport familiar.

Cal recordar que la comprensió lectora és fruit de dues capacitats, una bona motxilla personal de llengua oral i una bona capacitat de descodificació (de lectura).

HAURIEN DE CONTINUAR LLIGADES

Des de bon començament l'escriptura i la lectura varen anar lligades, i hi haurien de continuar. Són les dues cares d'una moneda, però, des de fa un temps, segurament de forma inconscient, es fan esforços per fer-les anar per camins separats. Encara avui la diferència de tracte continua, sobretot perquè els resultats aparents són molt més immediats en la lectura. La lectura és més ràpidament constatable i útil.

El sistema educatiu actual fa servir molts llibres i ha generat la necessitat que els alumnes llegeixin el més aviat possible. Aquesta necessitat, més aparent que real, fa que l'escriptura quedi en un segon pla i només els alumnes més avantatjats o els que

tenen una família darrera que els dóna suport poden començar a fer servir l'escriptura com a eina d'expressió.

Potser pot semblar que el que s'afirma no és del tot cert, sobretot des que es fa escriure als alumnes des de ben petits (P3, P4...), però s'equivoquen els qui consideren que fent dibuixar lletres a alumnes immadurs i poc capacitats es millora l'escriptura, és al revés, es llasten negativament les possibilitats futures d'aquest alumnes i, per a la majoria d'ells, l'escriptura s'haurà transformat en una muntanya molt difícil d'escalar, i acabaran avorrint-la.

És important que els adults siguin conscients que no és positiu fer als infants activitats per a les quals encara no estan preparats. La natura té el seu ritme, els infants també.

A vegades, sembla que s'espera que la mainada, pel sol fet de saber llegir ja hagi de saber escriure; potser es dóna per suposat que si un alumne sap llegir, ja sap escriure allò que llegeix, la qual cosa no és certa. L'escriptura és la part més lenta i la que demana més reflexió i més capacitats. Per escriure una sola paraula calen unes capacitats físiques i el coneixement exhaustiu de les correspondències fonètico-gràfiques i, potser, ortogràfiques. Esperar que els alumnes ho vagin aprenent al seu aire per assaig-error i que no comporti l'adquisició i consolidació d'hàbits no gaire convenients, és com voler dominar un esport sense tenir l'edat adequada, ni les capacitats adients, ni fer la preparació específica.

Fins i tot tenint l'edat adequada, com menys sistemàticament i ordenadament es treballa una capacitat més difícil resulta dominar-la, per això no és pas estrany que, de mica en mica, s'hagi considerat l'escriptura socialment correcta com la part més difícil de l'escolarització i es consideri que està fora de l'abast de molts alumnes de primària, quan no hauria de ser així.

L'ORGANITZACIÓ DETERMINA EL RESULTAT

Llegint força i escrivint, encara que sigui molt, no n'hi ha prou per aconseguir que la majoria dels alumnes aprenguin a escriure. Els més capacitats i els qui tinguin una família que els doni un bon suport, potser sí, però per a la resta segur que no.

Sembla com si fent que la mainada escrivís molt pel seu compte i lliurement, ja n'haguessin d'aprendre. Tenint en compte que per escriure cal fer-ho reflexivament, pensar i ordenar el pensament, relacionar cada síl·laba fonètica amb la seva correspondència gràfica, transcriure-la correctament, fer que tot el conjunt estigui d'acord amb les estructures de la llengua i, un cop fet, repassar-ho per comprovar que exposa allò que es volia explicar, és molt difícil, per no dir quasi bé impossible, que la mainada ho pugui aprendre al seu aire.

És una manera ben estranya d'esperar que realment ho arribin a dominar. Els resultats actuals de les proves de CB (competències bàsiques) dels alumnes de sisè (12 anys) demostren clarament que un percentatge important no té un domini adequat de l'escriptura, i no hauria de ser així.

L'escriptura és molt més complexa que la lectura però, per sort, el català també té els seus fonaments en la llengua oral i s'hi pot relacionar molt directament. Com més qualitat tingui la llengua oral i més es domini, més fàcil serà aprendre a escriure; és cert que cal seguir un procés diferent del que es va seguir per aprendre a parlar i força més lent del que es va fer servir per aprendre a llegir, però si es fa reflexivament no és pas més difícil. Més lent sí, més difícil, no.

ALLÒ QUE S'ESCRIU S'HA DE PODER LLEGIR

És important que arrelhi la idea que allò que s'escriu ha de poder ser llegit per tothom i, per tant, ha de tenir una presentació socialment correcta.

Malgrat que sigui una capacitat de lenta adquisició, la base és fer un treball sistemàtic de reflexió sobre l'escriptura -fonamentat en la llengua oral i en la lectura-, que permeti arribar a dominar, amb prou seguretat, l'escriptura i així poder-la fer servir d'eina de comunicació.

ELS DOS ÀMBITS

Sempre s'ha de tenir en compte de quina llengua estem parlant, en aquest cas el català, però en totes les llengües sempre hi ha dos àmbits, el personal i el general o públic.

Al començament, el que escriu l'alumne en l'àmbit personal (allò que no serà públic) podria basar-se en:

- La vocal tònica sempre hauria d'estar ben escrita. En català la vocal tònica sempre té una fonètica clara i inconfusible. «Sempre s'escriu com es pronuncia».
- Els sons i les síl·labes que l'alumne ja té molt treballats i que sap llegir-los bé i els domina, haurien d'estar socialment ben escrits. Perquè pugui ser així cal que no s'hagi separat la lectura de l'escriptura.
- Al començament, la resta, podria estar en escriptura fonètica.

Quan el mestre supervisa un escrit privat, normalment, no hi hauria d'assenyalar res com a possible falta o equivocació, encara que una bona pràctica és la de tornar a escriure a sota, de forma socialment correcta i amb lletra lligada molt clara, el mateix text que ens ha ensenyat l'alumne.

En canvi, en el món general o públic (tot allò que no queda restringit a un ús personal de l'alumne), cal que tot el que faci l'alumne i tot el que vegi al seu voltant estigui

escrit d'acord amb les normes de la llengua, socialment ben escrit, perquè no és admissible que un escrit que podran veure molts infants i que els servirà de referència i model estigui escrit incorrectament, a no ser que es pretengui que ho aprenguin i ho gravin de forma errònia.

Pensar que més endavant ja ho faran bé, ja ho canviaran, és una bona manera de tancar els ulls davant la realitat, perquè qualsevol primer aprenentatge, fins i tot quan som grans, marca un camí i és molt difícil esmenar-lo.

Aquest marc d'escriptura socialment correcta obliga, inicialment, a fer escriure poc, molt poc, i sempre de forma reflexiva, de tal manera que mai se li hauria de demanar, a l'alumne, que escrivís més enllà del que està preparat per fer-ho bé.

S'ha de procurar que, a través de la reflexió sobre l'escriptura, de mica en mica, i amb la col·laboració dels companys, els llibres i els diccionaris –en paper o digitals- es vagin acostumant a no dependre de l'adult. El mestre hauria d'acabar sent l'últim recurs.

LA MOTXILLA PERSONAL DE LLENGUA ORAL ESCOLAR

Tothom és diferent però, alhora, cal que tothom es pugui comunicar amb els altres. Com més rica i àmplia és la capacitat personal de llengua oral més possibilitats de comunicació es tenen. És com si inicialment tots portessin una motxilla més gran o més petita, més plena o més buida, que hi posés llengua oral escolar i que, com més plena fos, menys pesés.

Per sort, aquesta motxilla pot anar-se omplint de forma indefinida. Encara que les possibilitats d'aprofitar l'escriptura i la lectura, des de ben petits, depenen de com s'hagi pogut omplir a l'escola.

Si es pretén que el caminar dels alumnes pugui ser vigorós i compassat, cal que s'aconsegueixi que la motxilla de llengua oral escolar de tots ells estigui el més plena possible i, alhora, cal que disposin d'eines perquè siguin capaços d'anar-la omplint.

EL NIVELL LLINDAR

Quan la prioritització de l'Educació Infantil és l'escriptura, a vegades de forma conscient, d'altres perquè és un costum, pot molt ben ser que els alumnes es passin força estones omplint fitxes, escrivint la data, el nom o les inicials, pintant amb retoladors, ceres...

Totes aquestes estones es deixen de dedicar a la llengua oral escolar i, malgrat la impressió que ja es treballa la llengua oral escolar, no és del tot cert, perquè no és una activitat prioritària, ni sistemàtica. En aquests casos, el nivell que solen assolir els alumnes només depassa, una mica, el nivell llindar.

El nivell llindar és suficient per parlar i fer-se entendre al carrer o als jocs, però no n'hi ha prou per a seguir l'escolaritat de forma tranquil·la. Amb el nivell llindar la motxilla

dels alumnes només és una mica plena i són molts els alumnes que depenen de l'escola per omplir-la, sobretot aquells que, darrere seu, no hi tenen una família o un entorn que els pugui donar suport. Aquest grup, quan no s'ha treballat la llengua oral escolar de forma prioritària i sistemàtica, entre tercer i quart, comencen a manifestar dificultats per seguir el ritme escolar ordinari de l'aula.

Com que la distància temporal entre Infantil i el Cicle mitjà és molt gran, ningú ho relaciona i, per tant, ningú considera que hi hagi cap mena de causa-efecte, però hi és.

LA NECESSITAT DE SUPORT VA L·LIGADA A ...

Cada vegada que un alumne ordinari comença a despenjar-se i sembla que li aniria bé un cert suport, caldria plantejar-se si les seves dificultats per a seguir l'escolaritat serien les mateixes si disposés de moltes més eines de llengua oral escolar. Si la seva motxilla personal de llengua oral escolar fos molt més plena.

El nombre d'alumnes que poguessin seguir l'escolaritat de forma tranquil·la podria ser molt més gran si, a l'escola, des de ben petits i al llarg de tota l'escolaritat, es treballés la llengua oral escolar de forma prioritària i sistemàtica.

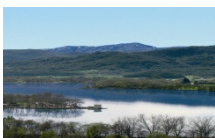
TRES PROPOSTES I MOLTES POSSIBILITATS

Al web www.llenguaoral.cat, hi trobareu molt més ben explicades les tres propostes d'activitats que s'apunten més avall.

PER A L'EDUCACIÓ INFANTIL: CADA DIA LES ESTONES DE...(LLENGUA ORAL)

PER AL CICLE INICIAL: APRENEN A LLEGIR UNA ESTONA CADA DIA

PER AL CICLE MITJÀ I SUPERIOR: S'ESCOLTA, ES PARLA I S'ESCRIU



REFLEXIONS PER ABANS D'ENSENYAR A LLEGIR I A ESCRIURE

RESUM

TOTES LES LLENGÜES TENEN TRETS ESPECÍFICS

Si tothom està d'acord a considerar que aprendre a llegir i a escriure és important, seria lògic pensar que es procurés esbrinar, i es provessin científicament, quines són les millors tècniques per assolir, amb el màxim d'alumnes possible, uns magnífics resultats. Però a vegades la lògica falla i, en aquest cas, del tot.

Si es volgués fer algun tipus de provatura seriosa es tindria en compte en quina llengua es treballarà, perquè no totes les llengües tenen les mateixes característiques. També es tindrien en compte les capacitats dels alumnes i el seu desenvolupament, perquè és una altra de les variants fonamentals.

Per tal que tots els alumnes puguin arribar a dominar l'escriptura i la lectura, caldria saber quines són les capacitats indispensables per iniciar els processos que han de desembocar en un lector hàbil i en la capacitat d'expressar, per escrit, allò que es pensa.

Entre les capacitats, segur que n'hi ha de físiques, de maduresa neuronal i d'altres sobre el domini de l'estructura de les paraules, les frases i les convencions de la llengua. La majoria de les que fan referència a la mainada estan directament relacionades amb el seu desenvolupament.

Pel que fa a la llengua, resulta que el català disposa de possibilitats que són impensables en d'altres. Sobretot per la gran quantitat de paraules monosíl·labes que són significatives per als alumnes. És una llengua transparent, amb una part clarament fonètica que té una correspondència directa entre sons i grafies i una bona part sil·làbica que fa d'eix central.

En l'ús corrent, la gran quantitat de paraules d'una i de dues síl·labes (més d'un 70%), fa que en el moment de llegir es centri una gran quantitat d'informació en poc espai i per això és important que cada conjunt de lletres quedi clarament definit, sinó la comprensió lectora es complica i pot esdevenir impossible.

Des de 1879, fa quasi bé cent cinquanta anys, se sap que el cervell fa servir els espais entre les paraules per a donar-hi significat. Un text en català ja té molts espais perquè les paraules són molt curtes i, si a més està escrit de tal manera que hi ha espais dintre de cada conjunt de lletres (majúscules, impremta), per a un infant que comença a aprendre a llegir, esdevé totalment incompreensible perquè no hi troba cap mena de relació amb la llengua oral. Quan es comença a aprendre a llegir, la presentació gràfica és important, i deixa de ser-ho quan ja s'és un lector hàbil.

CAL QUE DISPOSIN DE LES CAPACITATS

Abans de demanar als alumnes que dibuixin cap lletra, convindria tenir una certa seguretat sobre el domini que tenen de les capacitats necessàries per fer-ho.

Perquè els alumnes puguin disposar d'una de les capacitats indispensables per començar a escriure, el control de la mà i dels dits, cal que durant força temps hagin fet -amb tranquil·litat- un treball molt complet de motricitat fina al racó artístic, pinzells i pintures, o hagin fruit amb fang, farina, plastilina, sorra, aigua ..., per assolir el control de la mà, dels dits i del traç.

El mestre també hauria de tenir una certa seguretat sobre la capacitat física dels alumnes, capacitat referida a la força necessària per tenir el llapis entre els dits sense haver de fer gaire esforç.

També cal que tinguin interioritzats el dibuix/recorregut de les lletres més usuals que se'ls demana que facin. Tenir interioritzats el dibuix o recorregut de les lletres no té res a veure amb haver de fer cal·ligrafia, sinó que té una relació directa amb la capacitat d'imaginar-se-les i resseguir-les mentalment.

Per a relacionar el so de les lletres amb el seu dibuix i, alhora, interioritzar-lo, hi ha una activitat molt pràctica que convé fer diàriament, durant uns deu o quinze minuts, des de P4 fins a finals del Cicle inicial.

En aquesta activitat la mainada cerca paraules que continguin un so determinat, aparentment sembla que només estiguin fent una activitat de fonètica, de discriminació auditiva, però si es mira globalment de seguida queda clar que és molt més àmplia. El mestre va escrivint a la pissarra, en lletra lligada, a poc a poc i en columna, les paraules que diuen els alumnes, i la transforma en una activitat d'escriptura virtual aprofitant la memòria implícita (la dels procediments) a través de l'efecte mirall. És una activitat essencial per anar ajudant els alumnes a interioritzar el dibuix de les lletres, la qual cosa no vol pas dir que els alumnes les hagin d'escriure, i molt millor si no els ho demanem.

LA PRESSA NO ÉS UNA BONA CONSELLERA

La nostra societat considera molt important l'escriptura i, per això, sembla que tothom tingui pressa. Els pares tenen pressa i, a vegades, l'escola també, i sembla que ningú pensi si els alumnes estan a punt o no. Els alumnes estan a punt quan ja disposen de les capacitats necessàries per aprendre o per fer, amb el màxim d'eficiència, allò que se'ls proposa que facin. Evidentment l'eficiència està renyida amb l'adquisició d'hàbits poc adequats i, encara menys si són persistents.

La persona és mal·leable i els infants encara més. Quan el mestre o la família insisteixen en una cosa, la mainada, per fer contents als pares o als mestres procura fer-ho, encara que sigui amb moltes dificultats. Això sí, els costa molt i els surt força malament, i és en aquell moment que comencen a adquirir hàbits motrius no gaire eficients que els acompanyaran sempre, i a establir connexions neuronals poc eficients que acabaran consolidant-se i condicionaran futurs aprenentatges.

La compensació és la satisfacció dels adults quan veuen que l'infant ja comença a escriure, però, per a l'infant, realment paga la pena?

ENTRE ELS CINC ANYS I MIG I ELS SET

La lectura i l'escriptura demanen ordre, sistematització i que el mestre sàpiga quan és el millor moment per a començar a consolidar-les individualment. Normalment el millor moment es troba en un ventall d'edat que va dels cinc anys i mig als set - vuit. També cal tenir en compte que els nens solen ser una mica més lents que les nenes, tant en el llegir, com en el dibuix de les lletres. Els ritmes no solen començar a igualar-se fins cap als vuit anys.

Un dels objectius de la coordinació interna de qualsevol escola hauria de ser que els alumnes arribessin a ser lectors i escriptors hàbils. L'assoliment de l'objectiu depèn de dos processos ben estructurats, però independents i, alhora, lligats pel resultat.

LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA (CF)

Ser conscients que la llengua està formada per paraules, les paraules per síl·labes i les síl·labes per lletres, i que algunes d'aquelles lletres sonen d'una manera o d'una altra segons la seva posició o l'acompanyament, no és un coneixement innat, sinó après en el procés d'alfabetització.

És un coneixement necessari que cal treballar en els moments inicials de l'aprenentatge de la lectura i que ajudarà la mainada a relacionar, adequadament, les grafies amb els sons corresponents.

Curiosament, fins i tot un lector hàbil, davant de mots poc coneguts o totalment desconeguts, també recorre a l'enrunament fonètic de les paraules, les sil·labeja i, si cal, les lletreja per saber com s'escriuen.

La consciència fonològica (CF) és important però no cal capficar-s'hi, perquè en català, amb un bon treball de llengua oral com el que s'està proposant, s'adquireix, pràcticament, sense ni adonar-se'n.

