

LA MATRIOXCA DEL SISTEMA EDUCATIU ESCOLAR DE CATALUNYA

Una reflexió social i pedagògica

Felip Ponsatí

www.llenguaoral.cat

Catalunya, primavera del 2018

ÍNDEX

PROPOSTA D'UN OBJECTIU MÍNIM PER A TOT EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ	3
LA MATRIOXCA DEL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU ESCOLAR	3
QUAN NOMÉS ERA PER A UNS QUANTS	4
L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA: TRES ETAPES, TRES SISTEMES	4
CAL UNA ORGANITZACIÓ EN FUNCIÓ DELS OBJECTIUS	4
LA FORMA BÀSICA DE COMUNICACIÓ DELS HUMANS	5
UN CONSTRUCTIVISME PERSONALMENT EQUITATIU I SOCIALMENT COHESIONADOR.....	6
APRENDRE A LLEGIR (aprendre a descodificar).....	8
APRENDRE A ESCRIURE	9
L'escriptura és una creació social, no és natural.....	10
DONAR-LOS MÉS EINES I MATERIALS.....	11
Alguns detalls sobre la llengua.	12
Les rutines socials.....	14
Activitats diàries de llengua oral.	14
Els 10 minuts de reflexió diària i la lectura del conte.	15
Els contes.....	16
La facilitat de creació de noves paraules.	16
Fer frases sense escriure.	17
Com relacionar directament la lectura amb l'escriptura.	17
Ja comencen a saber-ne força, de llegir.....	18
Altres propostes d'activitats per quan la mainada ja en sap força, de llegir.	18
El mestre llegeix en veu alta.....	19
Els alumnes llegeixen en veu alta.....	19
L'avaluació de la comprensió lectora.....	19
Sí·l·laba per sí·l·laba, lletra per lletra.....	20
Dictat setmanal.	20
Cada setmana una situació matemàtica	21
Una exposició circular.	21
Els alumnes expliquen temes.....	22
De lectors a escriptors.....	22
Altres activitats de reflexió sobre la llengua(10/15 minuts). Primària i ESO.	23
Una mica de bibliografia:	24

PROPOSTA D'UN OBJECTIU MÍNIM PER A TOT EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

Que TOTS els alumnes, quan acabin la Primària i encara més la secundària, entenguin el que escoltin, compreguin el que llegeixin i siguin capaços d'expressar-se en català, oralment i per escrit, de forma socialment correcta.

Se suposa que no cal dir que allò que escoltin, llegeixin o hagin d'expressar, oralment o per escrit, estigui dintre d'uns marges adequats a seva edat. Si ho dic és perquè sempre hi ha qui gaudeix la mar, portant al límit el que s'exposa, i així poder dir que allò no és possible. Un altre punt que cal considerar és que, si un infant està afectat per algun tipus de dificultat que el condiciona de forma greu i permanent, potser li serà més difícil d'assolir, en algun dels seus aspectes, l'objectiu plantejat.

El que ens hauria de resultar del tot inadmissible és que hi pugui haver centres que no considerin l'objectiu mínim, que acabo de presentar, com a bàsic i prioritari, i no facin tot el possible perquè la mainada, quan acabi l'escolaritat, el tingui incorporat de forma ferma i estable.

LA MATRIOXCA DEL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU ESCOLAR

Exposat aquest gran marc, que és un objectiu general mínim, i tenint en compte que és a la matrioxca del nostre sistema educatiu on s'hauria d'aplicar de forma prioritària, potser caldria, més endavant, fer-hi un cop d'ull.

Com passa amb qualsevol societat complexa, els centres educatius no són ens aïllats sinó que formen part de la societat. Totes les societats complexes han creat dins seu estructures que ajuden a mantenir la cohesió social actual i posen les bases de la futura i, si no existissin, s'haurien de crear. La convivència ho requereix.

Des de fa una bona colla d'anys, una bona part dels grups humans han considerat que els centres educatius han d'encarar les seves activitats cap a unes funcions bàsiques, sense les quals, segurament, no tindrien gaire raó de ser:

A/ La funció d'eina cohesionadora (de la societat actual i futura).

B/ La funció de procurar una estructura de coneixements i habilitats bàsiques als futurs ciutadans.

Per tant, una de les primeres coses que ens cal tenir ben present és la funció cohesionadora del sistema educatiu. Si en el moment actual, d'escolarització general, només es tingués en compte la funció B, s'estaria errant absolutament.

En el moment històric actual, d'una gran diversitat social, si un centre amb alumnat de procedències i/o cultures diverses no té en compte la funció cohesionadora es fa molt difícil que la mainada assoleixi el màxim d'objectius possibles, d'acord amb les seves capacitats, perquè les capacitats dels alumnes ja no s'arriben a manifestar del tot per manca de fonaments sobre els qual alçar-les, fonaments que deriven de la funció cohesionadora.

QUAN NOMÉS ERA PER A UNS QUANTS

Històricament els centres educatius, o el fet de poder disposar de docent, estava reservat a famílies amb un determinat nivell econòmic o classe social, d'aquesta manera es mantenia l'estructura i el control social, que requeia, sempre, en els mateixos estaments socials i/o econòmics.

En situacions històriques en les quals la formació escolar ha estat restringida, no era gens estrany que no calgués que els centres tinguessin gaire en compte cap mena de funció socialment cohesionadora, perquè aquesta funció ja anava lligada a l'existència del centre, malgrat que, aparentment, no fos el seu objectiu. Eren centres elitistes i la cohesió interna, entre els seus membres, ja era un fet.

Raons a part, la història pesa, i aquest tipus de centres encara tenen un bon predicament. Avui, però, l'extensió de l'escolarització a tota la societat ha convertit els centres educatius en eines de superació de la marginació i la pobresa, i ha trencat, parcialment, la reproductora i històrica roda hamsteriana, però, per assolir-ho cal que l'antic model quedi, com a mínim, clarament complementat amb la funció cohesionadora.

L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA: TRES ETAPES, TRES SISTEMES

Una de les qüestions importants que té l'educació obligatòria és la seva divisió en etapes.

Si no m'erro, quan es va decidir fer la divisió en etapes: Infantil, Primària i Secundària, com que Infantil i Primària les portarien mestres, els polítics devien creure (convenciment sense cap mena de comprovació empírica) que ja trobarien la manera de coordinar-se i superar la divisió administrativa. Doncs, no ha estat del tot així.

La divisió administrativa ha creat mons parcialment aïllats. Cadascun vol tenir la seva part de protagonisme i de reconeixement en el procés educatiu, fins al punt que es considera que cada etapa pot fer el que li sembli més adequat sense tenir en compte la resta i, per tant, no hi ha la necessària continuïtat pedagògica.

La continuïtat pedagògica i la coordinació interna són peces indispensables del procés educatiu si es pretén la consecució d'objectius generals.

Encara que pugui semblar que és difícil trobar elements fermes que permetin/facilitin la indispensable continuïtat pedagògica des d'Infantil fins a l'acabament de l'ESO, no és del tot cert, però, fins i tot si ho fos, no és lògic, ni té cap mena de justificació pedagògica que hi hagi etapes aïllades i, encara menys, que cadascuna creï el seu propi món, ni que sigui parcialment.

Potser aniria bé començar a pensar, seriosament, en una única carrera/titulació per a la docència, amb les lògiques especialitzacions posteriors.

CAL UNA ORGANITZACIÓ EN FUNCIO DELS OBJECTIUS

Per tal que tota la població escolar pugui disposar del màxim de les seves possibilitats de creixement personal i social, cal prioritzar alguns aspectes que no sembla que ho estiguin de forma sistemàtica. La realitat de cada final de curs presenta, no de forma absoluta però sí força aproximada, que hi ha una correspondència elevada entre els resultats de la mainada a sisè de primària i el domini de la llengua i les habilitats escolars a la seva arribada a P3 (malgrat que

hagin passat nou anys), tot compensat, o no, per la capacitat de les famílies de complementar la tasca escolar. Segurament els resultats serien semblants, o encara més durs, si en comptes de sisè es fes la comprovació a quart d'ESO.

Per alguns alumnes, els mètodes, prioritats i sistematització que s'apliquen al llarg de l'escolaritat no són prou eficaços com per a poder trencar, del tot, la reiterativa roda de pobresa i/o marginació.

