

PERSPECTIVA ESCOLAR

LLEGIR I ESCRIURE, EL DESIG D'APRENDRE



- Aprenem fent i reflexionant sobre allò que fem
- Una experiència didàctica a l'escola Collbaix: el "Dia de les Matemàtiques"



Editorial

Monogràfic

Escola

Mirades

Resenyes i novetats

EDITORIAL 2

Corrupció, ciutadania i democràcia 2

MONOGRÀFIC 4

Llegir i escriure, el desig d'aprendre

- Llegir i escriure, el desig d'aprendre. *Margarida Falgàs i Mariona Masgrau* 4
- Aprenem a escriure escrivint i llegint! *Margarida Falgàs i Isern* 6
- Aprendre a llegir en companyia. *Montserrat Fons* 14
- La fàbrica de les paraules. Per uns alumnes generadors de llenguatge!
Sandra Masdevall Teixidor 20
- Reflexionem sobre la llengua per millorar-ne l'ús. *Mariona Masgrau Juanola* 27
- Converses a la biblioteca. Parlar per llegir, llegir per aprendre
Mercè Abeyà Lafontana i Àngels Prat Pla 35
- La lectura a l'Educació Primària: quan molt està per fer i molt és possible
Marta Minguela i Brunat 42
- El *Marc europeu comú de referència*, una nova mirada sobre l'ensenyament
de les llengües. *Juli Palou i Artur Noguero* 47
- Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 51

ESCOLA 54

- Aprenem fent i reflexionant sobre allò que fem. *Núria Borràs Rovira* 54
- Una experiència didàctica a l'escola Collbaix: el "Dia de les Matemàtiques"
Jordi Cases i Barolet, Montserrat Farrés i Trullàs i Montserrat Debant i Rovira 64

MIRADES 72

- Josep Vallverdú, el degà dels escriptors per a joves. *Josep Maria Aloy* 72
- Neix el Moviment d'Educació Popular. *Joffre Villanueva* 74

RESSENYES I NOVETATS 76

- Wonder. *Irene de Puig* 76
- Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 79

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Mercè Comas, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Aurora Reyes. **DIRECTOR:** Xavier Besalú. **DIRECTOR ADJUNT:** Joan Portell. **COORDINADORA:** Mercè Marlés. **DISSENY GRÀFIC:** Clictraç, sccl. **MAQUETACIÓ:** Concepció Riera. **IMPRESSIÓ:** Romanyà-Valls. **SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRE-RIES:** Associació de Mestres Rosa Sensat. **EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ:** Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel. 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. – PVP 9€

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament que qualsevol de les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posada a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Editorial

La crisi econòmica que estem vivint d'uns anys ençà no només sembla que no tingui solució immediata sinó que, a més, es va agreujant amb l'aparició de nous problemes que afecten greument la cohesió social i la convivència democràtica.

La corrupció és, per les seves possibles repercussions, probablement el pitjor de tots aquestes problemes. Atempta contra les regles de joc del sistema democràtic i els principis que emanen dels drets humans, i, a la crisi econòmica, hi afegeix una crisi política i una crisi moral.

Com afecta aquesta situació l'escola? Quines repercussions té tot plegat en l'educació dels nostres nens i nenes, de la nostra joventut? Com podem des de l'escola encomanar un sistema de valors democràtics, basats en el pluralisme, el compliment dels drets humans, la dignitat humana i la justícia social?

No tenim la resposta, però el que sí sabem és que l'escola no pot amagar el cap sota l'ala. Ha de fer front a la situació i ha d'ajudar l'alumnat a saber què passa, per què passa el que passa i què podem fer per evitar que el que passa es repeteixi. Infants, adolescents i joves saben de l'existència de desnonaments, d'aturats, de preferents, de corrupcions de tota mena. Alguns fins i tot és possible que hagin viscut de prop alguna de les conseqüències d'aquestes situacions. Les informacions són arreu excepte en el currículum oficial i en els textos escolars. Hi poden ser? Poden ser presents en el currículum i en l'ensenyament els problemes socials, les qüestions socialment vives, les informacions que minut a minut difonen els mitjans de comunicació?