Avui s'està fent molt d'èmfasi en la consciència fonològica -copiant les orientacions i tendències que regeixen per a l'anglès-, però els que la situen en un primer pla, en comptes de posar-hi la llengua oral, obliden uns petits detalls:

- a. -El català és una llengua llatina transparent, amb molt poca complicació en la relació entre sons i grafies, a diferència de l'anglès o del francès que, tècnicament, se les considera opaques.
- b. -En català, la capacitat d'identificació i domini dels sons i la seva relació amb les grafies és a l'abast de pràcticament tots els alumnes ordinaris. Això és el que es constata cada dia.
- c. -El nombre d'alumnes amb petits entrebancs en l'adquisició de la consciència fonològica en llengües transparents com l'italià, el català, l'espanyol o el portuguès està per sota del 4% i, fins i tot, aquest grup solen adquirir-la quan es treballa la llengua sistemàticament, però amb tranquil·litat. Per tant, de la CF, no cal fer-ne una qüestió o dificultat general, a no ser que es prioritzi la precocitat.
- d. -S'hauria de procurar que la CF no calgués treballar-la expressament, sinó que estigués dintre del conjunt d'activitats ordinàries de l'aula. Per això amb un treball suau i ben organitzat, començat a P4 i continuat a P5 i a Primer, n'hi hauria d'haver prou.
- e. -Respecte a la CF, tothom pot estar tranquil si es treballa de forma sistemàtica la llengua oral amb contes, cançons, poemes, reflexió sobre la llengua ..., tal com es proposa a «CADA DIA LES ESTONES DE ... » (LLENGUA ORAL).
- f. -Una bona manera de treballar la consciència fonològica a P4, P5 i Primer és cercar oralment paraules que comencin pel mateix so d'alguna de les que surten als noms o als contes, poemes i cançons de cada dia, o que hi puguin rimar o que el continguin, i que el mestre les vagi escrivint a la pissarra, a poc a poc, una sota l'altra.
- g. -Abans de demanar als alumnes que cerquin paraules que comencin per un so determinat o que el continguin, cal escriure a la pissarra amb lletra lligada, a poc a poc i amb molt bona lletra, aquella lletra dintre d'un marc i/o mostrar-la en un foli i, si pogués ser, disposar de lletres en paper de vidre, relleu, cartó, plastilina ... que les puguin tocar i resseguir amb el dit.
- h. -Les paraules que vagin aportant els alumnes s'haurien de transcriure, sempre, en lletra lligada, a poc a poc, i en columna, a la pissarra. S'ha de procurar que cada paraula sigui independent de l'altra. Moltes seran monosíl·labes o bisíl·labes.
- i. -Escriure en columna, a poc a poc i amb lletra lligada les paraules que aporten els alumnes és important perquè els ajuda a millorar la grafomotricitat i, alhora,

- la correspondència so - grafia i, per tant, els va capacitant per a la lectura i l'escriptura, aprofitant la memòria implícita a través de l'efecte mirall.
- j. -És important tenir en compte que hi ha un marge ampli de temps per a la iniciació de l'aprenentatge sistemàtic de la lectura, marge que abasta, de forma ordinària, des dels cinc anys i mig als set - vuit.
 - k. -És convenient no oblidar que les possibilitats futures de comprensió lectora estan condicionades per dues capacitats independents: la riquesa de la llengua oral escolar de l'alumne i la seva capacitat de descodificació o velocitat lectora.

POSSIBLES DIFICULTATS FUTURES DE COMPENSIÓ

La comprensió d'un text és el resultat de la combinació de dues capacitats independents, però que es complementen:

- Un cert ritme en la descodificació de l'escriptura. Col·loquialment en diem velocitat lectora.
- El disposar d'una bona motxilla personal de llengua oral escolar, vocabulari, significats, estructures.

Per tant, les dificultats en la comprensió lectora, en un alumne ordinari, poden dependre d'un contingut poc ric de la seva motxilla personal de llengua oral escolar o d'una capacitat de descodificació lenta, o de totes dues alhora.

L'escola pot ajudar molt als alumnes que tenen dificultats lleus per aprendre a llegir, però s'ha de recórrer als especialistes per a les dificultats greus. Hi ha alguns detalls que poden permetre albirar possibles dificultats de comprensió:

L'alumne que, malgrat disposar d'un vocabulari oral semblant al dels seus companys, li costa entendre els contes explicats oralment o les indicacions orals ordinàries, podria presentar alguna dificultat de comprensió oral.

Per aquelles situacions en què la dificultat és lleu, normalment, amb actuacions prèvies i sistemàtiques se'l pot ajudar a superar-les o, com a mínim, a suavitzar-les.

Segurament, se'l podria ajudar amb petites actuacions com:

- Indicacions/ordres/demandes més senzilles, més curtes i clares. Inicialment indicacions d'una sola actuació.
- Abans de portar a terme una demanda que se li ha fet, l'alumne hauria de repetir oralment la petició o demanda que se li acaba de fer.
- Explicacions no gaire llargues per part de l'adult.
- És important que els contes i les narracions disposin d'imatges/dibuixos que permetin relacionar el vocabulari i l'explicació amb les imatges.
- Introduir alguns contes més curts, i més senzills en el seu desenvolupament i desenllaç.

- o Demanar-li sempre que expliqui/repeteixi el que se li ha dit, demanat o explicat. Si es tractés d'una narració –sempre curta- és convenient anar-lo ajudant.

Quan s'adoni que és capaç de recordar i fer el que se li ha indicat, anirà agafant més seguretat i, de retruc, esforçant-se més, la qual cosa farà que millori la seva capacitat.

ELS ESPAIS I LA LLEGIBILITAT DELS TEXTOS: TIPUS DE LLETRA I ESPAIS

Feu un cop d'ull als textos de sota. Sou adults i, per tant, lectors hàbils. Quins us semblen més fàcil de llegir i de comprendre?

TAULA MENJA CAP PEUS PI VAS PLANA CEL NAS (Poor Richard 11)

Taula pi menja cap peus vas plana cel nas (Ms)

CAP PEUS TAULA PI MENJA VAS PLANA CEL NAS (Arial 11)

Taula pi menja cap peus cel nas vas plana (Esc2)

TAULA PI MENJA CAP PEUS VAS PLANA CEL NAS (TN. Roman 11)

Ara en lletra d'impremta, però en una frase amb monosíl·labs.

Al teu peu no hi cap cap més dit (Poor Richard 14)

Al teu cap no hi cap cap més cap (Massa 12)

Al teu braç no hi cap cap més mà, ja hi ha cinc dits (TN. Roman 12)

Al teu cos no hi cap cap més nas, ja n'hi ha un. (Esc2)

La funció del tipus de lletra és la de fer llegidor i comprensible allò que està escrit i, per tant, queda ben clar que el tipus de lletra i els espais entre les paraules són importants per assolir una lectura comprensiva. Si per als adults és important, s'imaginin per a un infant que està començant a aprendre a llegir i a escriure, i que s'esforça per relacionar cada conjunt de paraules amb algun concepte de la llengua oral.

EL LLAPIS I EL PAPER HAURIEN DE SER L'ÚLTIMA DE LES PREOCUPACIONS

A l'Educació infantil, fins i tot si es tanquen els ulls davant les condicions personals necessàries per començar a escriure, hi ha moltes altres tasques més importants que no pas fer fitxes, pintar amb retoladors grans dibuixos, dibuixar lletres, fer les inicials, escriure el nom o la data, encara que totes aquestes activitats omplin de satisfacció les famílies.

Fins que els alumnes no disposin de les capacitats necessàries per a dibuixar les lletres amb una certa eficiència, el mestre, mai hauria de demanar-los que ho fessin. El llapis

o el retolador poden ser substituïts per pintures de dits, per pinzells, per pissarres de sorra, de farina, fang, plastilina, lletres en relleu, de paper de vidre ...

Si abans de P5 la mainada no ha fet servir els llapis o els retoladors, millor, no serà cap daltabaix, no us preocupeu, els seus hàbits hi sortiran guanyant, i la seva capacitat de lectura i d'escriptura també.

Malgrat l'afirmació anterior, si algun alumne volgués escriure o fer-ho veure (és el que fan la majoria de les vegades), ho hauria de poder fer, però el mestre no hi hauria de donar cap mena d'importància i, encara menys, transformar-lo en model, s'hauria de tractar com un joc, com aquell qui corre pel pati. Només caldria preocupar-se perquè pincessin el llapis o el guix de tal manera que, més endavant, quan realment estiguessin preparats, els facilités l'escriptura.

Dibuixar amb un pinzell, o en una pissarra de sorra o de farina, és molt més positiu i s'adapta molt millor a les capacitats dels infants que no pas fer-ho sobre un paper. Són activitats que requereixen capacitats molt diferents.

Convindria explicar a les famílies quines condicions, mínimes, cal que reuneixi un infant per a demanar-li que comenci a escriure o, fins i tot, pinti amb llapis o retolador. Potser així els pares i els avis no tindrien tanta pressa, i no esperonarien la mainada a fer activitats que, amb molta probabilitat, els comportaran l'adquisició d'hàbits poc convenients que, més endavant, els dificultaran l'escriptura i la lectura.

TOT S'HA DE PREPARAR, PERÒ LA MAINADA HA DE PODER ANAR AL SEU RITME

Encara que a les properes ratlles quasi no s'hi faci referència, cal no oblidar que a P3, P4 i P5, s'està fent un intens treball de grafomotricitat (totes les activitats anteriors en són, i moltes d'altres), que és previ a començar a escriure sobre paper. Aquesta preparació els és indispensable i els ajudarà a estar a punt per quan els arribi el moment dolç de començar a escriure.

Cal recordar que, depenent del seu ritme de maduresa, una bona part dels alumnes no estaran a punt per començar a aprendre a escriure i a llegir fins mitjans de P5 i, alguns, fins a començaments de primer. Les nenes solen ser les primeres en començar a llegir i a escriure, i els nens, força més lents, no solen arribar al seu nivell fins cap allà els vuit anys. Aquesta diferència s'ha de tenir en compte per no bolcar les alabances només cap a una banda, i saber valorar, també, els petits avenços dels nens. Prou que se n'adonen que les nenes ho fan millor.

La conveniència de lligar la lectura i l'escriptura, per a cada alumne, individualment, hauria de comportar que cap dels dos processos no comencés abans que les capacitats de cada alumne fossin les òptimes. En general, aquest punt dolç inicial sol ser

coincident i se sol produir, normalment, cap el segon o el tercer trimestre de P5 o començament de primer, no pas abans.

Quan l'escola separa la lectura de l'escriptura l'alumne també ho fa, i l'escriptura es queda sense els seus suports bàsics, la llengua oral i la lectura. El resultat és que l'escriptura no és reflexiva i, per tant, els alumnes van consolidant una escriptura erràtica i no correcta socialment.

CADA DIA LES ESTONES DE LLENGUA ORAL I LES RUTINES

Tal com es proposa a CADA DIA LES ESTONES DE ... (LLENGUA ORAL), totes les activitats: els contes, les cançons, els poemes, l'estona de reflexió sobre la llengua, els trencaclosques, el joc simbòlic, el racó matemàtico- científic, el jocs, estan dissenyades per a potenciar la llengua oral escolar i ajuden a posar les bases i a treballar les capacitats que, més endavant, els permetran llegir i escriure eficientment.

Totes les propostes tenen una utilitat preparatòria doble, són útils per a l'escriptura i la lectura.

S'ha de procurar, també, integrar en el procés diari les rutines d'entrada i sortida, els encarregats, el temps que fa, quins alumnes han vingut, quina roba porten, les mans netes, què s'ha portat per esmorzar...

EL TIPUS DE LLETRA I LA COMPRESIÓ LECTORA INICIAL

Des del primer moment, però sobretot a partir de P4, el tipus de lletra per a presentar els noms dels alumnes i les coses que els volten, hauria d'anar lligat a la capacitat que té, el dibuix de les lletres, per a potenciar la lectura en català.

S'han de tenir en compte algunes coses:

- a) En un escrit, els espais, són el que fa servir el cervell per a separar i identificar les paraules. Per tant és important que cada paraula sigui un bloc visual. Per la mainada que encara no té un domini hàbil de la lectura, és evident que l'única forma de presentació gràfica que afavoreix aquest reconeixement i, per tant, la cerca dels significats, és la lletra lligada. Quan ja s'és lector hàbil aquest detall no té gaire importància.
- b) La lletra lligada no deixa espais entre les lletres d'una paraula i, per tant, presenta molt més adequadament les paraules com una unitat de significat i, encara queda més clar, en les monosíl·labes i bisíl·labes, que en català són la major part del vocabulari usual d'un infant.
- c) En català hi ha centenars de paraules d'una síl·laba que són del vocabulari bàsic i, per tant, conegudes per la mainada i, encara més de dues síl·labes. Pensen només en les parts del cos.
- d) Quan un aprenentatge no es fa adequadament, costa més arribar a dominar-lo. Actualment, les dificultats que tenen molts alumnes per dominar la lletra

l·ligada o manuscrita no deriva del tipus de lletra, sinó de la preparació que es fa i de quan, i com, varen començar a escriure-hi.

- e) Si es vol que l'escritura en lletra l·ligada no sigui un problema i es converteix en un efecte molt positiu per a la lectura i la seva comprensió, cal que es vagi a poc a poc, es treballi aprofitant la memòria implícita i l'efecte mirall, i es tingui prou paciència per esperar el moment dolç, en el qual els alumnes començaran a llegir i a escriure pel seu compte sense que hagi calgut que el mestre els digués res.
- f) Es proposa que els infants no hagin d'escriure res de res fins que no disposin de les capacitats adequades per a fer-ho i, per tant, no és cert que la lletra l·ligada els costi més, l'experiència demostra que, si estan a punt, no els costa. I un cop ja en saben una mica escriuen més de pressa i llegeixen molt millor.
- g) Quan els alumnes ja saben llegir relativament bé, la lletra l·ligada afavoreix el posterior domini lector de la lletra d'impresma perquè hi ha un alt percentatge de semblança entre totes dues. Aquesta semblança és molt inferior amb les majúscules o lletra de pal, que és un tipus de lletra que només s'hauria de fer servir, pels començament, de les frases i dels noms propis, i totalment inadequada per aprendre a llegir.

Per tant, fins que els alumnes no en saben força de llegir, es proposa que llegeixin en lletra l·ligada.

LA SISTEMATITZACIÓ DE LA LECTURA

Si al llarg de tot el parvulari es treballa de forma prioritària la llengua oral escolar i, des de P4, també s'ha anat treballant durant uns deu o quinze minuts diaris el lligam entre els sons i la grafia, hi ha un moment màgic en el qual, els alumnes, sense que ningú – de forma específica- els n'ensenyi, comencen a llegir i entenen allò que llegeixen.

Arribat a aquest punt, es podria pensar que ja no cal fer gaire res més i que ells sols ja aniran consolidant la lectura, però no! És en aquest moment que la mà del mestre és altra vegada fonamental. Ha arribat el moment apropiat per començar el treball sistemàtic, individual i diari, de consolidació de tots els sons i conjunts sil·làbics.

En la sistematització s'ha de comptar que no és bo forçar el ritme i que cal adaptar-se als alts i baixos que fa la mainada, sense oblidar que, en aquesta edat, uns mesos de diferència són molt de temps.

La consolidació de la lectura s'ha de fer a través d'una feina sistemàtica i total, sense deixar cap so sense treballar, ni cap síl·laba en cap de les possibles posicions. Es pot començar per treballar amb tranquil·litat la lectura de les vocals perquè la seva identificació i la seva pronunciació ja es relacionen i es dominen, per això, a la majoria dels alumnes, els semblarà que ells ja en saben molt i, en un tres i no res, avançaran molt ràpidament, però d'altres els cal començar pel principi, per les beceroles.

Des del primer moment cal fer-los llegir cada dia i programar el treball individual de tots els sons i conjunts sil·làbics. La programació del treball sistemàtic de tots els conjunts sil·làbics és una tasca expressa de l'escola i no es pot deixar a l'albir de la capacitat de la família.

Cada dia, després d'haver llegit, l'alumne hauria de transcriure (ho pot anar mirant), en una llibreta amb pauta de dues ratlles, una o dues paraules (en lletra lligada) i, tot seguit, se li hauria de demanar que llegís el seu text, allò que acaba d'escriure.

Al començament, l'exercici de transcripció (no dictat), els és força difícil i per això ha de ser molt curt. Es pot començar amb lletres soles, després una paraula molt curta, dues de curtes, una amb l'article, dues amb l'article ..., per arribar a la transcripció d'un màxim d'una ratlla. Compte!, no s'ha de dictar, però se'ls pot recordar com es llegeix i, sobretot, anar supervisant el dibuix de les lletres i, si cal, donar-los un cop de mà. L'infant ho va mirant i ho va transcrivint sense pressa. Quan ho té transcrit llegeix la seva producció, en veu alta, al mestre.

És important que, des del primer moment, tinguin clar que allò que transcriuen ho han de poder llegir, i ha de poder ser llegit pels altres.

Per tal que no hàgiu d'estar cercant materials o dissenyant-los, si ho desitgeu, podeu trobar una aportació sistematitzada de materials dintre del bloc dedicat a la lectura a www.llenguaoral.cat

QUAN HAURIEN DE COMENÇAR A ESCRIURE?

Se suposa que el treball que s'està fent al parvulari, de forma constant i diària, d'interiorització mental del dibuix de les lletres, potenciant la memòria implícita a través de l'efecte mirall, ja comença a donar els seus fruits.