Quan passa això és que els mètodes pedagògics, prioritats i la seva sistematització, no s'han decidit en base als fonaments i les eines necessàries que haurien calgut si realment es volia que TOTS els alumnes poguessin ser capaços de desenvolupar, al màxim, les seves possibilitats i capacitats, que és l'única manera que tenen per a poder arribar a assolir uns fermes objectius per a ells i la societat, fins i tot si no disposen d'un suport familiar complementari.

TOTS els alumnes tenen dret a disposar de les eines i dels materials indispensables que els permetin aprofitar, d'acord amb les seves capacitats, tot el que el sistema educatiu els posa a l'abast i, per tant, és obligació d'aquest mateix sistema fer-ho possible.

Cada alumne, independentment de la seva edat, té el seu ritme, les seves capacitats i les seves habilitats, i els centres docents han de procurar respectar-los i, prenent-los com a punt de referència/sortida, anar-los ajudant a dotar-se dels fonaments i dels pilars estructurals que els són indispensables i, al llarg de l'escolarització, acompanyar-los per tal que acabin disposant d'una bona capacitat de comprensió en el màxim de camps possibles i d'una hàbil capacitat de lectura i de comunicació, oral i escrita, socialment correcta.

Sense una tria metodològica basada en allò que és fonamental i indispensable per a tots els alumnes, és pràcticament impossible trencar els esquemes del model d'escola restringida/elitista o, com a màxim i amb la millor bona voluntat, s'hi aniran posant pegats.

Em sembla que els objectius socials A i B són el que conforma el contenidor extern de la matrioxca.

LA FORMA BÀSICA DE COMUNICACIÓ DELS HUMANS

Als centres educatius, ja sigui per a l'objectiu A com per a l'objectiu B, cal que hi hagi un bon canal de comunicació entre els adults i la mainada, i aquest canal de comunicació s'estableix, bàsicament, a través del que anomenaré llengua oral escolar.

La llengua oral escolar no la decideixen els centres, sinó que és una decisió social. Cada societat determina, d'acord amb les seves característiques, quina ha de ser la llengua oral escolar del seu sistema educatiu, i d'ella se'n deriven els objectius de lectura hàbil i d'escriptura socialment correcta.

Normalment és el domini de la llengua oral escolar, sigui la que sigui, el que determina les possibilitats de desenvolupament de les capacitats dels alumnes. El domini de la llengua oral escolar condiciona decisivament la capacitat d'entendre el que s'escolta, comprendre el que es llegeix i, fins i tot, d'expressar-se, oralment o per escrit, de forma socialment correcta. Afecta la nostra capacitat de comunicació, però també ens afecta decisivament en la nostra capacitat de pensar. Hem de tenir en compte que només podem pensar a través del contingut la nostra biblioteca personal de llengua oral de conceptes. Com més rica, plena i variada és la nostra motxilla personal de llengua oral, més fàcilment entenem les coses, però, alhora, més

fàcilment trobem les paraules i les expressions adequades per donar forma a les nostres idees i comunicar-les. Amb els nens i nenes passa exactament igual.

De moment quedem-nos que, als centres educatius, la capacitat de comprensió de la mainada és directament proporcional a la capacitat de la seva motxilla personal de llengua oral escolar. Com més gran i ben farcida és la motxilla de llengua oral escolar d'un alumne, més facilitat té per entendre el que escolta. La llengua oral està en el fonament de tot el nostre sistema de pensament, comprensió i comunicació i, en el cas de l'escola, en la llengua oral escolar.

Si la realitat s'aproxima al que estic exposant, no té res d'estrany que els alumnes que provenen de famílies amb un cert nivell educatiu i/o econòmic, en les quals els infants disposen d'un bon nivell de llengua oral (sigui quina sigui la llengua familiar), inicialment tinguin molta més facilitat per seguir i aprofitar el que el sistema educatiu els posa a l'abast, encara que si no anessin ampliant la seva motxilla personal de llengua oral escolar tampoc no disposarien –més endavant- de prou recursos per a continuar fent-ho. De totes maneres, en aquestes famílies i el seu entorn, sempre es procura complementar la tasca escolar i ampliar, i molt, la motxilla personal de llengua oral dels infants.

En canvi els infants que provenen de famílies que no tenen aquestes possibilitats, quan arriben a l'escola, es troben desprotegits i a molta distància d'alguns dels seus companys en la seva capacitat de comprensió. Amb el pas del temps les diferències cada cop són més evidents, perquè el sistema escolar dóna per suposat que l'infant ja disposa d'uns fonaments en la llengua oral escolar que en realitat no disposa i, en el millor dels casos, pressuposa que ja els adquirirà, la qual cosa no deixa de ser del tot incerta, però tranquil·litza.

Dels docents en depèn, en bona part, la superació de les situacions personals, per això cal que la motxilla personal d'aquests sigui del tot incommensurable i rica, perquè tot allò que no es coneix de forma suficient, sempre, es considera difícil. Una part dels dèficits del nostre sistema escolar prové de la manca de domini de la llengua. Cal que els docents dominin molt bé la llengua, i no estic parlant només d'ortografia i d'estructures, que també, sinó de literatura, història, música i cançons, llegendes i tradicions, geografia, ciència, natura, ...

El domini oral de la llengua escolar, en alguns sistemes educatius, és el barem que es fa servir per a determinar l'aprofitament i l'orientació escolar, ens pot semblar que aquí no és així, encara que no m'atreuria a dir-ho gaire alt, però fins i tot si no es fes servir de barem, no deixa de ser fonamental i bàsic prioritzar-la de forma sistemàtica al llarg de tota la primària i, si cal, de la secundària, perquè per als alumnes que no disposen d'una bona motxilla personal de llengua oral escolar les conseqüències són desastroses i, per als altres, els beneficis sempre són evidents i els ajuda a millorar i donar fruits, encara més esponerosos, en tots els camps.

El català, la llengua oral escolar, seria la segona figura contenidora de la matrioxca.

UN CONSTRUCTIVISME PERSONALMENT EQUITATIU I SOCIALMENT COHESIONADOR

És del tot cert que les persones construïm el nostre edifici personal i social en base a allò que tenim, i hi anem afegint aquells altres elements i aspectes del nostre entorn que ens enriqueixen, però per a poder fer aquesta acció tan simple com és la d'anar afegint, sumant, aprenent, ens cal que el nostre entorn sigui el més ric possible, perquè d'un erm ressec poca

cosa se'n pot treure, però, encara que un entorn ric i variat sigui una condició necessària, no és suficient, no n'hi ha prou, i no ens serviria de gaire res si no disposéssim de les capacitats necessàries per a poder-lo aprofitar.

Per a poder aprofitar el nostre entorn cal que siguem capaços de copsar-ne la seva riquesa i varietat i, alhora, disposem de les eines adequades per anar-lo incorporant. Per a un infant, la primera condició per a poder aprofitar el seu entorn és entendre'l, perquè, per molt ric que sigui, si no té la capacitat per adonar-se'n i comprendre'l, no en podrà aprofitar gairebé res.

Doncs bé, a l'escola, aquesta capacitat indispensable per a poder comprendre i adonar-se de la riquesa de l'entorn, aprofitar-lo i incorporar-lo, se'n diu "llengua oral escolar", i d'aquí deriva la constància i martelleig sobre la necessitat que tots els infants disposin de la millor motxilla personal de llengua oral escolar possible, sense la qual, tot allò que els ofereix el sistema educatiu i l'entorn social els és difícilment abastable, i poca cosa podran fer per incorporar-ho al seu edifici personal.

A vegades els centres són generadors de desfasaments lleus que, amb el temps, es van ampliant i consolidant i, al final, requereixen suports i atencions específiques. Quan no es té en compte el punt de partida de l'alumne, per acció o per omissió, difícilment se'l pot ajudar a dotar-se de les eines i dels materials indispensables per a poder seguir les propostes escolars. En aquesta situació és quan apareixen els primers fracassos escolars personals, manifestats com: "no en sé", "no sóc capaç de", "els altres nens sí que ho saben fer". Hi ha maneres de fer que comporten la inadaptació de l'escola a les capacitats i necessitats d'alguns alumnes, i hauríem de procurar evitar-les. Aquesta és també una de les raons per a la insistència en la llengua oral escolar.