Aquesta era, com és sabut, una de les finalitats de l'Educació per a la ciutadania. I hauria de ser també una de

CORRUPCIÓ, CIUTADANIA I DEMOCRÀCIA

les finalitats de la competència social i ciutadana. Els nens i les nenes, els nois i les noies han de saber on són, com és la societat on estan inserits i per què és com és. Han de saber que no necessàriament ha de ser així. I que és possible canviar-la. Han de saber que poden participar en la construcció d'un futur on els problemes del present siguin només un record del passat. I han d'estar preparats per poder comprendre i participar d'alguna manera, des de l'escola, en tots els esdeveniments i àmbits que afecten les persones, tant si són lluny com si són a prop.

La democràcia no és ni de bon tros un sistema polític perfecte. Però de tots els sistemes coneguts és el que més clarament permet a la ciutadania participar en la construcció del seu futur i prendre mesures per resoldre els problemes que es generen al seu interior.

Cal ensenyar als nens i a les nenes, als nois i a les noies el sentit, l'origen i l'evolució de la democràcia. Cal mostrar-los l'origen de l'actual crisi econòmica i de la corrupció política. Han de saber que ni una cosa ni l'altra són una conseqüència de la democràcia per més que alguns mitjans de comunicació les hi associïn. Enfront dels règims autoritaris, personalistes o dictatorials, on la corrupció forma part del sistema polític i es converteix en endèmica, la democràcia pot i ha de vacunar-se contra la corrupció, ha de buscar remeis per guarir-se quan la malaltia s'estén i ha de fer justícia per garantir la més gran cohesió social possible.

Aquí hi ha un repte important per a les escoles i els instituts: el d'estar a l'avantguarda per fer una societat molt més democràtica i socialment més justa.



L'Associació de Mestres Rosa Sensat ha nomenat Xavier Besalú i Joan Portell, director i director adjunt de PERSPECTIVA ESCOLAR respectivament, en substitució de Miquel Àngel Esomba i de Mercè Comas, que s'ha jubilat. Aquests canvis no afectaran al sí de la revista, que seguirà comptant amb la solidesa i les garanties d'un consell de redacció experimentat i que exerceix com a tal. Als que acaben d'arribar, ànim, sort i encert en un temps especialment difícil; als que ho deixen, el nostre agraïment més sincer.

Monogràfic

El monogràfic que teniu a les mans convida a fer una reflexió global que es replantegi algunes de les dinàmiques més arrelades a l'hora d'ensenyar a llegir i escriure en l'Educació Primària, contrastant-les amb els canvis socials que s'esdevenen actualment tant a dins com a fora de l'escola: les noves metodologies didàctiques, la implantació de les TIC en tots els àmbits o la constatació evident que vivim en un entorn superpoblat d'impactes escrits (publicitat, mitjans audiovisuals, premsa, etc.), els quals fan molt necessària una mirada crítica. Volem fer emergir les bones pràctiques que els mestres compartim i portem a terme des de metodologies diverses (i contrastades amb anys d'experiència) amb noves propostes i orientacions globals davant els canvis –tant curriculars com socials– que hem d'abordar en aquest inici de segle.

Es tracta de canvis que afecten molt directament les formes que tenim de comunicar-nos i en conseqüència exigeixen també canvis en els nostres plantejaments educatius (ja que l'educació és en primera instància un acte comunicatiu): ens referim a una convivència cada cop més plural i estreta entre diferents llengües, a cada poble o ciutat i en cada mitjà de comunicació que fem servir habitualment. Així, arribant a l'escola sentim nens i pares que parlen en català, castellà, àrab o sarahule i molts d'ells combinen més d'una llengua en qüestió de poca estona; i aquests salts entre llengües també s'esdevenen contínuament a la xarxa o en els nuclis familiars. Un altre canvi important és la possibilitat de comunicar-nos avui de formes molt més híbrides i complexes, combinant el llenguatge oral i l'escrit amb altres llenguatges –la imatge fixa o audiovisual, la música, etc.– en un mateix missatge: un correu electrònic, un tuit o una entrada de bloc. Aquests nous tipus de text estan a l'abast de mestres i alumnes, i exigeixen de ser treballats amb tota la seva riquesa i complexitat a les aules, trencant urgentment les divisions per matèries, que cada cop tenen menys raó de ser.