Encara que no se'ls hagi demanat mai que escrivissin, cada cop que el mestre escriu una paraula a la pissarra quan fan exercicis per trobar sons o famílies de paraules o rimes, ells mentalment, però de forma inconscient, fan els mateixos moviments que fa la mà del mestre i, de mica en mica, van interioritzant i relacionant els sons i el dibuix de les lletres i les síl·labes.

Els alumnes, físicament, no haurien escrit, perquè encara no disposaven de les capacitats indispensables per a fer-ho, però sí que, a poc a poc, haurien anat aprenent a escriure mentalment. És un aprenentatge fonamental en dues direccions, del so a la grafia, i de la grafia al so, la lectura.

Si un alumne no disposa de les tres capacitats bàsiques que es detallen més avall, caldria tenir en compte que mai li serà positiu que se li demani que escrigui, ni que se l'esperoni a fer-ho o que se l'alabi quan ho faci. Les capacitats mínimes serien:

- **La maduresa física** o capacitat per aguantar l'eina –llapis o retolador- sense haver de fer gaire força i amb el màxim d'eficiència. Se sap que han de fer massa força quan els dits els queden blancs –per la força que han de fer- o per com agafen el llapis.
- **La maduresa motriu**, l'habilitat motriu o motricitat fina és l'habilitat per a dibuixar les lletres i fer-ho mantenint el llapis en la posició més eficient. Amb tranquil·litat però sistemàticament, s'ha d'haver anat fent el procés des de P3: el cos, el braç, la mà, els dits, les formes, els materials ...
- **La maduresa neuronal** o interiorització de les vocals i d'algunes consonants, les necessàries per fer-ho amb una certa facilitat i ser capaç d'escriure algunes lletres i síl·labes perquè ja se saben dibuixar mentalment. S'han treballat des de P4, amb el mestre com a model d'escriptura, cercant paraules que continguessin el so de ..., treballant la memòria implícita, la dels procediments, i fent servir l'efecte mirall.

Començar a escriure no té un moment determinat, fix, sinó que cada alumne ho ha de poder fer en el moment que pugui fer-ho amb facilitat. Normalment coincideix amb l'inici sistemàtic de la lectura.

Allò que s'escriu, s'escriu per a ser llegit i, per tant, s'ha d'escriure de tal manera que sigui possible llegir-ho i entendre-ho. Però el procés per aprendre a escriure és força més llarg i lent que el d'aprendre a llegir.

Cal no confondre la capacitat per copiar correctament, o la capacitat per fer frases oralment, amb la de ser capaç de posar, per escrit, allò que s'ha pensat o dit. L'escriptura és un procés més lent i un xic més complicat que el de la lectura perquè hi intervenen més capacitats. Per poder ajudar als alumnes a capacitar-se per fer servir l'escriptura com a eina d'expressió, al mestre, li cal habilitat i paciència per fer que tots els alumnes puguin anar al seu ritme i, alhora, ho vagin lligant amb la lectura.

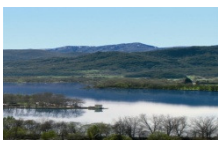
A part de la tranquil·litat, la suavitat, la lentitud i la sistematització, sempre s'han de tenir en compte les diferències de ritme entre els alumnes.

EL TEXT LLIURE

El text lliure és la mostra d'expressió màxima de la capacitat de domini de l'escriptura, per això, s'hauria de ser prudent i només proposar-lo quan els alumnes dominen molt bé l'expressió oral, l'organització de les frases, la correspondència entre els sons i les grafies i, sobretot, quan ja estan molt acostumats a escriure frases curtes que recullen pensaments puntuals.

Per escriure, cal que siguin capaços de demanar la col·laboració dels seus companys, a part de saber fer servir, en cas de dubte, els materials i programes de consulta que els poden ajudar a trobar aquella paraula o expressió que més s'avingui amb allò que volen expressar. L'escriptura és reflexió.

Si els alumnes del Cicle superior davant d'una proposta de text lliure i disposant de prou temps per a portar-la a terme són capaços d'escriure de deu a quinze ratlles que siguin intel·ligibles, ordenades, que transmetin una idea i que estiguin escrites de forma socialment correcta, es podria considerar que aquella mainada ha assolit molts dels objectius importants que li calien.



REFLEXIONS SOBRE LA LECTURA

RESUM

L'escola és una creació social. És una de les eines que ha creat la societat per a mantenir la cohesió i, entre els encàrrecs importants que té hi ha el d'ensenyar a llegir i a escriure tota la mainada al seu càrrec. Ensenyar a llegir i a entendre allò que es llegeix sempre ha estat un dels objectius bàsics del sistema educatiu.

Cada alumne que, sense presentar dificultats personals especialment greus, acaba la primària sense ser un lector hàbil i sense escriure de forma socialment correcta ens hauria de fer reflexionar molt sobre les tècniques pedagògiques que s'han emprat al llarg del seu recorregut escolar.

Les tècniques i mètodes pedagògics que es fan servir a l'escola per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no s'haurien de justificar per la seva novetat, diversió, engrescament o facilitat, ni perquè agradin més o menys als docents i als pares. Les tècniques i els mètodes pedagògics només tenen justificació si serveixen perquè, en acabar l'escolarització, els alumnes disposin de les eines bàsiques essencials que ells necessiten i els permetin participar amb tot el seu potencial en la societat i, per això, com a mínim, els cal que puguin entendre el que escoltin, comprendre el que llegeixin i, sàpiguen ordenar el pensament per expressar-se oralment i per escrit de forma socialment correcta.

Quan l'escola no treballa de forma sistemàtica la llengua oral i l'assoliment d'un cert ritme en la capacitat de descodificació, només els alumnes més dotats per a l'estudi o els que tenen al seu darrera una família que els encoratja i els ajuda en el seu camí cap al domini de la lectura, arriben a ser lectors hàbils i a gaudir-ne.

Encara ara, el català, no disposa de forma general, efectiva i consensuada d'una proposta per ensenyar a llegir i a escriure. Es va a modes, normalment, es continuen manllevant tècniques i mètodes pensats per a altres llengües.

En l'aprenentatge de la descodificació (aprendre a llegir), normalment no es tenen en compte les qualitats de transparència i les facilitats fonètiques que posa a l'abast la llengua, així com la seva doble estructura, fonètica i sil·làbica, ni el gran nombre de paraules monosíl·labes i bisíl·labes que té (més de les dues terceres parts) i que moltes

d'elles són fàcilment llegibles i perfectament comprensibles per als infants, però alhora, fan que qualsevol text el formin molts petits conjunts de lletres.

L'OBJECTIU GENERAL

Fa un moment dèiem que calia que, com a mínim, la mainada quan acabés l'escolarització primària disposés d'unes capacitats que resumíem dient:

Que tots els alumnes, a l'acabament de l'escolarització primària, disposessin de les eines bàsiques que els permetessin entendre el que escoltessin, comprendre el que llegissin i expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta.

Malgrat els canvis de millora que aquests últims anys han estat fent els centres, encara hi ha un percentatge important d'alumnes que es queden a mig camí i acaben la primària sense ser lectors hàbils i, molt menys, dominant la comunicació oral en públic. La reducció dràstica d'aquest percentatge no és una qüestió de detall o de fer-hi retocs, que és el que s'ha estat fent fins ara, sinó d'enfocar-ho diferent i anar a l'arrel, als fonaments.

Si l'escola fos un teatre, se us estaria proposant un canvi en la il·luminació. Primer algun petit canvi als focus de l'escenari, però aquest petit canvi ja faria que algunes coses es veiessin diferent, després, el canvi, es completaria encenent els llums de la sala. No es veuen les coses igual quan els llums es dirigeixen només a l'escenari o quan s'il·lumina tot el teatre, escenari inclòs, segurament acabariem canviant els decorats i representant una altra obra.

El propòsit és aconseguir disposar d'una visió general de tot el procés que segueix l'alumne, des que comença l'escola, a P3, fins que la deixa a sisè, i que els mestres tinguin la informació necessària per a poder-lo acompanyar. Es tracta de procurar que hi hagi una visió general del procés, del camí que fa l'alumne des que entra fins que surt de l'escola, i no pas parcial o de detall.

APRENDRE A LLEGIR ÉS UN OBJECTIU SOCIAL

Segurament, ningú no recorda en quin moment va començar a comprendre allò que llegia, a llegir amb una certa seguretat. Encara que aprendre a llegir sigui un procés lent, un cop assolida la capacitat, s'oblida completament. Dóna la sensació que és un fet natural, però no és cert. Ningú no sap llegir de forma natural, tothom n'aprèn. La lectura és un aprenentatge social.

Ensenyar a llegir fluidament i entenent el que es llegeix és, per tant, una part important de l'objectiu general de qualsevol escola.

L'ENTORN FAMILIAR

Per alguns aprendre a llegir és més fàcil que per d'altres, fins i tot sense cap mena de dificultat personal.

Els infants que han nascut en una família que valora la lectura i veuen al seu voltant persones que llegeixen, i els llegeixen contes, llegendes, fets, ho tenen més fàcil per arribar a ser lectors hàbils. En canvi, els que a la família no hi tenen un ambient de modelatge lector, depenen de l'escola per arribar a assolir un bon nivell de capacitat i de possibilitats lectores. En aquests casos l'escola esdevé el medi indispensable.

MANCA CONTINUÏTAT EN EL PÒSIT PEDAGÒGIC

Aquests últims segles el fil de la continuïtat històrica s'ha trencat massa sovint, i no s'ha pogut disposar d'un pòsit pedagògic que amarés l'escola i la societat.

Com a resultat de les batzegades històriques, sempre s'ha hagut d'anar a cercar les solucions pedagògiques a fora i s'ha procurat adaptar-les a les nostres possibilitats i maneres de fer, fins al punt que, històricament, l'escola i els mestres han estat un referent social respectat i important.

Després de l'última ensorrada històrica, la dels tres anys de guerra civil que varen acabar amb la victòria dels militars feixistes revoltats, i els 40 anys de dictadura que seguiren i que comportaren l'ensorrament cultural massiu de Catalunya, la nostra renovada, però encara incipient tradició pedagògica va quedar un altre cop estroncada.

Per això, no té res d'estrany que, encara ara, quan se'ns presenta una qüestió pedagògica, fins i tot de lectura, continuem girant els ulls cap enfora per cercar-hi solucions, oblidant que el català té unes característiques que el fan força diferent d'altres llengües del seu entorn.

EL CATALÀ ÉS UNA LLENGUA TRANSPARENT

Per escriure es fa servir el mateix alfabet que totes les altres llengües del nostre entorn, l'alfabet llatí, però les convencions ortogràfiques no són les mateixes, perquè cada llengua té les seves.

Si es fa referència al català occidental, la correspondència entre so i grafia és tant o més transparent que en italià, espanyol o portuguès. Si es fa pel català oriental, per als qui saben unes senzilles normes de context, pràcticament supera el 90%.

Malgrat ser una llengua transparent i d'aprehensió fàcil pel que fa a les correspondències so-grafia, hi ha qui s'entossudeix a tractar-la com si presentés els mateixos entrebancs que altres llengües poc transparents que, en molts casos, per a un mateix so, han de triar entre nombroses possibilitats d'escriptura.

ALLÒ QUE NO ES DOMINA, SEMPRE ES CONSIDERA DIFÍCIL

En el fons, per part de les persones que consideren el català difícil, hi ha un problema de coneixement i domini de la llengua. No la dominen. Quan aquesta situació passa amb mestres el problema es fa gran, molt gran, i no és pas estrany que diguin que és difícil. Allò que no es coneix prou sempre fa la sensació que és difícil, i aquesta sensació serà la que es transmetrà als alumnes.

Una forma “elegant” de sortir del pas va ser el terme “ortografia natural”, malgrat que per definició l’ortografia mai no pot ser natural, així s’han excusat mancances didàctics aplicables a l’escriptura i, fins i tot, ha permès justificar que els mestres escrivissin a la pissarra amb faltes d’ortografia.

ALGUNA ALTRA CARACTERÍSTICA IMPORTANT

El català, en part, és una llengua fonètica. A part de les vocals, hi ha tot un conjunt de sons consonàntics que tenen una correspondència automàtica so-grafia. En aquest grup hi ha les consonants que no necessiten el suport de cap vocal per sonar, com la /s/, /f/, /x/ ...

Però, sobretot, és una llengua sil·làbica. La part sil·làbica de la llengua recull tots els casos en els quals, a la consonant corresponent, li cal, com a mínim, una vocal per poder sonar adequadament: /m/, /p/, /t/, /l/, /b/, /d/, /n/... (els especialistes, segurament, no hi posarien la /m/ i la /n/ en aquest grup).

Una altra característica important és la gran quantitat de paraules monosíl·labes i bisíl·labes que són significatives per a la mainada, aquest fet fa que la síl·laba pugui ser una eina bàsica per aprendre a llegir. No s’ha d’oblidar que en molts aspectes és una llengua sintètica, amb molt pronoms que fan referència a altres parts del discurs i amb força nexes.

Que en gran part el formin conjunts de lletres d’una i dues síl·labes i, per tant, molt curtes fa que sigui una llengua molt tallada –amb molts d’espais- i amb una gran concentració de conceptes.

CAL SISTEMATITZAR EL PROCÉS D’APRENTATGE DE LA DESCODIFICACIÓ

Si es vol que els alumnes arribin a ser capaços de llegir adequadament tots els sons que conformen la llengua, inclosos els sil·làbics en qualsevol posició, els cal un elevat grau de sistematització en el procés d’aprenentatge de la descodificació i continuar-la en la consolidació.

Encara que sigui molt «modern» i agradable per a l’adult, el “ja n’aprendran” o el fer com les abelles, ara un so, ara un altre, sense ordre ni concert, ni una seriosa planificació per a cada alumne, no és la manera més adequada de fer perquè no posa en primer pla les necessitats dels alumnes.

PER FER-LOS ESCRIURE CAL SABER ESPERAR

Tampoc no és lògic voler-los fer aprendre a dibuixar les lletres o a llegir-les quan encara no disposen de les capacitats indispensables per fer-ho de forma eficient. Una cosa és saber-les reconèixer i una altra, de molt diferent, haver-les d'escriure o haver-les de fer servir per llegir. Fins cap els cinc anys i mig – sis, la majoria dels infants no disposen de les capacitats adequades per escriure de forma eficient.

Ensenyar a llegir i a escriure és una tasca que s'hauria de personalitzar i sistematitzar per a cada alumne. És una feina individual i, abans de començar-la s'ha de preparar i adobar el terreny, perquè un cop arribi el moment adequat l'alumne disposi de les eines personals necessàries per a descloure's com una flor a la primavera. Un adob molt bo, si es treballa diàriament, són els 10 minuts de reflexió sobre la llengua que es presenta a "Cada dia les estones de ..."



LA LECTURA A P5 I AL CI

RESUM

La lectura, una capacitat apresada

Saber llegir no és un do innat, se n'ha d'aprendre. La societat ha delegat la tasca d'ensenyar a llegir a l'escola.

En quin moment han de començar a aprendre a llegir els alumnes? La majoria poden començar a l'entorn dels cinc anys i mig – sis. Hi ha un marge ampli de temps, fins els set – vuit anys. Més enllà el tren va passant a poc a poc però sempre és possible pujar-hi, es tingui l'edat que es tingui, encara que costi una mica més.

L'aprenentatge de la lectura ha de ser sistemàtic

Un cop l'alumne ha començat a aprendre a llegir cal que ho faci, diàriament i de forma individual, amb el mestre, el procés d'aprenentatge ha de ser sistemàtic i el paper del mestre és fonamental.

La comprensió lectora

La comprensió lectora és el resultat de la combinació de dues capacitats: la llengua oral i la velocitat de descodificació. Aprendre a llegir canvia el cervell, fins a tal punt que, un cop se sap llegir, és impossible no llegir tot el que es posa al nostre abast, encara que sigui de forma inconscient, una altra cosa és si s'hi para atenció.

L'avaluació de la lectura

L'avaluació de la comprensió lectora és complicada. L'explicació oral és una bona manera de comprovar-la, força millor que no pas l'escrita, que, per molt que es vulgui defensar, no deixa de posar una barrera, una dificultat més, a les manifestacions sobre allò que s'ha entès. Amb l'explicació escrita, encara que s'hagi entès bé el text, si l'alumne no té un bon domini de l'escriptura, no podrà explicar tot allò que ha entès, en canvi, oralment sí.

Per ser lliure calen eines i, per obtenir-les, cal esforç

Una bona habilitat lectora és una de les capacitats que permet obrir el portal del món del coneixement, de la il·lusió i de la imaginació.

Un objectiu essencial de l'escola és que els alumnes es puguin dotar de les eines que els permetin assolir les capacitats per a ser lectors hàbils i expressar, per escrit, el seu pensament i, per tant, puguin ser més autònoms i més lliures. Són unes capacitats que no poden dependre de l'entorn familiar, sinó que han de dependre de l'escola.

LA SOCIETAT HO HA ENCARREGAT A L'ESCOLA

La societat ha encarregat a l'escola la tasca d'ensenyar a llegir. Si l'escola no fa aquesta tasca de forma sistemàtica i amb tot el detall possible, molts alumnes es trobaran amb les seves possibilitats de creixement personal, intel·lectual i social escapçades.

L'escola no pot deixar que una tasca tan important i indispensable quedi a la sort, a l'interès o a la capacitat d'atenció i de coneixements de les famílies. Per això l'escola ha de ser conscient que, en tot allò que faci referència a la lectura, cal una programació sistemàtica i una concreció específica per a cada alumne.

En l'aprenentatge i el domini de la lectura, només des d'una perspectiva elitista, es podria preconitzar que no cal un treball escolar sistemàtic perquè, aleshores, es traspassaria el paper fonamental i bàsic a la família, a l'entorn. Els alumnes menys dotats, o els que no disposessin de famílies que els poguessin donar un seriós i constant suport, es quedarien a mig camí.