És fonamental que al llarg de tota l'escolaritat, i per a tots els infants, es prioritzi de forma sistemàtica l'adquisició i farciment de la millor motxilla personal de llengua oral escolar possible, perquè, de fet, com més plena sigui menys pesada serà i més ajudarà l'infant a anar aixecant el seu edifici personal i social. Només des de posicions elitistes es pot bescantar la necessitat de prioritzar de forma sistemàtica l'adquisició, per part dels alumnes, de la millor motxilla personal de llengua oral escolar possible.

L'adquisició i l'enriquiment de la llengua oral escolar de la mainada no s'hauria de centrar només en eines lingüístiques, sinó que s'hauria de fer a través de tot tipus de sabers i activitats, tot plegat els hauria de permetre anar eixamplant el seu camp d'acció i anar farcint la seva motxilla personal de llengua oral escolar, i així, d'aquesta manera, podrien aprofitar molts d'altres aspectes del seu entorn però, perquè sigui així, cal que la llengua sigui treballada, de forma conscient i expressa, a tot arreu.

La solidaritat, el treball en equip a l'aula i a l'esport, un bon domini de la llengua en tots els seus aspectes, la capacitat per cercar solucions on el raonament en sigui el fil conductor, l'estimació de la música, la poesia i l'art, el coneixement de la literatura històrica i actual, el disposar d'eines i recursos per cercar solucions, el parlar en públic, el teatre, el respecte als altres i a les seves idees, ... no són peces aïllades, separades, que s'hagin de tractar de forma independent o especialitzada, sinó que han de formar part d'un tot, i l'organització dels centres i les activitats d'aula ho haurien de tenir en compte.

Res del que he exposat fins ara, ni el que exposaré, limita les possibilitats dels centres per organitzar-se (racons, ambients, projectes, ...) i, a través de l'organització, fer que els nens i nenes potenciïn la seva motxilla personal de llengua oral escolar.

APRENDRE A LLEGIR (aprendre a descodificar)

Aprendre a llegir és una activitat que té com a objectiu esdevenir lector hàbil, o sia, un lector que sigui capaç de llegir amb fluïdesa i entenent, alhora, el que llegeix. Ara bé, què li cal a un infant per a poder arribar a ser un lector hàbil?

A part d'una mica de temps, de preparar el terreny adequadament, d'esperar el moment adient, treballar sense pressa, individualment i de forma diària, que són les diferents passes que ajudaran l'infant a anar posant les bases sobre les quals s'alçarà el seu domini de la lectura, potser no aniria gens malament que tinguéssim clar quines capacitats li calen per a poder arribar a ser lector hàbil.

Segurament quedareu bocabadats, perquè li calen dues capacitats que –aparentment- no tenen res a veure:

- Una bona motxilla personal de llengua oral escolar.
- Una bona capacitat de descodificació.

La primera condició, la motxilla personal de llengua oral escolar, és la més lenta d'assolir, independentment de la llengua o llengües familiars, perquè l'escola considera que ja es treballa (parcialment és cert) i, fins ara no la sol prioritzar, ni la treballa sistemàticament.

Quan es decideix explícitament o implícita la no prioritització de forma sistemàtica de la llengua oral escolar no es té en compte la situació social i lingüística actual, que no té res a veure amb la de trenta o quaranta anys enrere. En aquell moment potser sí que era suficient, ara, segur que no.

Quan l'escola continua fent com si la societat no hagués canviat en res i continua prioritant l'escriptura a Infantil i a Primària (constructivisme elitista), s'està davant d'una clara situació d'inadaptació a les necessitats dels alumnes.

Amb aquesta manera de fer molts infants no poden superar el "nivell oral lliard" (un nivell bàsic de llengua col·loquial) i, per tant, no disposen de prou bagatge per comprendre el que llegeixen. Quan no es prioritza de forma sistemàtica l'adquisició d'una rica, variada i ben farcida motxilla personal de llengua oral escolar s'està –suposo que inconscientment- tallant les ales i les possibilitats d'un bon nombre d'infants que mai arribaran a ser lectors hàbils, a no ser que disposin d'un suport familiar que ho compensi.

La segona condició: Una bona capacitat de descodificació.

Al llarg del temps hi ha hagut "propostes molt modernes, però d'escola elitista" (no se m'ocorre una descripció més suau) que, per allò de la llei del pèndol han proclamat que no cal que l'escola ensenyi a descodificar (a llegir), que els infants ja n'aprendran o que, en tot cas, s'ha de fer de forma lúdica. Doncs no!, fent les coses així només n'aprenen aquells que darrere seu hi tenen un bon coixí familiar o que són molt dotats per a les tasques escolars, i la resta?

Cal recordar que una bona capacitat de descodificació (saber llegir amb un cert ritme) és una de les condicions indispensables per a poder arribar a ser lector hàbil. Si no es disposa d'una

bona capacitat de descodificació de totes les síl·labes, en totes les seves posicions, i no se sap fer de forma pràcticament automàtica, el cervell no pot dedicar prou temps per cercar els conceptes (el significat del que es llegeix) i, a través de la memòria de treball, unir-ho tot en conjunts significatius, o sia, comprendre les frases.

El nostre cervell està a punt per a començar a dominar la descodificació (aprendre a llegir) en un ventall d'edat que va dels cinc anys i mig als set (poques vegades abans). Sempre, abans que l'infant arribi al seu punt dolç, al seu moment molt personal i imprevisible, cal haver fet un treball de preparació per tal que, quan sigui el moment, disposi de les capacitats necessàries per a poder-lo aprofitar ("Cada dia les estones de ..." a www.llenguaoral.cat).

La comprensió lectora és una facultat d'adquisició automàtica sempre hi quan es compleixin les condicions adequades: Una bona base de llengua oral escolar i una bona capacitat de descodificació (ritme lector). Sense una d'aquestes dues condicions no és possible una bona comprensió lectora. Més endavant hi trobareu alguna proposta sobre el treball sistemàtic del domini de la descodificació, de totes maneres, a la plana web hi ha explicacions detallades.

Potser ara us és més fàcil d'entendre perquè hi ha mainada que llegeix –aparentment bé- però no ho entén (manca de llengua oral), o d'altres que sembla que haurien d'entendre-ho, però com que llegeixen molt a poc a poc (manca de ritme lector), tampoc no ho comprenen.

Que hi hagi una clara possibilitat que tots els alumnes assoleixin una lectura hàbil, passa per potenciar les condicions necessàries per assolir-la, la resta és posar pegats, potser molt innovadors, cridaners i amb lluentons, però pegats.

Les condicions de la lectura hàbil serien la tercera figura interna de la matrioxca.

APRENDRE A ESCRIURE

Pedagògicament és força incomprensible que allò més difícil que es pot demanar a un infant (l'escriptura), sigui una de les primeres coses que se li demani que faci. És comprensible socialment, però pedagògicament no, de cap de les maneres, ni per molts raonaments que es facin, ni per molts mètodes que ho puguin preconitzar.

És evident que si hagués seguit un ordre absolutament lògic, abans de parlar de la lectura hauria hagut de fer-ho de l'escriptura perquè només podem llegir allò que ja està escrit, però com que hi ha la possibilitat de treballar totes dues eines de forma paral·lela, amb l'avantatge que la lectura es domina més aviat que no pas l'escriptura, m'ha semblat del tot adient parlar, abans, una mica de la lectura i després fer-ho de l'escriptura, tenint molt clar que són les dues cares d'una mateixa moneda, i que l'una sense l'altra perden tot el sentit.

Ara, tornem al món dels infants. Si una criatura es posa al volant d'un cotxe i fa veure que el condueix, tothom veu que està jugant (joc simbòlic), ningú pensarà que cal ensenyar-lo a portar cotxe, perquè és ben clar que encara no disposa de les capacitats adequades per a fer-ho i, per tant, s'ha d'esperar que creixi i maduri; però si un infant agafa un llapis i fa veure que escriu, correm-hi tots a ensenyar-lo a escriure, doncs no, deixem que jugui, perquè el que està fent no és res més que joc simbòlic (com quan juga a conduir), fa veure que fa com els grans. Si vol jugar que jugui tant com vulgui, però no ens hi fiquem, ni l'encoratgem a fer-ho, que jugui tranquil·lament.

Per escriure calen unes capacitats, i abans de demanar-li a un infant que agafi un llapis o un retolador i escrigui, caldria comprovar si disposa de les capacitats mínimes per a poder-ho fer sense agafar hàbits inadequats que, per desgràcia, seran persistents. Dir que els hàbits inadequats ja es corregiran més endavant és una fal·làcia.