Ens adonem també que els enfocaments comunicatius amb què vam abordar els principis d'aquests canvis des de les aules necessiten un replantejament didàctic: per una banda, es fa palès que l'enfocament

LLEGIR I ESCRIURE, EL DESIG D'APRENDRE

M
MONOGRÀFIC
març - abril '13
368

comunicatiu ha de trobar noves estratègies per garantir la capacitat dels alumnes de reflexionar sobre les llengües i els llenguatges i ajudar a corregir i potenciar la competència lingüística de cada alumne, i per l'altra, els fenòmens comunicatius fluctuen i es reinventen contínuament; així, ja no podem ensenyar als alumnes a escriure uns determinats tipus de text o a fer servir unes determinades formes de cortesia, sinó que han d'aprendre a entendre cada situació comunicativa amb tota la seva complexitat i expressar-se adequadament, adaptant de forma continuada els seus coneixements lingüístics a aquestes situacions.

Les propostes i els projectes que se'ns acuden per fer front a aquests nous reptes han de ser compatibles, no obstant, amb les macroavaluacions que es fan a nivell europeu de les competències dels nostres alumnes (PISA, PIRL, proves de competències bàsiques, etc.) i les exigències que se'n deriven des de les altes instàncies. Aquestes proves tenen, sens dubte, els seus clarobscurs: per una banda, ens confronten amb algunes assignatures pendents, els punts dèbils que hem de millorar en les nostres formes d'ensenyar més habituals; però, per l'altra, poden subjugar l'autonomia del docent, coaccionar la genuïnitat de les seves propostes i la seva capacitat intransferible d'adequar tant objectius com propostes didàctiques com formes d'avaluació a les necessitats reals dels propis alumnes. I, inexorablement, sovint porten a treballar amb més èmfasi l'adquisició del codi que no pas la comprensió crítica; i la capacitat de recepció (lectura) per davant de l'expressió i elaboració del propi discurs (escriptura).

Ens cal, per això, començar a pensar en enfocaments globals més agosarats, que responguin a aquests nous reptes i que ajudin a bastir propostes d'aula que atenguin les necessitats ingents dels alumnes del segle XXI –tant pel que fa a la motivació com a la formació–. I les propostes innovadores d'aula han de ser, al seu torn, la base d'aquesta reflexió a gran escala.

MARGARIDA FALGÀS
MARIONA MASGRAU



Aquest article vol ser una reflexió sobre el procés d'aprenentatge de la llengua escrita a Primària, amb la mirada interrelacionada alumnat/docent/entorn. És fruit de l'observació dels processos que fa l'alumnat d'aquesta etapa, de reflexions compartides, des de la pràctica del dia a dia fins al contrast amb els referents teòrics i les noves recerques, amb mestres que, en xerrades, assessoraments i seminaris hem coparticipat en aquesta tasca apassionant d'aprendre a ensenyar a aprendre a escriure.

Aprenem a escriure escrivint i llegint!

O com aprenem a ensenyar a aprendre a escriure

MARGARIDA FALGÀS I ISERN

Mestra d'Infantil i Primària
i professora dels Estudis de Mestre
de la Universitat de Girona

La modernitat és exigent: no eliminarem les dificultats que vivim amb simples disposicions cosmètiques. Com cada època de la nostra història, exigeix constructors.

PHILIPPE MEIRIEU (2009: 117)

Algunes consideracions

Llegir i escriure són habilitats comunicatives bàsiques per al desenvolupament integral de les noies i els nois de Primària i Secundària, tant per assegurar l'eficàcia en la seva vida acadèmica com en la immersió en l'entorn social on es mouen, sobretot per a la formació de ciutadans lliures, crítics, creatius i participatius.