Una cosa semblant passa si s'actua pensant que els alumnes ja n'aniran aprenent al seu aire i d'acord amb els seus interessos, oblidant que, moltes vegades, els interessos immediats de la mainada van íntimament lligats als de la seva família, o a allò que és més fàcil o cridaner.

Un "ja n'aprendran" referit a la lectura, sense posar-hi les eines professionals indispensables per a cada alumne, és tant com deixar els alumnes en mans del seu entorn. Encara que a l'escola es treballin altres capacitats, fins i tot més engrescadores i aparentment més divertides, segur que per a la mainada, no els seran tan indispensables i bàsiques com una bona habilitat lectora.

El mestre, des del moment que un alumne està a punt per a començar a treballar sistemàticament el procés lector, li hauria de preparar una programació específica per a ell, i l'hauria de fer llegir cada dia, individualment.

UN LLARG PROCÉS QUE TÉ DUES CAMES O VIES

Ja s'ha dit que saber llegir no és una capacitat innata, sinó que és apresada. La transformació en lector hàbil és la culminació d'un llarg procés d'aprenentatge; el procés d'aprenentatge que culmina amb la comprensió lectora és com la unió dels dos components d'un adhesiu químic, si un d'ells falla, el procés quedarà coix, trontollarà i moltes de les possibilitats quedaran escapçades.

Els dos components són:

- ✓ La llengua oral.
- ✓ La descodificació.

Els dos components no tenen el mateix nivell de dificultat, però sobretot un d'ells s'ha de treballar des del primer moment de l'escolarització: la llengua oral.

ELS DOS COMPONENTS: LA DESCODIFICACIÓ I LA LLENGUA ORAL

La comprensió lectora és un do que, per estrany que pugui semblar, no depèn de cap tasca lligada pròpiament a la lectura. La comprensió lectora **depèn de la quantitat i qualitat de la llengua oral del lector, i d'una certa velocitat i ritme en la descodificació.**

Quan ja és comença a ser un lector mínimament hàbil i autònom, la pràctica fa que cada dia se'n sigui una mica més. Per poder ser un lector hàbil cal que, els dos components que esmentàvem, tinguin una bona salut.

A l'escola, la part més senzilla, "aprendre a llegir", moltes vegades és en "si n'hi queda" o la "ventafocs", i la capacitat lectora dels alumnes en pateix, sobretot la d'aquells que depenen de l'escola per aprendre'n.

LA FLUÏDESA EN LA DESCODIFICACIÓ

Assolir un determinat ritme en la descodificació és essencial per a disposar de la possibilitat de comprendre allò que es llegeix. Sense un cert ritme i velocitat de lectura és molt difícil copsar les frases i arribar a ser un lector hàbil.

L'assoliment d'un cert ritme en la descodificació és el resultat d'un entrenament individual i sistemàtic, dirigit pel mestre, que pot començar cap a finals del parvulari o començaments de primer, a l'entorn dels sis anys. De totes maneres si un alumne comença més tard, cap als set anys, tampoc no seria res d'estrany. És molt important que es tingui clar que no és una capacitat que s'assoleixi en un curs sinó que el procés es perllonga normalment durant dos o més cursos.

L'objectiu final hauria de ser que l'alumne arribés a llegir sense ni adonar-se que llegeix, en aquest moment començaria a ser un lector hàbil. Ja disposaria d'un bon domini de totes les síl·labes en qualsevol de les seves posicions i variacions i, a poc a poc, les hauria anat lligant amb la llengua oral.

Mentre no són lectors hàbils, la pràctica de la descodificació és indispensable que es treballi cada dia i individualment, sinó es limitaran les possibilitats dels alumnes que no tinguin un bon coixí familiar que supleixi la manca de sistematització per part de l'escola.

Les mancances en la capacitat de descodificació és possible encarrilar-les a l'aula ordinària, mentre no hi hagi dificultats personals especials. Si hi haguessin dificultats personals especials s'hauria de recórrer a un especialista. Cal fer un seguiment individual i precís de cada alumne per anar adaptant el ritme i l'exigència a les seves possibilitats i necessitats.

UNA CONFUSIÓ

A vegades hi ha qui confon la «mecànica lectora» amb la «lectura mecànica», que és quan es llegeix sense entendre-hi quasi bé res.

Les persones que tenen aquesta confusió són una clara mostra de la importància de la llengua oral en la capacitat de comprensió. Només pot existir «lectura mecànica» quan hi ha una bona capacitat de descodificació però una motxilla personal de llengua oral força buida. Es llegeix (es descodifica), però no s'entén el que es llegeix.

LA LLENGUA ORAL ESCOLAR

Que els alumnes arribin a disposar d'una bona motxilla personal de llengua oral escolar és una tasca força lenta i, per tant, hauria de ser present de forma constant a tota l'escolarització.

De la llengua oral escolar en depèn la comprensió lectora, la capacitat d'entendre allò que s'escolta i la de ser capaços de construir i expressar oralment o per escrit el que es pensa i se sent. De fet, en depèn la capacitat de pensar.

La comprensió lectora esdevé ineficient, superficial i molt limitada si no es treballa la llengua oral escolar de forma conscient i explícita, i al llarg de tota l'escolaritat. Als alumnes els cal una motxilla ben farcida i rica de llengua oral.

NO N'HI HA PROU QUE EL MESTRE PARLI

Una part indispensable del treball de llengua oral requereix que el mestre expliqui moltes coses de forma planera, però socialment correcta. A vegades es vol ser tan planer que no es té en compte que, per als alumnes, és més important aprendre poques estructures i poc vocabulari, però correcte, que no pas molt però incorrecte. Des d'un vocabulari i unes estructures lingüístiques correctes es pot continuar construint.

No és només el mestre qui ha de parlar, sinó que també cal que els alumnes s'expressin molt, tant com sigui possible, i rebin al·licients facilitadors d'una expressió oral correcta.

EL MESTRE DICCIONARI

A vegades el mestre fa de diccionari o d'enciclopèdia. Aquesta tècnica no és la més eficient per a treballar la comprensió lectora, sobretot a partir del CM. L'aclariment

directe dels significats, sense un treball oral específic, per part dels alumnes, que apliqui i posi en context el significat explicat, només és un vernís que s'esquerdarà a la primera soledada. La comprensió dels significats requereix d'un altre tipus de feina, una feina molt més lligada a l'expressió oral dins del context adequat i, fins i tot, acabada en una curta concreció escrita.

Que el mestre faci de diccionari o d'enciclopèdia és profitós per als alumnes més avantatjats, però també els malacostuma i els fa menys autònoms. Els alumnes, amb els significats acabats d'exposar, o d'aprendre, haurien de construir oralment frases i expressions i aplicar-les correctament. Cal lligar el significat de les paraules amb la llengua oral. Si es vol reblar més el procés d'interiorització dels significats es pot transcriure a la pissarra alguna de les frases que han creat els alumnes, treballar-la i, finalment, la poden anotar a la llibreta.

EN QUIN MOMENT S'HAURIA DE COMENÇAR A LLEGIR?

No hi ha un moment general, sinó que el moment és individual. Des de fa uns quants anys se sap que la part del cervell que ha de donar suport a la lectura està a punt, en general, entre els cinc anys i mig i els set. Per això, començar a fer-los llegir abans, no és lògic ni productiu, perquè, normalment, no està a punt l'eina bàsica que han de fer servir.

Per començar a llegir amb facilitat i eficiència, cal que les neurones de la part del cervell que han de donar el suport inicial a la lectura estiguin el màxim de mielinitzades, recobertes de mielina. La lectura canvia i amplia les xarxes neuronals i, com més formades estiguin, més eficients i ben estructurades podran ser.

Forçar la precocitat en l'aprenentatge de la lectura, normalment, no dona més bons lectors, sinó pitjors, sobretot si, al cap d'un parell de cursos, se'ls compara amb els que no han començat a llegir fins que el seu sistema neuronal, de suport, ha estat a punt.

Quan s'aprèn una cosa sense disposar de les capacitats per fer-ho amb una certa facilitat, es creen xarxes substitutives permanents que són menys eficients que les que es crearien si s'esperés el moment adient. El resultat de l'avançament són hàbits no gaire adequats i molt difícils de desarrelar.

Un altre dels aspectes que convé tenir en compte és que, normalment, les nenes són més ràpides, en alguns aspectes del procés lector, que els nens. Els nens solen començar a anivellar-s'hi a partir dels 8 anys. Si no es té en compte, les lloances van sempre en un mateix sentit.

UN TREBALL SISTEMÀTIC I METÒDIC

Malgrat que és claríssim que, per assolir una mecànica lectora àgil, cal un treball individual i sistemàtic, encara hi ha qui considera que fer-ho així és un encarcament i una cleda a la lliure capacitat de decisió i descobriment dels alumnes.

Potser sí que tenen una part de raó, encara que aquesta manera de fer només sigui útil per aquells alumnes amb més capacitat per a la lectura, i que els resultats no siguin gaire engrescadors per a la resta.

Quan no es treballa sistemàticament, la mainada també aprèn a llegir, però la seva lectura és lenta i dubitativa, els manca sistematització en la descodificació perquè hi ha sons i síl·labes poc treballades, i quan hi ha buits en la capacitat de descodificació, aquesta és una capacitat escapçada i, per tant, una dificultat afegida a les possibilitats d'esdevenir lectors hàbils.

Quan a l'escola, per a l'aprenentatge de la descodificació, no seguim un procés individualitzat, sistemàtic i ordenat, hem de ser conscient que tots aquells alumnes que no siguin molt capacitats o que no tinguin un bon coixí familiar que els permeti complementar o substituir les mancances escolars de sistematització, en patiran les conseqüències. L'escola haurà tingut una actuació elitista i no haurà fet bé una part de la seva feina, encara que potser haurà estat molt divertida, engrescadora, moderna i innovadora.

UN SEGUIMENT

Si es fa llegir cada dia individualment ja s'està en el bon camí. De totes maneres va bé disposar d'alguna eina relativament objectiva que permeti fer un seguiment del procés.

Les proves individuals de seguiment de la velocitat en la descodificació, aplicades de tant en tant, poden ajudar a prendre decisions organitzatives per a millorar el procés. No cal que l'escola en creï de noves, n'hi ha unes quantes a la seva disposició. De totes maneres la majoria té una certa limitació, són proves amb referència de comparança interna. Els seus resultats depenen molt del grup.

Tenir una referència externa, a vegades, ajuda a situar-se. Des de fa temps es considera que, en català, es comença a ser un descodificador hàbil quan es llegeixen a l'entorn de les 90 – 110 paraules per minut. A aquests alumnes, potser, ja no cal fer-los llegir cada dia.

LA COMPROVACIÓ DE LA COMPRESIÓ

Fa una estona s'ha indicat que la mesura de la comprensió lectora no és fàcil.

I SI FAIG PREGUNTES ESCRITES?

Pot semblar que fer preguntes escrites és una bona manera d'ajudar a millorar la comprensió lectora o d'arribar a saber si els alumnes han entès un text.

S'ha de tenir en compte que per contestar per escrit cal que l'alumne escrigui. Escriure és una capacitat molt més lenta d'adquirir que no pas la lectura. Fins i tot és possible que hagin entès perfectament el text, però no sàpiguen com manifestar-ho per escrit perquè encara dubten molt en la relació de sons i grafies.

La tècnica de fer preguntes escrites sobre un text, sigui del tipus que sigui, pot indicar que els alumnes tenen una bona memòria o una bona velocitat lectora per cercar la resposta, si és que poden mirar el text, però no pas que l'hagin entès. Aquesta manera de fer només és efectiva amb els alumnes que tenen un domini molt bo de l'escriptura, els més capacitats.

LA VERBALITZACIÓ

Llegir un text ja és tota una feina, sobretot si es vol entendre i recordar.

Als alumnes se'ls ensenya a llegir, a descodificar, però normalment no se'ls aconsella sobre tècniques que facilitin la comprensió:

1. Una tècnica senzilla i pràctica és la de llegir en veu alta i, si pot ser, en un lloc tranquil. Aquesta tècnica no té res a veure amb la lectura en veu alta a l'aula.
2. Com a segon pas és molt recomanable fer-se un petit guió amb quatre idees de recordatori.
3. Com a tercer pas, fent servir el guió, explicar el que es recorda del text.

Quan s'explica oralment, encara que se segueixi el guió preparat, es va despuntant l'explicació d'aquelles parts que no s'entenen o que no es dominen i, per tant, l'exposició acaba reflectint, molt aproximadament, què és el que s'ha entès i quin vocabulari i estructures es dominen.

Quan el receptor de l'explicació és el mestre, és quan es pot fer tota una feina d'ampliació de vocabulari i d'estructures lingüístiques. Quan l'alumne ja ha acabat la seva explicació, el mestre, amb prudència i en petites dosis, ho té molt fàcil per anar-hi afegint les paraules i construccions que l'alumne no domina. Oralment es poden fer frases noves, repetir-les entre tots dos, enllaçar-les amb d'altres, i després –si es considera convenient– es poden escriure.

Les noves aportacions no s'assimilen immediatament, triguen un parell de dies a consolidar-se, per això és positiu que, al cap d'un parell de dies, es tornin a recordar.



APRENDRE A LLEGIR, UN PROCÉS SISTEMÀTIC

(Llegir-los contes, des de ben petits, és una bona manera d'obrir-los les portes al gaudi i al coneixement.)

RESUM

Si la comprensió lectora fos un fruit, «les presses excessives d'alguns centres el collirien sempre verd », sense voler, no deixarien que madurés.

A vegades és tanta la fal·lera per prioritzar la comprensió lectora, i per assolir-la el més ràpidament possible, que s'oblida el camí i el treball indispensable per arribar-hi.

A l'escola hi ha dues maneres o tendències, que no afavoreixen gaire l'adquisició de les capacitats necessàries per assolir una bona comprensió lectora. Una és la de no treballar, de forma sistemàtica i prioritària la llengua oral des del primer moment de l'escolarització i, l'altra, és la de no donar importància al treball diari que cal fer per arribar a assolir un cert ritme i fluïdesa en la descodificació.

Quan a l'escola no es prioritza la llengua oral o no es treballa de forma sistemàtica la descodificació, es posen moltes dificultats a tots els alumnes no especialment dotats per a les tasques escolars, i a tots els que depenen del que es faci a l'escola per arribar a ser lectors hàbils o, com a mínim, s'està alentint el seu progrés.

Un altre aspecte important que també cal considerar és la decisió de quan s'ha de començar a ensenyar a llegir. Per sort es disposa d'un marge de temps relativament ampli d'un parell d'anys, entre els cinc any i mig i els set – vuit per començar l'aprenentatge sistemàtic de la lectura.

I finalment, us podeu preguntar, cal lligar la lectura amb l'escriptura?

Aquesta última pregunta és d'aquelles que es contesta sola: Si hi ha algun text que pugui ser llegit sense que, abans, no hagi estat escrit, és que és un text màgic. **Deslligar la lectura de l'escriptura és com deslligar el sol de la claror.**

APRENDRE A LLEGIR ÉS UN PROCÉS

Per assolir el domini de la descodificació (aprendre a llegir) cal un procés inicial que, de forma sòlida, vagi establint la relació que hi ha entre les lletres i la seva pronunciació, i treballi la descodificació de les síl·labes en totes les seves possibilitats.

La capacitat de descodificació hàbil permetrà que el cervell, en mil·lèsimes de segon, faci tot un seguit de relacions i cerques que portaran a la comprensió del text. Tots aquests processos els podrà fer perquè s'hauran construït noves xarxes neuronals i d'altres hauran canviat. Les xarxes neuronals d'un lector són diferents de les d'un no lector.

Un cert ritme en la descodificació és una de les condicions indispensables per a disposar de prou temps per fer tots els processos necessaris i arribar a la comprensió lectora.

LA COORDINACIÓ I SISTEMATITZACIÓ INTERNES

Si realment es vol que els alumnes vagin adquirint seguretat en el procés de descodificació, cal que l'escola hi posi el marc organitzatiu indispensable per assolir-lo:

- Cal tenir clar que el procés, fins a adquirir una certa fluïdesa, pot tenir una durada d'un a tres cursos escolars.
- Considerar les diferències individuals com un fet normal.
- El procés lector s'ha de prioritzar i sistematitzar.
- Totes les possibilitats sil·làbiques s'han de treballar ordenadament.
- Els alumnes han de llegir cada dia individualment amb el mestre.
- Els alumnes han de poder preparar el text que li llegiran al mestre.
- Després de cada lectura se n'ha de transcriure un petit tros i s'ha de llegir.

NO TOT HOM ESTÀ A PUNT AL MATEIX MOMENT

Encara que aprendre a llegir amb fluïdesa sigui un dels objectius prioritaris, s'hauria de procurar no forçar el començament del procés d'aprenentatge. Aprendre a llegir és una activitat molt personal i, per tant, individual. No tots els alumnes estan a punt al mateix moment. És important que el mestre estigui atent al punt dolç en el qual, l'alumne, mostra que està preparat per a començar la sistematització de la lectura.

Quan un infant ja ha començat el procés sistemàtic, moltes vegades fa anades i tornades, ritmes ràpids, alentiments i aturades. Tots han de poder anar al seu ritme i fer-ho sense pressa. Si cal repetir alguna de les estructures sil·làbiques es repeteix, si cal aturar-se i tornar a síl·labes que ja se suposaven superades, s'hi torna. L'exigència perquè s'hi esforcin hi ha de ser, però l'adaptació al ritme dels alumnes també.