Abans de començar a demanar als infants que escriguin, encara que sigui poca cosa, caldria que estiguéssim raonablement segurs que disposen, com a mínim, de les tres capacitats que exposo tot seguit.

A/ Desenvolupament físic: Disposen de prou capacitat per a poder fer servir el llapis o el retolador sense haver de fer gaire força amb els dits i fer-ho amb el màxim d'eficiència. Se sap que han de fer massa força quan els dits els queden blancs o per com han d'agafar el llapis o el retolador. Mentrestant, que facin servir els pinzells, les pintures de dit, les pissarres de sorra o de fang, de farina ...

B/ Maduresa motriu: Disposen d'un control adequat dels dits -motricitat fina- per fer, amb facilitat, línies de tot tipus.

C/ Maduresa neuronal: Tenen interioritzat el dibuix de les vocals i d'algunes consonants i les poden fer amb una certa facilitat. És quan poden fer veure que escriuen lletres, síl·labes i/o paraules (passant el dit per alguna superfície) perquè el seu cervell ja ha creat els circuits neuronals adients i les saben dibuixar mentalment.

El desenvolupament del cervell que permet disposar de totes aquestes capacitats, de forma natural, arriba al seu punt adequat de maduresa en un ventall d'edat que va dels cinc anys i mig fins cap els set (molt poques vegades abans). Fer escriure els infants abans d'aquesta edat és donar-los tots els números d'una rifa que els afectarà negativament tota la seva vida, perquè el cervell de l'infant, que encara no està a punt, forçat a complaure els desitjos d'escriptura dels adults (mestres i família), crearà uns circuits neuronals poc eficients, circuits que es mantindran al llarg dels anys i el condicionaran.

L'infant ja escriurà i la família tota cofoia podrà dir: El meu fill ja escriu, i el teu?

I jo hi afegiria: Visca l'estultícia.

El saber esperar que l'infant disposi de les capacitats mínimes adequades per escriure, i saber quines són, seria la quarta figura interna de la matrioxca.

L'escriptura és una creació social, no és natural

L'escriptura és important, perquè gràcies a ella no ens hem de refiar únicament de la memòria per a transmetre els coneixements d'una generació a una altra i d'un lloc a un altre, però aquesta importància no ens hauria de fer perdre de vista que és una creació social i, per tant, que abans de demanar als infants que comencin a escriure, cal esperar que estiguin a punt. Hem d'esperar que disposin de les capacitats adients per a poder adquirir, de forma eficient, la nova eina.

Hauríem de procurar no oblidar mai que el món dels infants és un món que té les arrels, el tronc i les branques en l'oralitat i no pas en l'escriptura, l'escriptura és una emanació social, és un aprenentatge social, en canvi la parla ja està incorporada, de forma natural, al nostre ADN. Només de conèixer en un ambient que es parli, l'infant acaba parlant.

No cal que ens entossudim a fer, de l'escriptura (codificació de la llengua oral), una eina d'adquisició més costeruda del que és. Quan demanem als infants que escriguin abans no disposin de les capacitats mínimes necessàries, estem fent fruits d'hivernacle, perquè estem canviant i forçant les condicions naturals. Després no ens hauria d'estranyar, si al cap d'un cert temps, ens adonem que no tenen el mateix gust i condicions que les que han seguit el procés natural, més lent i potser més tardà, però amb uns resultats molt més esperançadors i fermes.

Com que sempre hi ha modes ultra-modernes, innovadores i molt cridaneres, permeteu-me recordar que és important no fer servir mètodes i/o activitats que afavoreixin la disortografia (dificultat per a l'aprenentatge de l'ortografia), són mètodes que no tenen en compte la capacitat de memòria persistent dels infants, ni les condicions i capacitats que li calen a un infant per a posar el focus en un aspecte, tan poc natural, com és l'escriptura.

Hem de procurar no generar errors, perquè tot el que els infants veuen escrit ho van memoritzant i els acaba quedant gravat de forma persistent i, encara més, si el mestre els diu: "Està bé". Si no és pas que estem raonablement segurs que disposen de les capacitats per a escriure, millor no fer-los-ho fer i, si ho fan, no cal donar-hi importància, són provatures, i no cal dir-los: "Està malament", ni tampoc està "Bé" o "Molt bé". Potser, a vegades, podem tornar-ho a escriure a sota i dir-los: "Jo ho hauria fet així", la immensa majoria dels infants se n'aniran ben satisfets i alguns ho repetiran seguint la mostra que els hem fet.

Hi ha força alumnes que no tenen darrere seu ningú que pugui complementar la feina de l'escola i aprenen el que els ensenyem i el que veuen. D'altres se'n refien tant del mestre que si aquest els diu que allò està bé, estigui escrit com estigui escrit, segur que està bé i ho memoritzen. És important que tot el que tinguin els alumnes a la seva disposició i visió, sempre, estigui escrit de forma socialment correcta.

Hem de ser conscients que per a poder escriure sense haver de fer un esforç titànic, calen unes capacitats i per això, si encara no en disposen, és millor no donar gaire importància a les seves produccions escrites, així, per a ells, continuarà sent un joc. Deixa de ser un joc quan ens adonem que, de forma persistent (cap a mitjans de P5), hi ha infants que comencen a llegir i, a vegades, a escriure. Si hem procurat que disposessin d'un bons fonaments, ho solen fer molt millor del que segurament esperaríem, és molt gratificant.

DONAR-LOS MÉS EINES I MATERIALS

Potser una de les paraules centrals de tot el que exposo és RESPECTAR.

RESPECTAR els cicles naturals dels infants, saber quan es produeixen i preparar-los per a poder-los aprofitar.

Qualsevol edifici, per a poder-se alçar, necessita uns bons fonaments i uns fermes pilars estructurals i, en el nostre cas, per assolir-los cal prioritzar de forma sistemàtica, i al llarg de tota l'escolaritat, la llengua oral escolar. Els fonaments sempre s'han d'anar ampliant i enfondint si volem que l'edifici personal i social sigui cada cop més alt i fort.

Cal aplicar la sistematització a tot el que és bàsic, tenir clars els condicionants i organitzar les activitats de tal manera que hi intervinguin el màxim de sentits i capacitats, i així tots els alumnes hi poden participar.

Si es vol que la mainada domini la lectura cal que llegeixin individualment, amb el mestre, cada dia, no s'hi valen raons de manca de temps. Si és una eina fonamental cal que es prioritzi i se sistematitzi, i tota la mainada la pugui fer diàriament, de forma individual i personal.

És important que es tingui en compte que els espais entre les paraules són el que fa servir el nostre cervell per atribuir conceptes (comprendre) el que es llegeix. Per tant, fins que un infant no té un bon domini de la lectura és convenient que la presentació dels textos l'ajudin a relacionar, "directament", el que llegeix amb la llengua oral escolar, amb la seva biblioteca personal de conceptes.

Que els espais entre les paraules és el que fa servir el cervell per relacionar cada conjunt de lletres amb el seu significat se sap des del 1879, que l'Emile Javal va demostrar que llegim amb moviments oculars que van endavant i enrere del text (moviments sacàdics).

Tenint en compte que la llengua oral escolar és una llengua amb moltes paraules d'una i de dues síl·labes, amb significat, és convenient que la seva presentació gràfica sigui també per blocs amb significat i que no hi hagi més espais que els estrictament indispensables per separar les paraules entre elles i, per tant, mentre els infants no tinguin un domini relativament hàbil de la lectura, la presentació gràfica hauria de ser sempre amb lletra lligada, que és l'única que li permet, a un infant, "relacionar directament", sense entrebancs afegits (espais dintre les paraules), allò que llegeix amb la seva biblioteca personal de conceptes.

Les modes pedagògiques van i venen, però m'és totalment incomprendible que, una bona part de les activitats i presentacions de textos per ensenyar a llegir, no tinguin en compte que són els espais el que fa servir el cervell per a poder relacionar amb facilitat, allò que es llegeix, amb la llengua oral i així poder-hi donar sentit.

Potser mirem massa cap enfora i importem maneres de fer que van bé per a altres llengües, amb altres presentacions, estructura i fonètica, però que no tenen res a veure amb el català, o potser no hem anat canviant, de forma compassada, amb els canvis que hi ha hagut a la societat durant els últims vint-i-cinc/trenta anys.

Quan un infant ja té un cert bon domini de la lectura, sol ser cap a tercer de primària (alguns abans), amb uns quinze dies en té prou per aprendre a llegir -també- de forma fluida, la lletra d'impresió.

Abans de fer un seguit de propostes de possibles activitats i línies de treball, em perdré un instant per uns quants detalls, potser anecdòtics, de la llengua.

Alguns detalls sobre la llengua.

Totes les llengües tenen les seves característiques i, per no ser diferent, el català també. Només voldria que recordéssiu alguns detalls que, si es tenen en compte, faciliten molt la capacitat de comprensió lectora dels infants i la seva capacitat d'expressió oral i, sobretot, escrita. Entre d'altres curiositats, hi trobareu que:

En català, més de les dues terceres parts de les paraules i nexes que fem servir normalment són d'una o de dues síl·labes. Al voltant del 70%. Si no us ho creieu compteu totes les paraules (articles, ... inclosos) d'un paràgraf de qualsevol text.

En català qualsevol text escrit té molts d'espais perquè està compost per moltes paraules d'una i de dues síl·labes (moltes amb significat per als infants). Com veurem més endavant, aquest fet és molt i molt important, fonamental, sobretot quan els infants comencen a aprendre a llegir. És cert que, quan en saben, els espais passen a ser secundaris.

En català totes les paraules tenen una vocal tònica (tret dels pronoms febles, o dels adverbis que en tenen dues: “fàcilment”,).

La vocal tònica, sempre, s'escriu com es pronuncia i, per tant, sempre es pronuncia com està escrita. Si tenim en compte que moltes de les paraules són d'una o de dues síl·labes i totes tenen una vocal tònica, moltes de les dificultats d'escriptura queden, automàticament, superades.

Pràcticament, el 87% de les paraules femenines acaben igual que el seu article. En aquest 13% restant hi ha alguna de les paraules femenines importants, com: mare. Però aquesta realitat no ens ha de fer oblidar que, quasi bé, 9 de cada 10 paraules femenines acaben igual que l'article que les precedeix (la, les, una, unes). Majoritàriament és l'article el que determina si una paraula és masculina o femenina.

Hi ha un gran nombre de paraules que són derivades, i que les hem format afegint-hi trossets al davant (infixos) i al darrere (sufixos), com passa, per exemple, amb : “paper” – paperera – papereria – paperassa – paperot – paperina – paperet – empaperar – desempaperar. “Cavall” – cavaller – cavalleria – cavallot - ...

D'altres es formen fent petits canvis en la que seria la primitiva o original : (p-b)“Llog” – lloba – llobató. (u-v)“Nou” - nova – noveta – novell – renovar. (ç-c)“França” – francès – franceses – francesos. “Ponç” – Ponçet – Ponçetí. El canvi es manté igual de primitiva a derivada, com de derivada a primitiva.

Pel que fa a les estructures només posaré un exemple, dues frases amb les mateixes paraules i la mateixa estructura, però una té sentit i l'altra no: “El sol surt per l'est” / “L'est surt pel sol”.

Les estructures no s'estudien, s'aprenen escoltant-les i fent-les servir quan es parla i, els coneixements de tota mena, les farceixen, per això, també, és important que els docents les dominin. Els docents són el model.

Posant una mica d'atenció a alguns detalls, i amb una bona motxilla personal de llengua oral escolar es poden superar moltes de les teòriques dificultats que, a vegades, ens sembla que té l'escriptura.

Una de les coses que hauríem de recordar és que no hi ha cap llengua igual que una altra, i que totes tenen unes característiques determinades que fan que, quan es fa l'aprenentatge inicial de la seva lectura i escriptura, s'hagin de tenir en compte; per això, importar mètodes i/o tècniques d'aprenentatge de lectoescriptura pensats per a altres llengües, no és gaire convenient, encara que faci modern i innovador.

Ara, tot seguit presentaré de forma resumida, a vegades una mica massa, algunes possibilitats de treball. Podríem dir que cada possibilitat seria **la nina petita de la matrioxca però, en aquests cas, el que hi ha són una multitud de petites nines**, i cadascuna és com la cara d'un petit diamant que té la seva llum i qualitats i, entre totes, conformen una altra manera de fer, que fa que les mainades siguin artistes i protagonistes del seu creixement personal i social.

Les rutines socials.

Totes aquestes activitats i rutines, d'àmplia acceptació, han demostrat que tenen un paper important en el procés de socialització i progressiva adquisició inicial de la llengua oral escolar dels infants.

Les bates, els penjadors.

Les entrades, les sortides i les cançons corresponents.

A l'entrada i a la sortida saludar-se amb els adults que hi ha a l'aula.

Qui ha vingut, qui no hi és? Saludar-se entre ells.

El temps. Els encarregats. Els aniversaris.

Demandar permís per entrar i/o sortir.

Les mans netes. L'esmorzar, el berenar. Què han portat? Explicar-ho.

El que es fa servir, quin nom té. Aprendre a deixar-tot ben net i desat.

Cada dia un o dos alumnes diuen el nom d'una peça de roba i/o part del cos: Jo porto .../Jo tinc un..., i els altres ho repeteixen: En/La ... porta .../ En/La ... té ...

Fer algun joc al pati i/o alguna cançó dirigit per adults amb la participació d'altres nivells.

Segur que n'hi falten, però ...

Tot seguit hi ha propostes que encara es focalitzen més en la llengua oral escolar.

Activitats diàries de llengua oral.

Les activitats que hi ha tot seguit s'han repartit en dos grups, un per fer-les diàriament, i les de l'altre seria convenient poder-les fer més d'un cop a la setmana.

És molt possible que algú pugui considerar que si es fan totes les activitats proposades (les anteriors i aquestes) no hi haurà temps per a fer-ne d'altres, sobretot d'escriptura o de fitxes, és cert, però si realment es vol prioritzar de forma sistemàtica l'adquisició de la llengua oral escolar, cal no fer cas d'altres possibilitats que no van, clarament, en aquesta direcció i consumeixen un temps preciós que és molt necessari per a TOTS els alumnes i per a la creació d'uns bons fonaments i uns fermes pilars estructurals (fins i tot per aquells que sembla que ja en disposen).

CADA DIA (aniria bé que aquestes quatre propostes es fessin cada dia):

El mestre els llegeix el conte.

El mestre els va ensenyant la cançó (es treballa, a poc a poc, un xic cada dia).

Fan 10 minuts de reflexió sobre la llengua (de P4 a 6è).

El mestre els va ensenyant el poema (es treballa com la cançó).

DOS/TRES DIES A LA SETMANA (algunes poden ser de dos dies, però d'altres, com els trencaclosques, poden ser de més dies).

Els alumnes fan d'artistes: pinzells, retalls, fang ...

Els alumnes fan un trencaclosques.

Els alumnes fan joc simbòlic: oficis, feines ...

Els alumnes fan de matemàtics i científics: sèries, la vida ...

...

De totes les activitats exposades, les úniques que es poden considerar una mica diferents de les que usualment es fan als centres són “Els 10 minuts de reflexió diària sobre la llengua (de P4 a 6è)” i “El mestre llegeix el conte”, per això són les úniques activitats que en faig una petita descripció, centrada sobretot, a P4, P5 i 1r. Per als altres nivells, més endavant, ja s’exposen, de forma resumida, altres activitats que hi encaixen perfectament i es poden fer en una estona curta, algunes diàriament, d’altres amb periodicitat diferent.

Els 10 minuts de reflexió diària i la lectura del conte.

Per als infants, els 10 minuts de reflexió diària són una activitat genial, perquè sense que ells hagin d’escriure aprenen a llegir i a escriure. De fet, posa les bases per a la lectura i l’escriptura autònoma, i deixa per a més endavant l’inici de l’escriptura física per part dels infants, a l’espera que arribi el moment que estiguin a punt, disposin de les capacitats, per a començar a escriure sense l’adquisició d’hàbits ineficients persistents.

És curiós com funciona el nostre cervell, pel sol fet que vegi un pas de ball o el dibuix d’una lletra posa en acció els enllaços neuronals adients, és com si realment ho estiguéssim fent. És l’efecte mirall, lligat a la memòria implícita, la dels procediments.

En aquesta activitat que sempre és només oral per als infants, s’aprofita la memòria implícita que és una bona eina per a l’aprenentatge de procediments. Si es vol que els resultats siguin esperançadors cal que es faci, cada dia, durant uns 10 o 15 minuts, a P4, P5 i, per alguns grups, també a primer.