LA PRIORITZACIÓ

El procés d'aprenentatge sistemàtic de la lectura s'hauria de prioritzar des del moment que l'alumne el comença. La priorització s'hauria de reflectir en la determinació d'uns espais de temps diaris.

Dir que quelcom es prioritza i no treballar-ho quatre o cinc dies a la setmana és una fal·làcia. **A l'escola, allò que es prioritza de debò és allò que es treballa cada dia, encara que sigui poca estona.**

L'ORGANITZACIÓ DEL PROCÉS

No es tracta de fer-los llegir textos llargs o d'esperonar-los per llegir de pressa, sinó que es tracta de crear un ambient que doni seguretat a l'alumne i faci que es vagi sentint lector-dominador dels signes gràfics. De mica en mica anirà transformant el text en expressions cada cop més àgils. Al començament, de forma dubitativa, però a partir d'un moment indeterminat la descodificació farà un salt qualitatiu i passarà de les síl·labes a les paraules, haurà començat el procés de comprensió lectora, però el gran salt el farà quan de les paraules passi a les frases i aquestes comencin a tenir sentit.

Els textos que s'han de fer llegir cada dia han de ser coneguts, curts i d'un màxim de dues ratlles, i els alumnes sempre haurien de disposar de prou temps per a preparar-se'ls.

La necessitat de preparar-se adequadament les lectures diàries fa que el lliurament dels textos que es vol que llegeixin s'hagi de fer amb temps. Cada divendres els alumnes haurien de disposar dels seus textos per a tota la setmana següent. Seria suficient un foli dintre d'una funda de plàstic amb els textos corresponents a la setmana entrant.

La família hauria d'estar-ne informada i s'hauria de demanar la seva col·laboració. Fent-ho d'aquesta manera la família també pot participar en el procés i recolzar-lo, fins i tot si els adults no saben llegir en català. **Només se'ls demana que s'interessin per la preparació de les lectures.**

Aquesta proposta està dissenyada per facilitar l'aprenentatge autònom dels alumnes i s'espera l'èxit com a resultat de l'esforç, la preparació i les ganes de fer-ho bé. Es pretén que l'alumne llegeixi el millor que sàpiga, dintre les seves possibilitats. Cal no oblidar que el camí cap al domini de la lectura no és lineal. És molt normal haver de repetir i consolidar aprenentatges aparentment superats.

LLEGIR, ESCRIURE, LLEGIR

Des del començament, s'ha afirmat que la lectura i l'escriptura són les dues cares d'una moneda i que l'una sense l'altra no tenen sentit. Allò que s'escriu ha de poder ser llegit, i allò que es llegeix és perquè algú ho ha escrit. Per això demanem que no se separi la lectura de l'escriptura.

Quan un alumne acaba de llegir el text diari que li correspon, és convenient que sempre se li faci «transcriure» una paraula del que acaba de llegir, i quan ja en sap

força, unes quantes paraules o una ratlla, com a màxim. Després se li hauria de demanar que li llegís al mestre, en veu alta, allò que acaba d'escriure.

Compte perquè no es tracta pas de dictar-li, ni d'anar de pressa, sinó que cal que l'alumne pugui anar mirant i seguint amb la vista la paraula que està intentant transcriure. Evidentment l'ha de transcriure correctament, si no fos el cas, el mestre li ho hauria de fer notar i l'alumne retocar-ho.

Aquesta senzilla pràctica de «transcripció» té un gran valor com a eina de consolidació del procés lector. Enforteix la relació entre les grafies els sons i les síl·labes, potencia els hàbits d'escriptura, presentació i atenció, reforça el lligam íntim entre la lectura i l'escriptura i, en conseqüència, els conceptes i la comprensió, i els obliga a començar a fer una lletra intel·ligible perquè després han de poder llegir el que han escrit.

LA COMPRESIÓ LECTORA

Una de les qüestions que, des de sempre, preocupa l'escola és la comprensió lectora. Pel que fa a aquest punt tenen raó els qui afirmen que saber llegir molt de pressa, però sense entendre-hi res, no és saber llegir. Com que la comprensió lectora és un cavall de batalla constant, contínuament se cerquen solucions i propostes que puguin ajudar a assolir aquesta capacitat.

Fins ara, cada nova proposta ha topat amb els resultats. Al cap d'uns anys queda clar que els resultats no són gaire millors, sinó que segueixen igual o pitjor que abans. Encara ara, molts alumnes acaben la primària sense saber llegir i escriure adequadament.

La raó per la qual els resultats no són els adequats sempre s'ha atribuït a l'aplicació inadequada dels mètodes o de les tècniques. Curiosament, la responsabilitat sempre s'ha passat als aplicadors, als mestres. Mai no és perquè els plantejaments dels mètodes no siguin els més encertats, o les tècniques que es proposen no siguin les adequades quan, de fet, aquesta és l'explicació real.

ELS DOS COMPONENTS BÀSICS DE LA COMPRESIÓ LECTORA

Des de fa uns anys se sap que, per assolir una bona comprensió lectora, cal el domini de dues capacitats. Com certs adhesius químics que, per enganxar, necessiten que es barregin dos components.

Una de les capacitats bàsiques és la llengua oral escolar, d'ella en depenen els conceptes, el vocabulari i les estructures lingüístiques. Una bona base de llengua oral escolar és una de les capacitats indispensables per tenir la possibilitat de comprendre el que es llegeix i, per tant, d'arribar a ser un lector hàbil.

L'altre capacitat indispensable és un cert ritme i velocitat en la descodificació. Una certa velocitat en la descodificació és necessària per a disposar de prou espai-temps perquè la memòria de treball, que és la que ha de permetre la comprensió de les paraules i les frases que s'acaben de llegir, faci la seva feina.

En català, sempre que l'alumne disposi d'un bon bagatge de llengua oral, la franja de velocitat lectora que indica que es comença a ser un lector hàbil està al voltant de les 90 - 110 paraules per minut, encara que, per comprendre textos senzills i no gaire llargs, no cal que es disposi d'una velocitat lectora tan elevada.

Un alumne que no tingui necessitats educatives especial greus i permanents, amb una bona base de llengua oral escolar i amb una certa velocitat de descodificació, AUTOMÀTICAMENT, assoleix la comprensió lectora, fins i tot, sense pretendre-ho. És com un do.

LA RESPONSABILITAT EN ELS RESULTATS

Quan es posa l'accent en l'assoliment immediat de la comprensió lectora, és molt difícil que es tingui en compte el treball sistemàtic que cal fer per arribar a assolir un cert ritme i fluïdesa en la descodificació, i no es treballi prou, i segurament, també es deixi de banda el lent treball que pressuposa l'adquisició de la llengua oral escolar.

En aquesta situació, si els alumnes no tenen famílies que els encoratgin a llegir i els vagin explicant allò que llegeixen, difícilment arribaran a ser lectors hàbils. La manca de sistematització escolar en l'aprenentatge de la descodificació i en el bagatge de llengua oral escolar, penalitza directament aquells alumnes que no disposen de cap altra alternativa, estan sols, ells i l'escola. L'escola es torna elitista i poc equitativa. El resultat és que un bon grup d'alumnes alenteix el seu ritme i, fins i tot, se'ls impossibilita la consecució del cobejat objectiu: la comprensió lectora.

LLEGIR NOMÉS PER ESTUDIAR ÉS COM CÓRRER NOMÉS PER COMPETIR

L'escola no hauria d'oblidar mai que llegir és una porta al gaudi, a l'aventura, a viure altres vides i llocs. Si es vol que hi hagi lectors hàbils cal que l'escola potenciï la lectura per la lectura, pel somni, encara que només sigui perquè els seus alumnes puguin disposar d'un gran bagatge de llengua oral i d'una bona capacitat d'expressió.

Quan l'objectiu bàsic de la lectura és només el de ser una eina d'estudi escolar, se li estan amputant una gran part de les seves possibilitats. Llegir es converteix, només, en una eina escolar i se l'allunya, innecessàriament, de l'altre aspecte important, ser una eina d'enriquiment personal.



REFLEXIONS SOBRE L'ESCRITURA

INTRODUCCIÓ

Encara que pugui semblar un contrasentit, moltes vegades, es té la sensació que l'escriptura s'ha convertit en un objectiu preferent i, alhora, en la ventafocs del nostre sistema educatiu.

Des de fa uns anys, s'ha posat de moda fer escriure la mainada com més aviat millor. Dóna la impressió que és indiferent si els infants estan o no estan preparats per fer-ho, l'important és que escriguin. Des d'aquest punt de vista l'escriptura s'hauria convertit en un objectiu preferent, equivocant en el mètode i en les activitats, però preferent.

Els resultats d'aquesta preferència solen ser força enganyosos. Al començament, sembla que la mainada tingui un cert domini de l'escriptura i tothom està content, però cap a P5 ja comença a quedar clar que no tot és com semblava. Només uns quants alumnes se'n surten, normalment els més hàbils, i els que tenen una família darrera que els dóna suport i complementa la feina de l'escola, la resta comença a despenjar-se de mica en mica.

Un bon grup, en el moment que ha de seguir avançant, s'encalla. Varen començar a escriure sense disposar de les mínimes eines personals i de maduresa indispensables i, no han pogut preparar-se adequadament per seguir avançant. Arriba un punt que els fallen els fonaments, de fet, no en tenen, i el que s'hi ha aixecat comença a esquerdar-se.

Es podia haver fet diferent? sí. Només calia tenir una mica de paciència i esperar a demanar-los que comencessin a escriure que estiguessin a punt per fer-ho de forma eficient. Cap als cinc anys i mig - sis. Començar a escriure demana tranquil·litat, temps i maduresa física i neuronal.

La lletra majúscula és del món dels adults. Fer que el món dels adults entri a l'escola per la porta gran no és una bona manera de fer i, encara menys que aquest món serveixi de model. El món dels adults és per als adults, fet al seu servei i a la seva mesura, i no pas al dels infants. Els infants tenen altres necessitats, han de fer el seu procés. Ja els arribarà el moment en què seran capaços de participar-hi.

Una altra de les «petites» qüestions és que si es comença a fer escriure precoçment, a P3 – P4 i fins i tot a P5, la mainada no tenen les seves capacitats prou a punt com per fer-ho de forma eficient i, a més, es deslliga l'escriptura de la lectura. Dóna la sensació

com si la lectura i l'escriptura anessin per camins diferents, paral·lels, com si no es toquessin, com si no tinguessin res a veure. Potser pot semblar que no és així, o que no es vol que sigui així, però els fets, a mig termini, ho desmenteixen.

Des de l'escola es manifesta clarament que la lectura i l'escriptura van per camins separats quan hi ha escrits públics (a la vista de tothom) que no estan fets de forma socialment correcta. L'escriptura no es considera important, tot s'hi val, i es trenca la seva relació amb la lectura.

Potser cal recordar que només es pot llegir allò que està escrit i, que un escrit, per a poder ser públic i llegit per tothom, cal que estigui fet seguint unes normes socials, a no ser que es vulgui que la memòria visual dels alumnes (que és molt més persistent del que ens imaginem) s'ompli de paraules impresentables públicament. Com a mínim, a l'escola, se li hauria de poder demanar que el que s'ensenyés fos correcte.

Si algú es pensa que, més endavant, ja aprendran a fer-ho bé, va ben errat. Allò que s'aprèn d'una determinada manera queda gravat com si estigués esculpit en pedra, fins i tot per aquells que, només, veuen el full penjat. Canviar-ho, corregir-ho és molt difícil, quasi bé impossible.

Quan els infants siguin una mica més grans, aquesta mateixa escola voldrà que allò que sempre s'ha lloat i ha dit que estava «molt bé», ho escriguin d'una altra manera. El canvi serà impossible, allò ja ho hauran gravat i quedarà perennement.

Pels alumnes els hauria estat molt més útil, pràctic, senzill i fàcil, que el mestre els hagués escrit a sota com ho hauria fet ell (no cal que els digui que no està bé). Segurament ho haurien canviat de seguida i s'haurien estalviat de memoritzar una grafia no acceptable socialment.

Un dels objectius és que l'escriptura socialment correcta es basi en el raonament i, el raonament, només és possible a través d'una lectura comprensiva, recolzada en una bona base de llengua oral escolar.

L'escriptura s'ha de treballar de forma reflexiva des dels seus inicis, a no ser que es pretengui –potser inconscientment–, que molts alumnes acabin la primària sense una capacitat d'expressió escrita que els permeti ser autònoms. Cal considerar l'escriptura socialment correcta com un objectiu d'escola i no pas només d'alguns cicles, o de la Secundària.

Segurament costa d'adonar-se'n, però a molts alumnes se'ls estan escapçant les possibilitats d'expressió. Sabran comunicar-se oralment fins a un cert punt, comprendran mitjanament bé el que llegeixin, però tindran moltes dificultats per expressar-se per escrit.

Perquè els alumnes arribin a escriure de forma socialment correcta cal que se'ls faci la preparació adequada, i comencin a escriure quan disposin de les capacitats necessàries per fer-ho de forma eficient, no pas abans, i que al llarg de l'escolaritat vagin interioritzant senzills, però pràctics, elements de reflexió, i reforçant hàbits de recerca i de col·laboració.

Escriure, igual que parlar o llegir, no és una feina d'una àrea sinó de totes. Encara que des de l'àrea de llengua s'ha de procurar dotar, als alumnes, d'eines bàsiques de comunicació.

QUAN ÉS ADEQUAT QUE ELS ALUMNES COMENCIN A ESCRIURE?

Moltes vegades, és tanta la frisança que tenen els adults per començar a fer escriure la mainada, que els forcen i fan que comencin massa aviat. Les famílies, l'ambient i la inèrcia de l'escola fan que l'escriptura es converteixi en un objectiu d'assoliment immediat. És tanta la pressió, que fa la impressió que si la mainada no escriu des de ben petita, l'escola no està fent gaire res, com si no estigués fent la feina que li pertocaria.

Aquesta manera de fer i aquest punt de vista no tenen ni cap ni peus, són totalment antipedagògics. Fer escriure als infants quan encara no disposen de les capacitats indispensables per fer-ho eficientment és generador de moltes de les frustracions i fracassos dels nostres alumnes, molts avorreixen l'escriptura i, per a molts d'altres se'ls converteix en una muntanya inassolible.

En lectoescriptura voler fer les coses com més aviat millor i, ràpid, ràpid, no és el més adequat.

Si els adults no hi intervinguessin apressant la mainada i alabant qualsevol intent d'escriure que puguin fer (de fet estan jugant, estan fent veure que fan com ..., és joc simbòlic), la mainada faria tímids intents per escriure alguna cosa i si no estiguessin preparats, ho deixarien córrer. Però com que veuen que els adults es deleixen perquè escriguin, ells s'hi esforcen i acaben escrivint amb una despesa innecessària d'energia i amb la creació de circuits motrius i neuronals poc eficients.

La mainada no hauria de començar a escriure fins que disposessin de les capacitats indispensables per fer-ho de forma eficient, i així no haurien de carregar amb hàbits persistents que els comprometran el futur. Aquests capacitats, normalment, no s'assoleixin abans dels cinc anys i mig – sis.

QUÈ S'HAURIA DE FER PER PREPARAR L'ESCRITURA?

Encara que hi ha algunes veus que quan es parla de lletra lligada en diuen cal·ligrafia, no hi ha res més allunyat de la lletra lligada i l'Educació infantil i Primària que la cal·ligrafia.

La cal·ligrafia és un art i, com a art, demana molta pràctica, esforç i una habilitat que supera les possibilitats dels alumnes de Primària.

Si ens centrem en l'escola, i concretament en P3, la mainada només hauria de fer activitats de psicomotricitat amb tot el cos, el domini dels braços i començar el domini de les mans. Però d'escriure, res de res. Hi ha moltes altres activitats, molt més d'acord amb la seva edat i capacitats que els seran molt més profitoses i necessàries.

A P4 els alumnes d'aquest nivell encara haurien de continuar sense que el mestre els esperonés a escriure. Els alumnes d'aquest nivell encara no disposen de les capacitats indispensables per escriure de forma eficient, per això, és millor que el mestre no els demani que escriguin, ni poc, ni molt, ni els facin pintar grans dibuixos amb retoladors o amb llapis de colors.

En canvi, sí que cal que facin oralment i cada dia, durant uns 10 o 15 minuts, una activitat de descobriment de la llengua. En aquest exercici se'ls demana que diguin paraules que comencin per un so o que el continguin, o que hi acabin. Les paraules que van dient els alumnes i que contenen el so demanat, el mestre, les va escrivint a la pissarra a poc a poc, en lletra lligada i en columna (una sota l'altra), així cada alumne sap quina és la seva i s'hi fixa molt més. Després d'escriure la paraula, el mestre, la llegeix en veu alta remarcant-ne cada síl·laba i, sobretot, la vocal tònica.

Encara que la mainada físicament no escrigui, com que es fixa molt en el que fa el mestre es posa en funcionament la memòria implícita, la dels procediments, i es produeix l'efecte mirall. És un efecte positiu que fa que el cervell de l'infant vagi seguint el moviment com si els fes ell. Les formes i les línies que componen l'escriptura van sent copsades i dominades de mica en mica pels alumnes. És el començament de la unió de l'oralitat, l'escriptura i la lectura, i tot sense haver de fer-los escriure.

És molt convenient que aquest exercici es faci no més enllà de 10 o 15 minuts, però diàriament. A P5 s'hi poden començar a afegir alguns detalls de reflexió sobre l'escriptura, la vocal tònica (sempre s'escriu com es diu) i/o determinar (a través de l'article) si la paraula és masculina o femenina, singular o plural, i el seu lligam amb l'acabament de la paraula.

Aquesta activitat és una de les moltes que es proposen per ser fetes a Infantil i al Cicle inicial, i la podeu trobar a «Cada dia les estones de...» (Llengua oral).