Es treballa un so cada dia (que es pot repetir uns dies i/o més endavant). Al començament es fa només amb les vocals i les consonants que sonen soles (base fonètica). Qui escriu sempre és el mestre.

El mestre fa un so i demana als alumnes que el repeteixin i el mantinguin uns instants, després escriu la seva representació gràfica a la pissarra, en un foli o en una cartolina, l’emmarca i el posa en un lloc que tothom el pugui veure (la mainada ho fa tot oralment, res d’escriure).

El mestre demana si hi ha algú que sap una paraula que tingui aquell so (a P4 ja comencen a disposar d’una motxilla personal de llengua oral escolar que els permet trobar respostes).

Quan s’obté una resposta adequada a la demanda feta (a vegades els cal una mica d’ajuda), el mestre escriu la paraula a la pissarra. Quan escriu la paraula aportada ho fa poc a poc, amb bona lletra i vocalitzant cadascuna de les síl·labes que la componen. L’escriu amb lletra lligada, així cada paraula és una bloc de significat clar i no hi ha espais innecessaris. Quan ha acabat d’escriure-la, la llegeix tota sencera, sense sil·labejar.

Demana una altra paraula que tingui el so proposat. La següent paraula aportada, el mestre, l’escriu a sota de l’anterior, en columna (així cada alumne pot identificar molt clarament la seva aportació i el nivell d’atenció és molt més elevat).

Més endavant es pot seguir el mateix procediment amb les consonants que no sonen soles (base sil·làbica). El mestre ho continua escrivint tot.

En aquesta activitat es lliga el so i la seva identificació, la grafia i el significat. Una explicació més detallada la trobareu a www.llenguaoral.cat

Els contes.

Els contes no s'haurien d'explicar, sinó que s'haurien de llegir, i això per què?

El conte s'ha de llegir, amb entonació, dramatització i ritme adequats (s'ha d'haver preparat molt bé), d'aquesta manera sempre es repeteixen les mateixes frases, vocabulari i estructures, i la mainada, un cop l'ha memoritzat una mica, se'l fa seu, i el pot viure amb molta més intensitat i, alhora, pot participar-hi.

Un cop ens adonem que ja dominen el conte (són capaços de continuar-lo quan el mestre s'atura en certs punts), els podem proposar que l'expliquin ells, o el representin. No cal gaire preparació escènica, per no dir gens ni mica. Si surten un parell o tres d'infants davant dels companys, per a ells, allò ja és un escenari suficient, l'oralitat, la gesticulació i el moviment dels narradors faran la resta. Al començament seran només petits trossos, però, de mica en mica, ens adonarem que van aprenent a dominar l'espai, l'entonació i la vocalització. Un cop s'han fet seva una narració es pot canviar i tornar a començar el procés.

Tot seguit altres propostes d'activitats, a totes elles els seria d'aplicació: **“El que es prepara i s'explica, s'aprèn i es recorda”**.

La facilitat de creació de noves paraules.

Disposem d'una imatge d'un arbre, un pi, una imatge d'un pa i una d'una pipa.

Imatge d'un pi. Què és això?

Això és un /pi/ (més d'un dirà: un arbre).

I si canviem la /i/ per una /a/ què fa?

Fa /pa/ (Això ja és consciència fonològica) Mostrem la imatge del pa.

Si ajuntem /pi/ + /pa/ fa: /pipa/ Mostrem la pipa

O al revés, si ajuntem /pa/ + /pi/ fa /papi/

I així podríem seguir amb un bon nombre de paraules monosíl·labes que totes poden tenir significat, però que, ajuntant-les, se'n creen d'altres. Si un alumne sap jugar una mica amb els sons no cal preocupar-se'n gaire més. Ja va entenent com funciona la llengua.

En català les síl·labes són fonamentals. Hi ha milers de paraules monosil·làbiques. Moltes són significatives per a les mainades. Conforme vagin dominant els conceptes corresponents, el joc de construcció de noves paraules, reals o inventades (pseudoparaules), pot ser molt engrescador.

Per a la gran majoria dels alumnes, amb un treball ordenat a P4 i a P5 (a vegades fins a primer), n'hi ha prou per a l'adquisició d'una bona consciència fonològica, no cal fer gaire res d'especial.

Més endavant també es pot fer el procés invers, descompondre una paraula en les seves parts i/o ajuntar-les per trobar-ne d'altres. Com ens pot passar amb "poruc", que en podria sortir: or, ruc, por, pou, poc, puc, cop, roc, cor, curo, cru, prou, porc.

Fer frases sense escriure.

Amb 4 capsas: una amb **noms**, una amb **articles**, una amb "és" i "són" i una amb **adjectius**.

El mestre dóna un **nom** a cada alumne i ells han de cercar, a les altres capsas, les peces que els manquen per confeir una frase, la que vulguin.

Un cop l'han confeigida, la comenten amb els seus companys de grup i, si cal, poden canviar alguna de les peces que conformen la frase.

El mestre tria una frase, l'escriu a la pissarra i la comenten entre tots i, segons el grup, la poden transcriure i treballar-la.

Com relacionar directament la lectura amb l'escriptura.

Si no és bo separar la lectura de l'escriptura perquè tot allò que s'escriu, s'escriu per a ser llegit, i tot allò que es pot llegir és perquè abans algú ho ha escrit, potser que des del començament no separem les dues cares de la moneda.

A l'activitat dels 10-15 minuts diaris de reflexió sobre la llengua es lligaven del tot les aportacions orals dels alumnes, l'escriptura i la lectura (el mestre, al final, llegia tota la paraula).

Quan arriba el moment dolç que infant comença a llegir pels seu compte, aleshores, també ens ha arribat el moment de preparar el que calgui per tal que consolidi el que sap i amplii la seva capacitat de descodificació i, alhora, la lligui, encara més amb l'escriptura. Cal fer tot el possible perquè la mainada arribi a dominar tots els sons i el seu agombolament en síl·labes i, aquestes, en totes les posicions.

Normalment, per a poder col·laborar amb ells en aquest procés, cal disposar de material adequat (que permeti treballar força sistemàticament) i organitzar-ho tot per tal que l'infant pugui tenir, el mestre, una estona per a ell tot sol: Lectura diària i individual.

Ben organitzat hi ha prou temps per fer-los llegir cada dia a tots els qui estiguin a punt, i sempre s'ha de procurar lligar la lectura amb l'escriptura, i tenir clar que no tots els alumnes han de començar amb els mateixos materials o pel mateix punt.

La mainada s'ho ha de poder preparar. Va bé que tinguin el material d'una setmana per l'altra (un full, en una funda de plàstic, amb les lectures de la setmana següent. A cada dia de la setmana li correspon un petit text, d'una ratlla o una ratlla i mitja).

Sol ser força profitós que les famílies n'estiguin assabentades, encara que no es tracta que hagin de fer llegir la mainada a casa, sinó que els recordin que s'ho han de preparar.

Els infants han de llegir cada dia, individualment, amb el mestre, poc tros (una ratlla, no gaire més), però fent-ho bé, seguint el text (l'han de llegir i no pas dir-lo de memòria). Un cop l'han llegit, han de transcriure "una part" del text en un full (va bé que sigui amb pauta de dues ratlles) i després li han de llegir, al mestre, el tros que han escrit. Cada dia el cercle virtuos: Lectura-transcripció-lectura.

Aquesta petita estona de lectura amb el mestre, aquest petit espai de temps en què l'infant té el mestre per a ell sol, és un temps d'or.

Ara, encara de forma més resumida, d'altres activitats que ajuden a millorar l'habilitat lectora, l'oralitat i l'escriptura.

Ja comencen a saber-ne força, de llegir.

Quan ens adonem que un alumne ja en sap força de llegir, no cal que continuem fent-lo llegir cada dia. Havent-ho parlat i pactat amb ell (sense forçar-lo), se li encarrega que es prepari un text no gaire llarg, una faula, un conte, una llegenda ... (va bé fer un parell de setmanes de prova).

Encara que l'alumne sigui prou capaç de preparar-se el text, és convenient fer tot el possible perquè agafi seguretat i, si ho demana, se li hauria d'explicar o llegir.