A P5, aprofitant que en català més del 80% de les paraules femenines, tant si són en singular com en plural, acaben igual que el seu article, és un bon moment per començar-los-ho a fer notar. Recordeu que en el 99'9% de les paraules és l'article el que defineix si una paraula és masculina o femenina, n'hi ha molt poques que estiguin lligades al gènere.

Evidentment ja han de saber distingir fonèticament la vocal tònica (no cal que l'escriguin), i també s'hi hauran hagut d'introduir els conceptes de masculí i femení, de singular i plural, i la seva relació amb l'article que hi acompanya. Malgrat aquestes reflexions sobre l'escriptura, la mainada encara continua sense escriure, l'exercici continua sent oral i la part escrita encara correspon al mestre.

LA PRIMAVERA

Arribarà un moment en el qual, sense que ningú els ho demani, la mainada que estigui a punt, començarà a llegir i a escriure. Molts, encara, són a P5, però si us fixeu en els seus edats en anys i mesos, us adonareu que la majoria dels que fan aquest pas tenen quasi bé sis anys, si és que ja no els tenen.

Aparentment ningú no els ha ensenyat a escriure, però en saben una mica i ho fan en lletra lligada i sense dificultat, tal com ho feia el mestre quan escrivia paraules en columna a la pissarra. Aparentment ningú els ha ensenyat a llegir, però també en saben una mica, i tot plegat ho fan com si fos la cosa més natural del món. Quan han estat a punt s'han desclòs, com les flors a la primavera.

CAL·LIGRAFIA, A ON?

És el moment de preguntar a aquells que diuen que escriure amb lletra lligada és fer cal·ligrafia, a on diuen que la mainada l'ha feta, si no escriuen res fins que estan a punt?

Els qui ho diuen no podria ser que estiguessin projectant el que fan ells amb els alumnes de P3, P4 i P5 (cal·ligrafia encoberta en lletra majúscula o de pal)? No serà que els qui ho diuen estan tan obsessionats per fer escriure com més aviat millor la mainada, que han oblidat les capacitats mínimes indispensables que cal que tingui un infant abans de començar a escriure, i els sembla que tothom fa com ells?

UNA PART DE L'OBJECTIU GENERAL

L'íntima i indestriable relació que hi ha entre la lectura i l'escriptura molt sovint cau en l'oblit. A vegades sembla que les escoles vagin d'un costat a l'altre segons bufi el vent, com els penells i, en aquest fer i desfer, alguna de les tasques principals queda arraconada.

La reflexió sobre l'escriptura és una de les tasques que ha quedat arraconada. Per escriure cal raonament, temps, tranquil·litat, atenció, recerca i col·laboració. Se suposa que hauria de ser voluntat de l'escola que tots els alumnes, quan acabessin la primària, ho fessin amb un domini acurat de l'escriptura i, per tant, fossin capaços d'escriure de forma socialment correcta.

Aquest és un dels objectius més repetits als projectes educatius dels centres, però moltes vegades l'organització i les prioritats del centre no s'hi avenen, la

sistematització dels aprenentatges tampoc no hi concorda i, com a resultat, entre els objectius i la realitat hi ha una certa distància i, a vegades, un abisme.

Si una escola realment desitja que els seus alumnes acabin la primària amb un domini més que acceptable de l'escriptura, mai no s'hauria de proposar fer-los escriure abans no disposessin de les capacitats per fer-ho de forma eficient, i tampoc no hauria de deslligar l'escriptura de la lectura.

L'ORTOGRAFIA

Si l'objectiu és que els alumnes acabin la primària escrivint de forma socialment correcta cal que escriguin respectant unes certes normes, la més visible és l'ortografia, però no pas l'única. L'ortografia és una eina que cal dominar, però, per arribar a dominar-la és necessari fer-ho de forma indirecta. Primer de tot cal que els alumnes siguin conscients que el que s'escriu ha de poder ser llegit per tothom, sinó, costa molt donar una mínima importància a l'ortografia i a les estructures de la llengua.

Per alguns aspectes de l'ortografia s'ha de fer servir la memòria visual, per això cal no menysvalorar-la i s'ha de tenir en compte. Des de ben petits s'han de fer activitats que la potenciïn (trencaclosques, el racó artístic,...) i, més endavant, la relacionin amb la lectura i l'escriptura.

Una bona capacitat lectora pot ajudar a disposar d'algunes eines que permetin una escriptura socialment acceptable, però no és cert –ni de bon tros- que un lector hàbil, de forma automàtica, sigui capaç d'escriure correctament. Cal recordar que per a poder escriure, i l'ortografia només n'és una part, cal disposar d'eines de reflexió, sinó tot plegat és molt difícil i tot es complica.



REFLEXIONS SOBRE L'ESCRITURA I LA LECTURA PRIMERENQUES

RESUM

EL MÓN DELS ADULTS

L'escola i sobretot el parvulari, durant els últims 20 anys ha tingut un tòtem intocable, el mètode que preconitzava que l'escola havia de sadollar-se de l'entorn i com que els rètols de l'entorn eren escrits en lletra majúscula, l'escola també ho havia de fer, i fer-ho com més aviat millor. Era tan inqüestionable aquesta manera de pensar (portar el món dels adults a l'aula) que ningú es va dedicar a comprovar, a mig termini, les seves bondats i ineficiències.

Pel que fa a la lectura i a l'escriptura infantil, encara que costi una mica d'entendre i més d'acceptar-ho, no és bo que es porti el món dels adults a l'escola o que se submergeixi l'escola en el món dels adults.

El món dels adults és fet a la mida i per a donar resposta a les necessitats dels adults, els infants tenen unes necessitats i unes capacitats molt específiques, i són completament diferents de les dels adults. S'hauria de deixar que els infants anessin posant els seus fonaments i aixecant el seu edifici d'acord amb les seves capacitats i necessitats, i mai forçar-los a donar resposta a unes necessitats que no tenen res a veure amb les seves.

Potser, un exemple, pot servir per entendre la importància que té que es respectin els cicles naturals dels infants i que, el millor que es pot fer, és adaptar-s'hi i no voler-los fer avançar de pressa, de pressa.

Se sap que les granotes són animals amfibis, poden viure a l'aigua i a terra, però quan són petits, quan encara són capgrossos, només poden viure a l'aigua, si se'ls vol fer viure fora de l'aigua es moren. És de suposar que a ningú se li acudiria que, com que quan seran grans viuran a fora de l'aigua, cal que de petits també hi visquin. El que és natural és esperar que l'evolució segueixi el seu curs i disposin de les capacitats per viure fora de l'aigua.

CAL PACIÈNCIA I SABER ESPERAR

Amb la mainada, pel que fa a lectoescriptura, s'hauria de fer una cosa semblant, tenir paciència i no voler-los traslladar al món dels adults, la qual cosa no exclou que -

seguint el seu ritme- calgui anar-los preparant per quan arribi el seu moment dolç i es descloguin com les flors a la primavera.

Com que no s'ha fet així, no té res d'estrany que en últims quinze o vint anys, que és quan s'ha entrat el món dels adults a l'escola, un percentatge important d'alumnes - superior al 30%- hagin acabat la Primària sense l'adquisició d'unes capacitats mínimes pel que fa a la lectura comprensiva i a la capacitat de comunicar-se per escrit de forma socialment correcta, i no parlem de l'expressió oral. Fins al punt que, molts mestres, han arribat a la conclusió que l'escriptura és molt difícil i, si és en català, encara més.

L'ORALITAT HO HAURIA D'AMARAR TOT

A P3, P4 i P5 l'oralitat hauria d'amarar-ho tot, i s'haurien de deixar per a més endavant l'escriptura i les seves "teòriques" companyes inseparables, les fitxes. En d'altres propostes ja hi ha activitats, força sistematitzades, que tenen per objectiu col·laborar a ampliar la motxilla personal de llengua oral escolar dels alumnes i lligar-la amb l'escriptura i la lectura; aquestes activitats diàries potencien els contes, les cançons, els poemes, la reflexió oral sobre la llengua, els trencaclosques, el joc simbòlic ... ampliant, molt i molt, les possibilitats d'expressió i comprensió dels alumnes.

Quan els alumnes estant immersos, de forma continuada, en un ambient on la llengua oral escolar els amara constantment, amplien el seu vocabulari i van consolidant les estructures i la seva capacitat de comprensió i d'expressió.

EL TERRENY S'HA D'ADOBAR

Paral·lelament, cal treballar amb suavitat, però sistemàticament totes les capacitats, incloses la motricitat fina i la capacitat d'ús del traç. El racó artístic i activitats semblants, com la plastilina, retallar o els deu minuts diaris de reflexió sobre la llengua, amb les activitats d'escriptura virtual, fan que la majoria dels alumnes arribin a mitjans de P5 disposant de les capacitats físiques, motrius i de maduresa personal que, arribat el moment, els han de permetre començar a escriure.

Encara que, físicament, els alumnes no escriguin, no pas per això estan aïllats de l'escriptura, moltes vegades l'escriptura, aprofitant la memòria implícita -la dels procediments- és virtual, com a conseqüència de l'efecte mirall. És el que passa quan els alumnes cerquen paraules que tinguin un so determinat i el mestre les va transcrivint, a poc a poc, en lletra lligada i una sota l'altra, a la pissarra.

En totes les propostes sempre es recomana que no es demani als alumnes que escriguin abans de disposar de les capacitats adequades. Per això, en aquests tipus d'exercicis:

- El mestre és qui escriu a la pissarra.
- Ho fa amb lletra lligada.

- A poc a poc i procurant que cada lletra i cada paraula quedin ben clares.
- Les paraules que aporten els alumnes les escriu en columna.
- Un cop ha escrit una paraula la llegeix, i remarca les síl·labes i la vocal tònica.
- La mainada poden dir i picar les síl·labes, i exagerar la tònica.
- A P5 ja indiquen si una paraula és masculina o femenina, o singular o plural. Va lligat a l'article.
- A mitjans de P5, si la paraula porta accent, ens diran si és obert o tancat (depèn de si la boca queda oberta o tancada).

Fent-ho així els alumnes van relacionant el so, la grafia i el traç del seu dibuix. S'inicien en l'escriptura, però no escriuen amb llapis i paper. És l'efecte mirall, la reflexió diària.

Delir-se perquè els alumnes escriguin i llegeixin com més aviat millor, no és cap garantia d'èxit, més aviat el contrari. En molts de casos comporta la consolidació d'hàbits persistents que llasten negativament futurs aprenentatges.

L'ESCOLA N'ÉS L'ENCARREGADA

Llegir i escriure són aprenentatges bàsics que la societat ha encarregat directament a l'escola. De la mateixa manera que no és gens positiu començar a ensenyar a llegir, o a escriure, abans que els alumnes disposin de les capacitats necessàries per fer-ho de forma eficient i sense l'adquisició d'hàbits innecessaris, tampoc no es pot deixar, ni que sigui inconscientment, a l'albir o a la capacitat de les famílies la consolidació de la lectura i l'escriptura.

S'HA DE MIRAR UNA MICA ENLLÀ

La fe dels partidaris en l'escriptura i la lectura primerenques, com a mínim, hauria de trontollar si consideressin que hi ha una certa relació entre, els primers aprenentatges i les dificultats d'alguns alumnes del CI i del CM, i també amb els resultats de les proves de CB de sisè de Primària.

També podria ser que, erròniament, es considerés que no hi ha cap mena de relació entre els primers aprenentatges –els fonaments– i la resta de l'escolaritat, que és l'edificació que s'hi ha construït a sobre. La posició de separar els aprenentatges inicials dels resultats, no sembla gaire correcta.

Caldria ser conscient que el que s'aprèn de petit repercuteix al llarg de tota l'escolaritat i, en molts de casos, al llarg de tota la vida. Pensar que perquè són els primers anys més endavant ja es podran corregir segons quins hàbits o aprenentatges ineficients i que la repercussió serà mínima, no s'ajusta a la realitat. A l'escola i a la vida tot és un «contínuum».

INTRODUCCIÓ

Les actuacions escolars tenen una gran influència en la vida dels alumnes. Sobretot en la d'aquells que no tenen darrera seu una família que els pugui donar suport i compensar les possibles mancances personals o escolars.

El resultat de certes pràctiques «pedagògiques» que sembla que considerin l'escola com una mena de laboratori de proves on tot s'hi val, ha comportat la no sistematització de l'escriptura i la lectura i, per tant, molts alumnes acaben l'escolaritat sense dominar-les. Per a ells els serà fatal.

L'altre gran objectiu, el d'assolir una escriptura socialment correcta, no s'ha plantejat seriosament des de fa molts d'anys, i els resultats encara són menys presentables.

Algú es va inventar el terme «ortografia natural», un veritable contrasentit etimològic que s'ha estirat com un xiclet fins fer-lo arribar a 4t de Primària. S'ha arrodonit i justificat amb una idea que, de forma resumida, es podria expressar dient: «Més endavant els alumnes ja aniran aprenent a escriure correctament, ara que escriguin com vulguin, perquè l'important és la creativitat, que escriguin i que siguin feliços».

No deixa de ser una manera de fer que, per adjectivar-la amb suavitat, es podria dir que és «elitista». Només afavoreix als alumnes més dotats intel·lectualment i a aquells que disposen d'un fort suport familiar. Com a resultat d'alguna d'aquestes pràctiques, hi ha un percentatge important d'alumnes que, quan acaben la Primària, no saben ni llegir comprensivament, ni escriure de forma socialment correcta.

L'EDUCACIÓ INFANTIL I EL CICLE INICIAL (3-7/8 ANYS)

El ser humà és paraula, és oralitat. Les narracions i les explicacions es poden passar a forma gràfica, es poden escriure, però sense la paraula no existeix l'escriptura i sense l'escriptura no existeix la lectura. El primer que s'ha de fer és posar els fonaments: ensenyar a parlar, i a expressar-se amb el màxim de riquesa i el més acuradament possible. És fonamental ordenar i ampliar les possibilitats d'expressió oral dels alumnes.

L'Educació infantil i el Cicle Inicial haurien de servir, com a mínim, per ajudar als alumnes a assolir un bon domini de la llengua oral escolar, perquè sense una motxilla personal de llengua oral escolar molt rica i plena no els serà possible seguir l'escolaritat sense suports addicionals.

Mentre la llengua oral no sigui un objectiu bàsic i prioritari del nostre sistema educatiu, es continuarà sense posar els fonaments indispensables per a potenciar les capacitats i les habilitats dels alumnes. S'estarà més pels ornaments i els detalls que criden l'atenció de les famílies, que no pas per allò que cal als alumnes.

Si es desitja que els alumnes tinguin èxit a l'escola, cal que la seva motxilla personal de llengua oral escolar sigui el més rica i plena possible. No n'hi ha prou amb un nivell de llengua oral just, de carrer, llindar, necessiten una gran riquesa de vocabulari i una gran capacitat en la construcció de frases. El camí per aconseguir-ho demana, a tota l'escola, una constància diària i molta coordinació interna.

A l'escola es pot treballar el vocabulari, les frases, les expressions, les idees, els sentiments i les estructures bàsiques a través dels contes, les cançons, la poesia ... però sobretot s'ha de procurar que, un cop interioritzades, siguin els alumnes els qui les facin servir.

Són els alumnes, i no pas els mestres, els qui han d'aprendre a dir i a expressar-se. Els adults ja se suposa que en saben. Cal que els mestres en siguin conscients i estiguin ben preparats per ajudar, als alumnes, en el seu camí de construcció i ampliació de la seva llengua oral escolar.

Tothom hauria de ser conscient que la llengua oral escolar és el fonament invisible de la futura estructura personal del pensament i, a través seu, del coneixement, i també és una baula indispensable per a la cohesió social. Sense uns bons fonaments, l'edifici personal i social sempre en patirà.

LLEGIR I ESCRIURE

És important que, per a cada alumne, el mestre s'adoni de quan és el moment adequat per a començar a fer la tasca de treballar sistemàticament la lectura sense deixar-se cap so, ni síl·laba en qualsevol de les múltiples posicions en què es poden presentar. Normalment, la mainada, dóna prou senyals de la seva capacitat, fins al punt que molts comencen a llegir pel seu compte i ho fan força bé.

El ventall d'edat més adequat per començar a aprendre a llegir, de forma sistemàtica, està entre els cinc anys i mig - sis i el set-vuit i, per tant, sempre s'han de preveure grans diferències individuals.

La introducció de l'escriptura sol seguir un camí paral·lel al de la lectura, el moment coincideix força amb els moments inicials de la lectura. Quan un alumne té un bon domini de l'oralitat i la capacitat física, psicomotriu i la maduresa neuronal adequades per escriure, comença a escriure.

Tot el que es faci en el moment adequat i no pas abans o després, serà molt més eficient, per això sempre s'hauria de procurar que totes les demandes s'adaptessin a les necessitats i capacitats de TOTS els alumnes.

FER ESCRIURE A P3 O A P4 ÉS UN APRENTATGE PRIMERENC

A molts parvularis hi ha mainada de P3 i de P4 que fa fitxes i escriuen les seves inicials, la data, el nom ..., amb retoladors o amb uns llapis amb adaptadors, ho fan en lletra de pal/majúscula. Potser a algú li semblarà que és un avenç, malgrat que, de fet no ho sigui.

Fer escriure als infants quan encara no disposen de les capacitats adequades per fer-ho de forma eficient només és un niu de mals hàbits que, més endavant, seran quasi bé impossibles de desarrelar i llastaran negativament el seu procés d'aprenentatge.

UNA NOVA ICONA: EL MÈTODE

Hi ha mètodes que, aplicats a l'ensenyament d'adults, poden ser un èxit. Permeten aprofitar tot allò d'escrit que ofereix l'entorn: rètols, cartells de les botigues i dels carrers.