Quan li sembla que ja se'l sap prou, l'explica al mestre (no a tota la classe). En aquest punt la mainada té sempre una dificultat important, perquè considera que no serà capaç d'explicar-lo si no se'l sap de memòria; al començament sempre passa això i s'ha de procurar tranquil·litzar-los i ajudar-los, però, de mica en mica, van aprenent a seguir el fil de la narració sense haver-se-la de saber de memòria del tot i, a vegades, fins i tot hi posen cullerada de la seva collita.

No hi hauria d'haver un dia fixat per a l'exposició, sinó que l'alumne hauria de poder disposar de tota la setmana per explicar el text al mestre, sempre personalment i de forma individual. És un bon moment per adonar-nos dels punts forts i febles que fan referència a estructures i a vocabulari.

Quan parlem només fem servir aquelles parts de la llengua que dominem, i com que el mestre ja coneix el text, de seguida s'adonarà de quines paraules i estructures no fa servir l'alumne, però que surten al text i hi tenen una certa importància, o que les fa servir en un altre sentit (no ha acabat de comprendre el vocabulari o el que hi passa).

Quan ja han fet la seva explicació unes quantes vegades i ens sembla que comencen a anar una mica més segurs, podem demanar-los que portin una frase escrita (una ratlla, màxim una ratlla i mitja) que llegiran al mestre. La frase pot ser copiada del text que han explicat, inventada, però que hi faci referència, com: què és el que més els ha agradat, desagradat, què hi troben a faltar, un detall o alguna cosa que els ha cridat l'atenció, ...

Més endavant, i d'acord amb la capacitat de la mainada, podem començar a demanar-los que facin un petit guió, que els hauria d'ajudar a fer l'exposició. La frase i el guió sempre ha d'estar correctament escrits (han de poder demanar tot tipus de col·laboracions).

A la plana web www.llenguaoral.cat, a més d'explicacions més acurades sobre les propostes que s'exposen aquí, n'hi trobareu d'altres, i força material (textos, poemes, ...)

Altres propostes d'activitats per quan la mainada ja en sap força, de llegir.

Cercar paraules que rimin.

Cada dia identificar la vocal tònica i les àtones d'un parell de paraules, dir-les per síl·labes i per lletres, accents inclosos (obert-tancat i, més endavant, perquè aquella paraula va accentuada)..

Destriar paraules segons siguin agudes, planes o esdrúixoles.

Cercar antònims i sinònims d'alguna de les paraules, com: **Fort – dèbil**, i posar-les dintre d'una frase. Primer amb antònims que són més fàcils de trobar que no pas els sinònims.

Cada dia, oralment, fer una frase. Ordenar-la i puntuar-la el millor possible. Transcriure-la a la pissarra, treballar-la canviant-ne parts, i refer-la perquè concordi i tingui sentit.

Una mica d'etimologia no fa mal i és divertida:

Hipopòtam (hipo + potamós) = cavall + riu = cavall de riu.

Felip = (Philos + hipo) = el que estima + cavall = el que estima els cavalls.

Dolmen= (Dol + men)= Forat + pedra

Menhir= (Men + hir)= Pedra + llarga/dreta

Al web, a la part de llengua oral per al CM, CS i ESO, hi trobareu un petit diccionari amb l'etimologia de paraules que es fan servir, normalment, als centres. Potser us pot ajudar a animar-vos i ampliar-lo.

El mestre llegeix en veu alta.

No només s'han de llegir contes, llegendes, rondalles, novel·les ..., als alumnes d'Infantil, sinó a tots els nivells.

En el cas que les lectures durin més d'uns tres/cinc minuts es podrien partir en capítols, reals o teòrics. El mestre, cada dia, en llegiria un, però abans es faria un resum oral del capítol anterior (recordatori, per si algun alumne no hi va ser). Amb els alumnes més grans, el resum oral el podrien fer ells.

Des del primer moment, el text complet de la narració, llegenda, història, faula ..., hauria de ser a la biblioteca de l'aula a disposició de tothom.

Els alumnes llegeixen en veu alta.

És bo que el mestre llegeixi en veu alta i els serveixi de model i també que, en aquestes estones de lectura compartida, algun alumne llegeixi algun tros en veu alta. L'alumne/els alumnes que llegiran, cal que ho sàpiguen amb anterioritat i que s'ho hagin pogut preparar.

El costum de fer llegir un darrera l'altre, ara tu, després un altre..., només és una font de llüiment pels que ja en saben, i una font de nervis i desànim pels que no en saben gaire. A part que, els que ja han llegit desconnecten, i els que encara han de llegir només intenten endevinar en quin punt els tocarà. Gairebé ningú està pel text que s'està llegint.

No us oblideu de recordar, als alumnes, que és molt important que s'acostumin a llegir en veu alta quan preparin un text, una exposició oral o quan repassin la puntuació d'un escrit (cal tenir en compte que la puntuació, tret d'alguns aspectes molt específics, és força personal).

L'avaluació de la comprensió lectora.

Hem d'entendre que llegir un text és molt semblant a escoltar-lo, encara que difereixin en la dificultat, en el ritme i en l'afectació de la imaginació. La lectura i l'escolta es complementen, per això també és important que sàpiguen llegir en veu alta

Per saber si un text s'ha entès i es recorda, la millor manera és demanar que s'expliqui oralment i, si és possible, al CM, CS i l'ESO, amb l'ajuda d'un guió senzill preparat per qui fa l'explicació.

Voler avaluar la comprensió lectora a través de l'escriptura és una bona manera d'afegir-hi dificultats innecessàries i alienes a l'objectiu, i fer-ho amb eines inadequades.

Síl·laba per síl·laba, lletra per lletra.

Cada dia es pot demanar a un parell d'alumnes que diguin les síl·labes i les lletres d'una paraula. És molt fàcil de fer i té un gran rendiment general.

L'alumne triat ha de poder-se mirar, durant uns segons, la paraula que ha de sil·labejar i lletrejar i, després, sense mirar-se-la, ha de dir-ne les síl·labes, accents inclosos, i tot seguit les lletres, accents inclosos.

En el cas que s'equivoqui ha de poder-se-la tornar a mirar un moment i tornar-la a dir des del començament. Ho hauria de poder provar tres cops. Si en algun dels cops se n'adona que, ni tornant-se-la a repassar, no se'n surt, ha de poder demanar ajuda a algun company.

En un altre nivell, en comptes de dir-los la paraula se'ls pot donar una pista. V.gr: N'hi ha per tot arreu, però no se'l veu (el vent, l'aire)//S'escola entre les mans(l'aigua),... i després haurien de fer com si l'haguessin vista escrita.

Dictat setmanal.

Gairebé podria assegurar que hi ha molt poca gent que guardi un bon record dels seus dictats escolars però, si en canviem l'orientació, els podem convertir en una font d'aprenentatge i de goig. És el que fa aquesta proposta.

Un dictat curt, d'una o de dues ratlles, es pot convertir en una proposta de treball especial.

Depenent de la capacitat dels alumnes el tema pot ser lliure, d'autor o guiat. Al començament sempre va molt millor que sigui lliure. El preparen dos alumnes. El trien, l'escriuen, l'ensenyen al mestre/professor i el corregeixen.

Abans de dictar-lo, expliquen als companys perquè han triat aquell text, les dificultats d'escriptura que els sembla que té (les escriuen a la pissarra i les expliquen). Tot seguit esborren la pissarra.

Un dels dos alumnes dicta i l'altre el va escrivint a la pissarra (amb lletra intel·ligible des del fons de l'aula). Quan s'acaba el dictat, la resta d'alumnes s'intercanvien les llibretes i se senyalen amb llapis les possibles badades. Les rectificacions les ha de fer qui s'ha equivocat.

Al final hi posen la data i el nom dels dos alumnes que han fet el dictat.

És un treball en equip en el qual exerciten la llengua oral, l'escriptura reflexiva, el domini del traç, la presentació oral i escrita, l'entonació, la fonètica, l'actitud corporal i parlar en públic.

És més fàcil trobar respostes que no pas fer preguntes, decidir quin dictat es farà té el valor de la pregunta, i és força complicat.

Cada setmana una situació matemàtica

A la vida hi ha molta matemàtica. Trobar una pregunta, una situació real o inventada, es pot convertir en una proposta de treball. Aquesta proposta segueix la mateixa estructura que els dictats, però un cop els dos alumnes han exposat la situació, la concreten en un problema i l'escriuen a la pissarra (s'ha d'haver repassat abans).

Es dona un minut de reflexió personal i silenciosa sobre com resoldre'l.