No cal parlar de condicions físiques, perquè els adults ja tenen prou força a les mans i prou domini visomotor per a copiar i escriure, encara que sigui amb dificultats, i també tenen clar que hi ha unes normes ortogràfiques que cal respectar, encara que les desconeguin.

El «petit» problema es presenta quan alguna d'aquestes tècniques s'aplica al parvulari. Els alumnes d'Infantil no tenen, ni de bon tros, les capacitats i la maduresa d'un adult, ni els seus coneixements.

LES NECESSITATS DELS ALUMNES SÓN ABANS QUE ELS MÈTODES

Qualsevol cosa que es faci amb mainada petita s'ha de basar en la llengua oral escolar.

El possible reconeixement de lletres sempre hauria de ser visual i oral, mai escrit. La part escrita només l'haurien de «començar» a treballar quan fossin els alumnes els qui indiquessin que disposen de les capacitats físiques i de maduresa neuronal per poder traçar, sense sobreesforç i de forma eficient i intel·ligible, les lletres. Cap a mitjans o finals de P5.

Si s'han anat fent els deu o quinze minuts diaris de reflexió sobre la llengua oral que, de fet és fonètica lligada a l'escriptura, uns quants alumnes començaran a llegir i a escriure cap a mitjans de P5, majoritàriament els que ja tinguin sis anys, o hi estiguin a prop.

PARES SATISFETS, FILLS AMB HÀBITS POC ADIENTS

Que els alumnes escriguin a P3 o a P4 sembla un progrés, i per això no té res d'estrany la pressió dels pares perquè els seus fills dibuixin lletres com més aviat millor. Els alumnes agafen el llapis o el retolador per guixar, pintar i fer fitxes que faran la joia de

les famílies i, alhora, davant dels pares justificaran –si més no- la feina a l'escola. Si no hi ha fitxes i força paper escrit sembla que els alumnes no facin res i no aprenguin res.

Com pot ser que no s'analitzi curosament què s'està fent, en quines condicions i quines conseqüències té aquesta pressió i aquesta pràctica? Un metge deixaria que els pares d'un infant li diguessin quines medecines li ha de receptar i quan se les ha de prendre?

TOT ÉS LLENGUA

«Tot és llengua», «en el món dels adults ...», són els raonaments bàsics per fer escriure la mainada de pàrvuls i, per tant, que els alumnes des de ben petits escriguin en lletra majúscula (la dels rètols del carrer).

És cert i no es pot discutir que tot és llengua, fins aquí cap mena de problema. La qüestió es planteja quan se'n dedueix que els alumnes han d'escriure des de ben petits, i es fa que el món dels adults entri al parvulari sense tenir en compte les capacitats i necessitats dels infants.

Si s'apliqués aquesta manera de fer a altres fets de la vida ordinària, potser es faria portar el cotxe a la mainada. Seria igual que no tinguessin la capacitat física per girar el volant o que no sabessin on són la dreta i l'esquerra, o que no comprenguessin els senyals de trànsit.

Algunes teories i mètodes semblen perfectes. Llàstima que, quan s'apliquen, ningú es prengui la molèstia de mesurar-ne les conseqüències.

PER QUÈ NOMÉS A L'ESCRITURA?

És evident que es fa escriure molt abans que els alumnes estiguin, mínimament, preparats per fer-ho eficientment. D'aquesta decisió se'n deriven totes les altres.

La màniga ampla s'aplica bàsicament a l'escriptura dels alumnes i, en alguns aspectes, a la lectura. Mai no s'aplica a la llengua oral, ni a les cançons, ni als contes, ni a les entrades i sortides, ni al lavabo, ni quan esmorzen, ni amb les bates, ni ... en quasi bé res més del que fa la mainada. Ni a l'escola, ni a casa.

Per això cal preguntar-se: Com és possible que, en qüestions d'escriptura, l'escola tingui una posició de "laissez fair, laissez passer"?

La resposta potser no és encertada, però es procura que sigui clara. Tot allò que els mestres consideren que els alumnes tenen la capacitat per a fer-ho i fer-ho força bé, els exigeixen que ho facin bé, i tot allò que consideren que no tenen la capacitat per a fer-ho, no els exigeixen que ho facin bé. Pedagògicament el raonament és impecable.

La pregunta seria: I perquè es demana als infants que facin coses per a les quals encara no tenen la capacitat per fer-les, com és el cas de l'escriptura?

CAPACITATS QUE CALDRIA TENIR EN COMPTE

El moment de fer començar a escriure hauria de determinar-se per l'observació. Seria convenient que s'esperés a demanar-los que comencessin a escriure que disposessin d'unes capacitats mínimes per poder-ho fer sense angoixa i amb eficiència. Com a mínim no avorriren l'escriptura.

Per escriure calen unes capacitats, i cada alumne necessita el seu temps. Quines capacitats generals són necessàries per començar a escriure?

- **La maduresa física** o capacitat per aguantar l'eina –llapis o retolador- sense haver de fer gaire força i amb el màxim d'eficiència. Se sap que han de fer massa força quan els dits els queden blancs –per la força que han de fer- o per com agafen el llapis.
- **La maduresa motriu**, l'habilitat motriu o motricitat fina és l'habilitat per a dibuixar les lletres i fer-ho mantenint el llapis en la posició més eficient. Amb tranquil·litat però sistemàticament, s'ha d'haver anat fent el procés des de P3: el cos, el braç, la mà, els dits, les formes, els materials ...
- **La maduresa neuronal** o interiorització de les vocals i d'algunes consonants, les necessàries per fer-ho amb una certa facilitat i ser capaç d'escriure algunes lletres i síl·labes perquè ja se saben dibuixar mentalment. S'han treballat des de P4, amb el mestre com a model d'escriptura, cercant paraules que continguessin el so de ... , treballant la memòria implícita, la dels procediments, i fent servir l'efecte mirall.

La mainada sol disposar d'aquelles condicions o capacitats cap a mitjans o finals de P5.

LA COORDINACIÓ INTERNA

Si tots els membres de l'escola consideressin que formen part d'un sol col·lectiu i que tots plegats són "l'escola", una sola escola, segur que tothom se sentiria responsable de tots els alumnes i de tots els resultats.

Seria fàcil adonar-se que allò que es fa al parvulari condiciona i repercuteix en tot el centre, i que allò que es vol fer al CS condiciona el que es prepari i es faci als cursos anteriors. Tothom condiciona tothom.

Cal tenir clars els objectius generals del centre i adaptar els mètodes i les tècniques a la consecució d'aquests objectius. Però de res no servien els objectius generals i la coordinació interna si no es tinguessin clares les capacitats i necessitats dels alumnes, la seva evolució física, i no només general, sinó, també la individual.



UN POLSIM DE MATEMÀTIQUES

ELS COPS DE VENT DE LA HISTÒRIA

Des de quasi bé sempre les matemàtiques han estat el territori específic dels matemàtics, la resta érem uns simples observadors i uns obedients complidors de les orientacions que ens donaven.

Com que les tendències i les “modes” també han afectat les matemàtiques, al llarg del temps, l’ensenyament de les matemàtiques, ha estat víctima de la llei del pèndul.

Durant molts anys les matemàtiques es reduïen a aprendre a operar: les quatre operacions, les fraccions, la regla de tres i alguna cosa més, però no gaire res més, i a aplicar a uns “problemes”, a vegades estrambòtics, algunes de les operacions.

Per compensar tanta rutina memorística i automàtica es va passar a l’altra extrem, tot s’havia d’entendre i de saber com funcionava. I, per mala sort encara estem aquí. Encara hi ha molts mestres i professors que fan matemàtiques que estan convençuts que, si la mainada no entén el funcionament intern de les operacions, malament rail.

Un dels nostres objectius és, com a mínim, intentar fer veure que no cal que la mainada entengui com funcionen les operacions, i que és una perfecta pèrdua de temps.

HAURÍEM DE CENTRAR-NOS

Entremig de les oscil·lacions pendulars, sembla que s’han oblidat d’algunes coses importants i bàsiques:

S’hauria de tenir en compte que no és el mateix:

- Saber fer una l’operació (per exemple, saber restar).
- Saber com funciona internament (què fas en cadascuna de les passes quan fas una resta, per exemple).
- Saber quan has de fer servir aquell tipus determinat d’operació (per exemple, saber quan has de restar).

De les possibilitats que s’acaben d’enumerar, hi ha tot un conjunt de posicions que s’entrecreuen i s’encadellen, però el més curiós del cas és que n’hi ha una que és del tot prescindible i, no pas per això en sortirien perjudicades les matemàtiques de cada dia.

Saber com funciona internament una determinada operació, voler entendre el funcionament de la mecànica, no aporta pràcticament res a la comprensió matemàtica dels alumnes d'escolarització obligatòria i, en canvi, hi ha escoles que hi dediquen una bona colla d'hores i, si repassem alguns llibres del Cicle Mitjà, ens passarà exactament igual. És una pèrdua genial de temps. Encara no han retornat el pèndul a la seva posició mitjana, encara, tot, s'ha de comprendre.

Hi ha coses que sí que són indispensables:

- Saber fer les operacions amb seguretat.
- Saber llegir i interpretar, o entendre, el text o l'explicació.
- Saber-hi aplicar les operacions que calguin –de forma ordenada- d'acord amb allò que hi posa al text que han llegit, o a l'explicació que han escoltat.
- Saber adonar-se si el resultat del que han fet respon, amb una certa aproximació, a allò que se'ls demanava.

Evidentment, no cal saber com funcionen internament les operacions que es fan servir, si ho saben bé, però, si no ho saben també.

PASSES QUE S'HAURIEN DE TENIR EN COMPTE AMB LA MAINADA

Per a poder resoldre qualsevol qüestió que tingui relació amb la matemàtica segur que, per la mainada, els serà important disposar de certes capacitats per a poder fonamentar la seva feina. Les dues primeres són de preparació, de fonamentació, la resta d'aplicació.

1. Saber quina és la utilitat de les operacions, per a què serveixen. Mentalment fem servir models, exemples, que ens serveixen per lligar cada operació amb unes característiques lingüístiques (llengua oral). Quan no es domina molt bé aquesta capacitat és quan les respostes són de prova i no per comprensió.
2. Saber fer bé les operacions, amb seguretat, les complicades amb calculadora. No cal saber com funcionen internament, no hi aporta cap avantatge de raonament, ni cap facilitat en el moment de fer-les servir.
3. Saber llegir i interpretar el text, l'explicació, la qüestió –el problema-, i destriar-ne les parts (depèn de la comprensió lectora que es fonamenta en la llengua oral).
4. Saber relacionar cada part del "problema" amb les operacions, i quines operacions poden donar una resposta a allò que es pregunta. Per això era important saber quina era la utilitat de cada operació, per a què servia (es relaciona la comprensió amb les operacions).
5. Saber fer, de forma ordenada, les operacions, amb paper i llapis o amb calculadora, (comprensió lectora, raonament) i obtenir un resultat i saber què representa.

6. Com que s'ha entès el que es demanava, adonar-se si el resultat que s'ha obtingut dóna una resposta aproximada a allò que es demanava.

Fixem-nos que cap de les parts té sentit sense les altres, formen un tot. Primer, abans de fer res, cal que la mainada sàpiga perquè serveixen les operacions i les relacioni amb estructures lingüístiques de suport, i que sàpiga fer, amb una certa seguretat, les operacions que necessitarà.

Més d'un i més de dos, segurament, dirà que cal que tot es treballi alhora, doncs no, s'ha d'anar amb un cert ordre i primer de tot s'han de treballar els fonaments. Els resultats actuals van lligats a la tendència a voler-ho treballar tot alhora, volent que la mainada ho recordi tot i ho sàpiga relacionar tot a la vegada.

Per començar, segurament, caldria retardar/esperar l'entrada de segons quins tipus de situacions que la mainada fos més gran, com a mínim un curs més enllà. El Cicle Inicial és temps de suma en totes les seves possibles presentacions i ben treballada, la resta, només senzilla i en algunes de les possibles presentacions.

LES CAPACITATS

Si ara ens centrem en les necessitats dels alumnes, davant de qualsevol situació, escrita o pràctica, en què els calgui aplicar-hi matemàtiques, sembla que podríem dir que necessiten disposar de sis capacitats:

La primera capacitat.

Demana relacionar situacions ordinàries, normalment explicades oralment, amb unes xifres que són la representació (la substitució) dels objectes reals de l'explicació. És una manera de representar quantitats, coses.

La segona capacitat.

Haurien de saber la utilitat de les operacions. Per a què serveixen. Aquesta capacitat és d'adquisició molt lenta perquè té una relació directa amb la llengua oral. L'exemple que posem fa referència a la suma i a la resta.

Els alumnes expliquen situacions de la seva vida diària i, entre tots, pensen què hauríem de fer per poder contestar la pregunta, real o inventada, que ha dit l'alumne que ha explicat el fet. Totes les situacions que s'expliquen ha de poder-se contestar fent servir material. Fixem-nos que encara no hem parlat de cap tipus d'operació, només de què farien, com ho farien i quina seria la seva resposta.

Un cop ja saben la resposta perquè han reproduït l'explicació fent servir material, és el moment que el mestre hi posa la part de vocabulari nou: "Heu dit que havíeu agafat aquest piló de pipes i després heu agafat aquest altre piló de pipes i els heu ajuntat, veritat?, d'això se'n diu suma, i sempre que sumem hi posem una creu +".

Després d'un exemple reeixit, sempre en surten uns quants de semblants. S'han d'aprofitar per anar consolidant el lligam entre la paraula i els fets, la idea de suma.

De la mateixa manera es pot treballar la idea de resta, no cal separar-la de la de la suma. Si surt algun exemple, en surt, sinó s'espera que surti i, si molt calgués, el mestre posa un exemple. I, un cop l'han fet amb material, l'acaba amb la frase o semblant: D'això que hem fet se'n diu resta, i sempre que restem hi posem - .

Es tracta que vagin visualitzant diferents situacions en què allò que es fa és una suma i diferents situacions en què allò que es fa és una resta, i que les vagin lligant amb la llengua.

S'ha d'anar en compte, sobretot amb la resta i no voler fer presentacions complicades, perquè no totes les situacions tenen el mateix nivell de dificultat i, molts de llibres no ho respecten perquè, des de fa molt de temps, s'estan copiant els uns als altres. Més endavant presentarem una proposta de gradació per a la resta –lligada a la comprensió lectora-.

La tercera capacitat.

Saber fer l'operació. Saber sumar o restar amb seguretat (és important que es respectin els diferents nivells de dificultat de les operacions).

Ens inclinem per les operacions amb les xifres una sota l'altra. Fent-ho així, quan la dificultat augmenta (portant-ne), no han de canviar l'estructura. Les altres presentacions ja les faran servir, adequadament, a partir del Cicle Mitjà.

Per a la suma, la possible progressió en el nivell de dificultat, sol estar ben estructurada als llibres i, per tant, no hi entrarem. Per a la resta, que no sol estar gaire ben estructurada, ja en parlarem més endavant.

La quarta capacitat.

Ara ja comencen a anar cap a l'aplicació, però per a poder-ho fer els cal entendre allò que els han explicat o que han llegit. Què ens han dit, què hi posa, què passa, quina informació hi ha i quina demana, què vol saber. D'això se'n diu comprensió i té la seva base en la llengua oral.

Si no hi ha una bona motxilla personal de llengua oral escolar, voler-se entossudir a treballar situacions que demanen una comprensió i una resolució matemàtica que la depassen, és absurd. S'han de saber els límits de llengua oral i ampliar-los a través d'activitats amb materials i la seva verbalització constant en veu alta (per part de l'alumne). I no s'ha de tenir pressa.

Les activitats poden anar canviant, ser diferents, però han de ser semblants en la presentació lingüística, fins que l'alumne relaciona adequadament la llengua i l'activitat que fa.

Un cop ho han entès és quan han de relacionar el que han entès amb les operacions que els poden ajudar a donar una resposta coherent a allò que es demana o els interessa.

Encara que pugui semblar estrany té una relació directa amb la llengua oral, es tracta de relacionar cada part del raonament amb un tipus d'operació i, per a poder-ho fer, cal saber, també, quina és la utilitat de cada tipus d'operació.

Sobretot al començament, s'ha de procurar que la dificultat operativa sigui mínima, perquè hi ha una dificultat molt més gran, la d'entendre allò que s'ha explicat o llegit. Als adults ens sembla fàcil, però per a un infant que encara no és lector hàbil, ni escoltador hàbil de situacions matemàtiques, li costa molt, entendre i recordar l'explicació. Quan sigui lector hàbil li serà molt més senzill recordar les explicacions i el que hagi llegit.

Cinquena capacitat.

Saber fer les operacions de forma ordenada seguint el plantejament (se suposa que ja les saben fer).

La mecànica de les operacions, un cop se'n saben fer de molt senzilles, lligades sempre a material i a situacions reals –millor que les hagin exposat els alumnes- es poden treballar independentment, com una pràctica paral·lela, procurant no allargar més el braç que la màniga (que se'n posin massa, que siguin massa llargues o difícils de fer), és millor fer-ne cada dia, poques i que les vagin considerant fàcils de fer, que no pas moltes, difícils i només de tant en tant. Han d'anar agafant l'automatisme de la mecànica de les operacions de forma suau, i amb tranquil·litat anar-ne augmentant la seva dificultat.

Sisena capacitat.

És de raonament i encara que no sembli de matemàtiques, ho és. Adonar-se si allò que es considera que dóna resposta a la pregunta o preguntes té lògica, si sembla coherent amb les dades i amb el que es demanava.

PER A QUÈ ENS POT SERVIR SABER LES CAPACITATS PRÈVIES?

De seguida ens podem adonar de quin és el camí que cal recórrer i poder-lo fer sense pressa. Si se saben les capacitats que cal que disposin els alumnes abans de posar-se a fer segons quines qüestions, podem esperar-nos que les tinguin o, si són al seu abast, treballar-les perquè les adquireixin.

Una estructura d'aquest tipus dóna una resposta força ben organitzada a les necessitats i capacitats dels alumnes i, alhora, ens permet saber en quin punt, l'alumne, hi troba una barrera que no està deixant que continuï avançant i no li permet donar una resposta mínimament adequada.

Tot el que es treballi amb quantitats inferiors a 10 se sol entendre i dominar molt més de pressa que no pas amb quantitats més grans. Quan ja ho saben fer amb quantitats petites, és el moment de fer-los adonar que, encara que les quantitats siguin més grans, segur que, dintre el seu cap, hi tenen alguna manera de fer-ho com si fossin quantitats petites.

ELS RITMES DELS ALUMNES SÓN MOLT, I MOLT, DIFERENTS

La tendència natural dels mestres/professors és que el grup vagi seguint al mateix ritme, fent quasi bé tothom el mateix. No és ni possible, ni assenyat, ni és de cap utilitat, perquè aleshores només estarem treballant pel grup d'alumnes que tenen una certa capacitat per a les tasques matemàtiques i, per aquells que, a casa seva, els donaran un cop de mà.

Doncs què es podria fer per seguir endavant, i no quedar-nos encallats en la dificultat?

Per començar, les capacitats que s'han descrit més amunt no són pas exclusives de la mainada petita (encara que ho semblin) sinó que, totes elles, tret de la primera, són extensives a tota l'escolarització, per tant, abans d'avançar en qualsevol aspecte de les matemàtiques cal que es treballin les capacitats prèvies adients al tema i, després, arribarà el moment de la seva aplicació.

En el moment de l'aplicació sol ser el mestre/professor qui marca què s'ha de fer i com s'ha de fer, doncs potser caldria que, de tant en tant, es canviés. Aniria bé que, a partir del Cicle Mitjà, cada setmana hi apliquessin la proposta "ELS PROBLEMES" (que acompanya aquestes reflexions). En aquesta proposta els alumnes s'han d'espavilar per trobar, escriure, plantejar i dictar la qüestió, a part de treballar individualment, en equip i en gran grup.

Si s'han treballat les capacitats prèvies, i si són els alumnes els qui presenten les situacions matemàtiques de la seva vida ordinària, i es té una mica de paciència per admetre plantejaments molt diferents, tots els alumnes, independentment de la seva capacitat per a les matemàtiques, hi sortiran guanyant.

PER ALS IRREDUCTIBLES DE LA COMPRESIÓ

Abans potser sí, però ara, segurament no hi ha ningú que sàpiga –realment- com funciona un cotxe, l'important és saber-lo fer funcionar, saber quan és convenient agafar-lo, saber omplir el dipòsit i saber-lo fer anar enmig de tot el conjunt d'altres cotxes.

Hi ha operacions que fem servir habitualment que, en el seu funcionament operatiu (el que fan quan les fem servir), ens és del tot incomprendible i, encara més, si es que l'operació es fa amb calculadora.

Pensin si us plau, en la resta portant-ne, vostès estan convençuts que cal passar-se dies i dies intentant que la mainada de tercer de primària (8 anys) aprengui el funcionament operatiu de la resta. No s'hi haurien de gastar ni cinc minuts.

Si volen un exemple menys usual, pensin en l'arrel quadrada. Què fem mentre estem fent arrels? O quan fem una divisió en què hi participen dues fraccions?

La posició dels qui pensen que és important la comprensió de la mecànica interna de les operacions em sembla que és perquè consideren que la manera de fer-les és aquesta i no una altra, i no és pas cert. Al llarg de la història s'ha anat canviant la manera de fer les operacions, fins i tot les més senzilles. Fixem-nos com multiplicaven els romans.

Per fer $37 \times 29 = 1073$, ho feien així:

Dues columnes, una per cada valor. A la columna de l'esquerra buscaven la meitat del número anterior (ho arrodonien per baix) fins arribar a 1. A la columna de la dreta ho feien al revés, doblaven el valor anterior fins a fer parella amb l'1.

37	29
18	58
9	116
4	232
2	464
1	928

Sumaven els números de la columna de la dreta que feien parella amb nombres senars de l'esquerra (en aquest cas): $29 + 116 + 928 = 1073$, i ja està. Fàcil de fer, sí, però d'entendre-ho?

En canvi, saber quina operació o operacions hem de fer servir, saber-les fer i saber-les fer bé, sí que és necessari i imprescindible. Saber la mecànica interna, què passa quan les fem, no cal.

LA RESTA: PROPOSTA DE GRADACIÓ LINGÜÍSTICA

La gradació d'aquesta proposta es fa amb la resta, però qualsevol mestre la pot girar i aplicar-la a la suma.

No és una gradació teòrica, sinó que s'ha provat amb alumnes del Cicle Inicial i del Cicle Mitjà de set escoles. És millorable, sí.

S'han substituït els noms que hi havia per lletres. La lletra "A" és un nom, la lletra "B" és un altre nom, la "C" un altre, poseu-hi els que vulgueu. Pel redactat és fàcil interpretar si el nom és masculí o femení (amb els apostrofats poseu-el que us sembli millor), però fent-hi petits canvis, podeu posar-hi qualsevol nom.

La idea és que els alumnes expliquin oralment la situació i la facin amb material, i quan ja hi estiguin molt acostumats, de mica en mica, també expliquin què han fet i, encara més de mica en mica, vagin aprenent a lligar i a explicar el que han fet amb una determinada manera de fer (operació).

- Explicar/repetir oralment la situació.
- Explicar, oralment, què han fet amb el material, l'han ajuntat, n'han tret, ...
- Explicar, oralment, la relació que hi ha entre el que han fet amb el material i una determinada operació. V.gr: Hi havia dos pilons, com que els hem ajuntat vol dir que els hem sumat.
- Fer l'operació a la pissarra (els qui l'estiguin fent, l'haurien de traslladar a la llibreta).

Hi ha mainada que és molt ràpida i ho entén i ho sap explicar molt de pressa, molts d'altres només podran explicar la primera part i, de mica en mica, aniran dominant les altres parts. Voler anar de pressa, per poder fer moltes coses, és també una bona manera de perdre el temps.

Les presentacions de les situacions, a vegades, semblen iguals, però segur que hi ha petites diferències, potser en l'acció, en el temps del verb...

Si es vol que ho entenguin, cal que les quantitats siguin petites:

- Primer, s'ha de procurar no passar de deu (els dits de les mans. Els poden fer servir).
- Quan ja en saben, es torna a fer tot el procés però amb quantitats una mica més altes, si pot ser sense passar de vint. En aquest punt ja hi haurà uns quants alumnes que s'hi entrebancaran però, amb paciència, si realment ho dominen amb quantitats petites, l'aniran superant.
- Per consolidar-ho amb tota mena de quantitats, s'ha de tornar a repetir el procés, aquest cop passant de vint. Si saben fer-los, és que ja els dominen, però compte, no tinguin pressa, no és fàcil que sigui així.

- Deixin que la mainada s'ajudi entre ells, que es preguntin, que demanin un cop de mà, que en parlin i, recordin, el mestre sempre hauria de ser l'últim recurs, mai el primer.

Situacions

En "A" té 5 caramels i en "B" li pren 2 caramels, quants caramels li queden a en "A"?

En "A" té 5 caramels i el "B" li n'agafa 2. Quants caramels li queden a en "A"?

En "A" té 5 caramels i en "B" li pren 2 caramels, quants caramels li quedaran a en "A"?

L'"A" té sis pintures a la mà i la "B" les hi pren totes sis. Quantes pintures li quedaran a la mà, a l'"A"?

En "A" té un plat amb tres olives i la "B" les hi agafa totes tres. Quantes olives li queden a en "A", al plat?

La "A" té cinc boles i en dóna una a en "B", quantes boles li queden a la "A"?

La "A" té una paperina amb nou ametlles i en dóna quatre a la "B". Quantes ametlles li queden a la "A", a la paperina?

En "A" té un estoig amb set pintures i en deixa tres a en "B", quantes pintures quedaran a l'estoig?

L'"A" té set boles, i com que no té ganes de jugar-hi les deixa totes a l'"B". Quantes boles li queden a l'"A"?

En "A" té dos xiclets, en "B" li'n demana un, però en Joan no n'hi vol donar cap, quants xiclets li queden a en "A"?

En "A" té cinc euros i se'n gasta dos, quants euros li queden?

Una flor tenia quatre fulles i li'n cau una, Quantes fulles li queden?

La "A" tenia nou euros i se'ls ha gastat tots nou, quants euros li han quedat?

Una flor té nou fulles, d'un cop de vent li'n fa caure una i, al cap d'una estona, li cauen tres fulles més, quantes li'n quedaran?

La "A" té vuit galetes, primer se'n menja tres i, al cap d'una estona, tres més. Quantes galetes li queden encara?

En "A" té sis caramels, en dóna tres a la "B" i un a l'"C", quants caramels li queden a en "A"?

En "A" té nou pintures i en deixa cinc a l'"B" i, poc després, en deixa una a l'"C".
Quantes pintures li queden a en "A"?

La "A" té nou euros, entra en una botiga i es compra una llibreta que val nou euros,
quants euros li queden?

En "A" té vuit euros, entra en una botiga i es compra una bossa de laminadures que
val tres euros i, en una altra botiga, es compra una pilota que val cinc euros. Quants
euros li han quedat?

La "A" té nou euros, entra en una botiga i es compra una bola de vidre que val dos
euros, després es compra un xiclet que val un euro i una bossa de pipes que també val
un euro. Quants euros li han quedat a la "A"?

En "A" tenia cinc castanyes i n'ha perdudes dues, quantes castanyes li han quedat?

En "A" tenia cinc castanyes i se n'ha menjades dues, quants castanyes li han quedat?

A un arbre de l'escola hi ha tres ocellets, al cap d'una estona en marxen dos i, tot
volant, hi arriben cinc ocellets més. Quants ocellets hi ha ara a l'arbre?

En "A" té set caramels, pel camí cap a l'escola en perd quatre i, al pati, en perd un
altre, quants caramels li han quedat a en "A"?

L'"A" té quatre castanyes i se les menja totes, quantes castanyes li quedaran?

En "A" tenia tres boles de vidre, a la botiga en compra quatre més però, tot jugant, en
perd cinc. Quantes boles li queden a en "A"?

A prop de l'escola hi ha una botiga que té aquest rètol amb preus.

1 xiclet gros 1 euro

1 bossa de pipes 2 euros

1 bola de vidre 1 euro

1 bossa de caramels 3 euros

En "A" té 10 euros, entra a la botiga i es compra una bossa de pipes, quants euros li
quedaran?

En "A" entra a la botiga i es compra una bossa de caramels, quants euros li quedaran
si, quan ha entrat a la botiga, portava un bitllet de 10 euros?

La "A" es podria comprar una bossa de pipes i una bola de vidre amb 8 euros? Quants
euros li quedarien?

Quants bosses de caramels es podrà comprar la "A" amb set euros?

La "A" es podria comprar tres bosses de caramels si té set euros, en tindria prou, quants euros li faltarien?

Quan ja dominen força bé les estructures anteriors, no pas abans, es pot fer un salt qualitatiu.

Es podria continuar amb:

... li han de tornar...

... té més que ... (coses, anys, ...)

... té menys que ... (coses, anys, ...)

... quants/quantas ... n'hi ha de diferència ... (coses, anys, ...)

...quants/quantas ... li falten per ...

En "A" té cinc caramels i en "B" n'hi agafa. En "A" compta els caramels que li queden i s'adona que només en té dos. Quants caramels li ha pres en "B"?

ÍNDEX MOLT DETALLAT

UN POSSIBLE RESUM DE LES LÍNIES GENERALS DEL PROJECTE	3
És un recull de textos	3
Introducció	3
L'objectiu general	4
A totes les propostes es procura tenir en compte	5
Si no ho entenem, no ho escoltem	6
A l'aula	7
El nivell llindar	8
La lectura	8
L'escriptura	11
Calen capacitats diferents	11
El català és una llengua transparent	12
La ciència també hi ajuda	13
Cloenda	14
EL PROJECTE	15
La llengua oral	15
Eina de cohesió social	16
La diversitat dels alumnes	16
Explicant davant dels companys. S'aprèn, s'entén i es recorda	16
Un pòsit comú	17
La capacitat d'organització, col·laboració i recerca	17
Uns alumnes amb uns sòlids fonaments	18
L'atenció a les capacitats	19
Línies de detall	19
L'OBJECTIU DE TOT PLEGAT	23
Els edificis i els seus fonaments	24
És un aliatge, és una barreja	25
La naturalesa i la feina del pagès	25
D'aquesta proposta, qui n'és el destinatari?	27

De P3 a sisè	28
Un llenguatge planer.....	29
Materials	29
Les pantalles de les sessions d'assessorament.....	29
REFLEXIONS GENERALS SOBRE L'ESCOLA.....	30
Per a qui ha de servir l'escola?	30
El pòsit convivencial.....	31
Les capacitats i els coneixements	31
Condicció essencial: respectar els cicles naturals dels alumnes	32
Quasi bé mai no és el millor.....	33
El respecte vs els mètodes	33
No hem parlat d'integració	35
La integració pot ser total?	35
Les emocions.....	36
Els adults	37
Una certa paritat.....	37
PARLAR, ESCRIURE I LLEGIR, UN FET SOCIAL.....	38
Predisposició genètica	38
L'escriptura és un producte social	38
Generalització de l'escolarització i la lectura	39
Aprendre a llegir	40
Haurien de continuar lligades.....	40
L'organització determina el resultat.....	41
Allò que s'escriu s'ha de poder llegir.....	42
Els dos àmbits	42
La motxilla personal de llengua oral escolar	43
El nivell lligat	43
La necessitat de suport va lligada a	44
Tres propostes i moltes possibilitats	44
Per a l'Educació Infantil: Cada dia les estones de...(llengua oral)	44

Per al cicle Inicial: Aprenen a llegir una estona cada dia.....	44
Per al cicle Mitjà i superior: S'escolta, es parla i s'escriu	44
REFLEXIONS PER ABANS D'ENSENYAR A LLEGIR I A ESCRIURE.....	45
Resum	45
La premsa no és una bona consellera	47
Entre els cinc anys i mig i els set.....	47
La consciència fonològica (CF)	47
Possibles dificultats futures de comprensió	49
Els espais i la llegibilitat dels textos: tipus de lletra i espais.....	50
Tot s'ha de preparar, però la mainada ha de poder anar al seu ritme	51
Cada dia les estones de llengua oral i les rutines	52
El tipus de lletra i la comprensió lectora inicial	52
La sistematització de la lectura.....	53
Quan haurien de començar a escriure?.....	54
El text lliure	55
REFLEXIONS SOBRE LA LECTURA	57
Resum	57
L'objectiu general	58
Aprendre a llegir és un objectiu social.....	58
L'entorn familiar	59
Manca continuïtat en el pòsit pedagògic	59
El català és una llengua transparent.....	59
Allò que no es domina, sempre es considera difícil	60
Alguna altra característica important.....	60
Cal sistematitzar el procés d'aprenentatge de la descodificació	60
Per fer-los escriure cal saber esperar	61
LA LECTURA A P5 I AL CI	62
Resum	62
La societat ho ha encarregat a l'escola.....	63
Un llarg procés que té dues cares o vies.....	63

la fluïdesa en la descodificació	64
Una confusió	65
La llengua oral escolar	65
No n'hi ha prou que el mestre parli.....	65
El mestre diccionari.....	65
En quin moment s'hauria de començar a llegir?	66
La comprovació de la comprensió	67
APRENDRE A LLEGIR, UN PROCÉS SISTEMÀTIC	69
Resum	69
Aprendre a llegir és un procés	69
No tothom està a punt al mateix moment	70
La priorització.....	70
L'organització del procés	71
Llegir, escriure, llegir.....	71
La comprensió lectora.....	72
Els dos components bàsics de la comprensió lectora	72
La responsabilitat en els resultats	73
Llegir només per estudiar és com córrer només per competir	73
REFLEXIONS SOBRE L'ESCRITURA	74
Introducció	74
Quan és adequat que els alumnes comencin a escriure?	76
Què s'hauria de fer per preparar l'escriptura?.....	76
La primavera	78
Cal·ligrafia, a on?.....	78
Una part de l'objectiu general	78
L'ortografia.....	79
REFLEXIONS SOBRE L'ESCRITURA I LA LECTURA PRIMERENQUES	80
Resum	80
Introducció	83
L'Educació infantil i el Cicle inicial (3-7/8 anys)	83

Llegir i escriure	84
Fer escriure a P3 o a P4 és un aprenentatge primerenc	85
Una nova icona: el mètode	85
Les necessitats dels alumnes són abans que els mètodes	85
Pares satisfets, fills amb hàbits poc adients	85
Tot és llengua	86
Per què només a l'escriptura?	86
Capacitats que caldria tenir en compte	87
La coordinació interna	87
UN POLSIM DE MATEMÀTIQUES	88
Els cops de vent de la història.....	88
Hauríem de centrar-nos.....	88
Passes que s'haurien de tenir en compte amb la mainada.....	89
Les capacitats	90
Per a què ens pot servir saber les capacitats prèvies?	92
Els ritmes dels alumnes són molt, i molt, diferents.....	93
Per als irreductibles de la comprensió.....	93
La resta: Proposta de gradació lingüística	95
ÍNDEX MOLT DETALLAT	99