Tot seguit es fan petits grups (ja previstos) de tres o de quatre. Cada grup parla com resoldre la qüestió plantejada, acorden una possible solució o solucions, i la transformen en operacions (si ho saben fer). Passats entre 5 i 8 minuts, un alumne de cada grup presenta, a l'aula, la solució o les solucions del seu grup.

Entre tota la classe es tria la solució o les solucions més adients, s'escriuen a la pissarra, tothom se les fa seves. A sota hi posen la data i el nom dels dos alumnes que han creat la qüestió i la pregunta.

Pot ser que el que es proposi sigui prou complicat com per fer que no sigui una qüestió resoluble en una sessió, aleshores passa a ser un projecte, com: Quant costaria pintar la classe? (proposta d'unes alumnes de 4t de Primària). Un equip hauria de mesurar les parts que s'han de pintar, un altre els litres de pintura que caldran i quant costarien, un altre quant de temps s'hi estaria i quant cobra un pintor, i coses per l'estil.

Passat el temps acordat (normalment una setmana), cada grup aportaria, al projecte, la part que li ha correspost i, entre tots, trobarien una o varies respostes a la qüestió plantejada.

Una exposició circular.

Uneix l'explicació dels temes, el vocabulari, el treball en grup, l'escriptura, la reflexió, la posada en comú, l'estudi i l'exposició oral sobre el tema que s'ha treballat a la sessió anterior.

En un lateral de la pissarra, en columna, conforme es va explicant un tema (no abans, ni després), es van escrivint les paraules clau (ja s'han de portar preparades). L'explicació va ajudant a definir-les.

Al CI, un cop acabada una explicació, entre tots els alumnes confegeixen oralment una/unes frase/s sobre el tema. Quan es considera que ja està/estan bé, el mestre la/les va transcrivint a la pissarra i ells les copien.

La correcció, normalment, hauria de passar per la col·laboració entre els alumnes.

A partir del CM, després de fer la frase entre tots, es poden fer grups de 3 o 4 alumnes. Cada alumne aporta, al grup, la seva frase sobre el tema. Entre tots les retoquen, les escriuen correctament i les ordenen. Han de poder fer servir tot tipus d'ajudes.

Després, cada grup presenta les seves frases. Entre tots se'n trien algunes, el mestre o els alumnes les transcriuen a la pissarra, i tothom se les fa seves.

Cada alumne s'emporta la primera frase comuna, les frases del seu grup i les triades entre tots. Han fet un resum del tema que pot servir per estudiar-lo i fer-lo servir per recordar-lo el proper dia.

Amb la supervisió del mestre, la correcció hauria de passar per la col·laboració entre els alumnes.

Al CS i a l'ESO, l'exposició inicial la pot fer un alumne o el mestre/professor, després es pot fer el mateix, per parelles, però hi haurien d'aportar més d'una frase cadascun.

Els alumnes expliquen temes.

Un parell d'alumnes saben, uns dies abans, que el dia "X" a l'estona de l'àrea "A" se'ls demanarà que expliquin individualment una part d'un tema. Per a cadascun, el temps estarà limitat a uns tres minuts.

Pot ser una part d'un tema que ja s'ha fet o d'un tema nou. Millor si fan un petit guió (s'ha de repassar).

Només es valorarà l'exposició si es fa bé. En el cas que l'exposició no sigui gaire reeixida no es tindrà en compte i, de comú acord amb l'alumne, se li proposarà que en prepari una altra, o la mateixa, per un altre dia.

Cal que els docents es coordinin per no repetir demandes i que tots els alumnes, com a mínim, puguin fer una exposició cada dues o tres setmanes.

No és com preguntar la lliçó, però en té tots els avantatges i molts d'altres, i cap dels inconvenients, a part que ocupa molt poc temps.

De lectors a escriptors.

Aquesta activitat, per als alumnes, té una possibilitat que hauria de ser la cirereta que la culminés, perquè pot acabar-se amb la redacció d'un text lliure que, després de ser exposat, haurà de ser avaluat pels companys. Tot plegat només serà possible si hi ha l'ajuda i el suport del docent.

El camí és lent perquè és una activitat que podríem dir que s'assembla a un garatge amb quatre pisos, i el quart és de lliure elecció.

Han de disposar de molts textos per poder triar (al web n'hi ha uns 300, els podeu fer servir o triar-ne d'altres). L'alumne en tria un, el prepara, fa un petit guió i, el dia pactat, l'exposa davant dels companys. El petit guió és molt important (un parell de dies abans s'hauria de supervisar).

En una segona volta (quan tots els alumnes ja han fet la primera exposició), a més a més de fer una nova exposició, l'alumne també hi aporta una frase (supervisada) que, amb l'ajuda del docent, tothom l'hauria de treballar reflexivament (concordança, accentuació, ...)

Les mainades, a poc a poc, van sent més autònomes i va sentint-se més segures.

A la tercera volta (tothom ja ha fet la segona), quan s'acaba una exposició i s'ha treballat reflexivament, els companys l'avaluen (al web hi trobareu una proposta de graella).

La quarta volta és la creació d'un text lliure: Voluntàriament, un alumne pot crear un text que, en el cas que sigui avaluat positivament, s'incorporarà, degudament signat, al conjunt dels textos. Hauria fet un text lliure que estaria a l'abast de tothom. Seria el seu reconeixement com a escriptor.

Altres activitats de reflexió sobre la llengua(10/15 minuts). Primària i ESO.

Una bona organització general i d'aula podria permetre que cada dia es fessin algunes d'aquestes activitats:

Cada dia es pot cercar la relació que hi pugui haver entre l'article, l'acabament d'una paraula, i el gènere i el nombre. La pilota / les pilotes.

Treballar un parell o tres de paraules lletra per lletra i síl·laba per síl·laba.

Cada dia es pot identificar la vocal tònica d'un parell de paraules, destriar-ne les síl·labes i les lletres: pilota-pilota/ fàcil-fàcil/ p-i-l-o-t-a/ f-à-c-i-l...Dir-ne el tipus d'accent, i per què van o no van accentuades (en el cas que ja s'hagi treballat prou).

En columna es pot fer una família de paraules i explicar la relació entre elles: **Pa/panet/...**

Cercar antònims i sinònims d'alguna de les paraules de les frases, com: Fort – dèbil

Cada dia, oralment, es pot fer una frase. Ordenar-la i puntuar-la el millor possible. Transcriure-la a la pissarra. Canviar-li el temps al verb o al subjecte, i fer-hi els canvis adequats per a respectar la concordança. Substituir-ne alguna part per un pronom feble, explicar-ho i escriure el resultat a la pissarra.

De tant en tant es pot fer l'etimologia d'alguna de les paraules que hagi sortit en alguna exposició.

A cada moment s'ha d'anar decidint si és millor que, a la pissarra, hi escrigui el docent o un alumne. És molt important que procurem no fer fer el ridícul a ningú. Del fracàs, i encara menys del ridícul, poca energia positiva se n'obté, en canvi, de l'èxit, la col·laboració i el reconeixement dels companys sí que en surt un doll d'energia positiva de superació.

Permeteu-me acabar amb petit poema:

La natura
diligent ens procura
una bèstia
per a cada molèstia.
Si a les fosques
ja no piquen les mosques,
hi ha els mosquits,
que treballen de nits.

Pere Quart

La natura diligent procura, per a tots els infants, unes capacitats per a cada dificultat, si a vegades ens sembla que no és així, potser que ens traiem les ulleres de savi i ens posem les d'infant.

Aquesta reflexió no és d'en Pere Quart, ja es veu de seguida, veritat?

Felip Ponsatí

Catalunya, primavera del 2018

Una mica de bibliografia:

El arte de leer (José Morais).

Como aprendemos a leer (Maryanne Wolf).

Como aprende nuestro cerebro (Sara-Jayne Blakemore/Uta Frith).

Descobertes sobre lectoescriptura (Karin Harman-James).

L'Educacionari (Joan Manuel del Pozo).

Els tres primers llibres, a més d'aportacions pròpies dels autors, són un extens i ordenat recull de centenars d'experiències i experimentacions relacionades amb els temes.

La Dra. Karin Harman-James, després d'un intens treball de més de cinc anys, ha relacionat el tipus d'escriptura amb la lectura hàbil i amb la millora de l'escriptura socialment correcta.

El Dr. Del Pozo fa una conjunt de reflexions molt assenyades sobre l'educació.