Assegurar un aprenentatge sòlid en aquesta etapa educativa en les habilitats d'escriptura és responsabilitat, sobretot, de l'escola. L'ambient on es mouen els nostres alumnes és alfabetitzat; la lletra forma part de la vida diària dels joves, no només de l'escola, sinó també del carrer, els mitjans de comunicació, les xarxes socials, etc. Llegir i escriure són activitats habituals, però l'apropiació dels processos des d'una perspectiva reflexiva es realitza sobretot en l'àmbit formal, a l'escola.

La llengua escrita forma part de l'aprenentatge bàsic dels nens i les nenes de Primària. Molts dels processos cognitius encara avui passen per llegir (rebre informació o

una instrucció concreta) i escriure (expressar el que han après, contestar preguntes, reordenar la informació, etc.). Assegurar un domini d'aquestes habilitats, juntament amb el domini d'estratègies audiovisuals i digitals, afavoreix l'adquisició de molts continguts curriculars.

La lectura i l'escriptura són presents en les activitats personals i socials dels nostres alumnes. És evident que la llengua escrita forma part de les relacions dins la nostra societat: ens movem en una societat alfabetitzada, i segurament també alfabetitzadora, i no només per la presència de textos en tots els entorns (cartells, rètols, prospectes, diaris, llibres, notes, etc.) (Teberosky, 1992); també hem de tenir en compte que, amb l'expansió d'instruments virtuals, els nostres alumnes desenvolupen processos per llegir i escriure segons els seus interessos. D'aquesta manera, per una banda necessiten tenir un domini de la lectura i l'escriptura, però per l'altra, recreen processos d'apropiació de la llengua escrita que a vegades no coincideixen amb els que es troben a l'escola (Cassany, 2011). Acoblar aquests moments d'aprenentatge escola-entorn és també un repte de la reflexió metodològica.

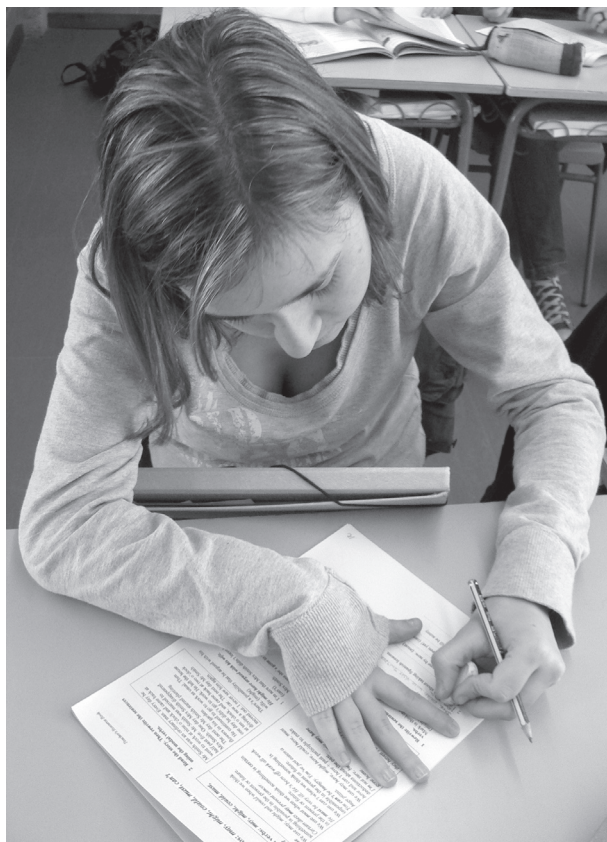
Tots sabem que s'aprèn a llegir i a escriure llegint i escrivint; els pedagogs francesos Cousinet i Freinet, ja defensaven aquest aspecte social i l'aprenentatge a partir de l'ús. Però com ho gestionem a l'aula? Quines possibilitats d'experimentació, és a dir, de gestió de l'error propiciem a l'escola? Quines són les propostes didàctiques que presentem perquè l'alumnat de Primària i Secundària experimenti amb la llengua escrita? Potser abans hauríem de posar-nos d'acord en què vol dir experimentar en llengua.

Però, com escriuen els alumnes? Què escriuen? Quin procés fan? Quin nivell de consciència tenen d'aquests processos? En aquest article comparteixo una reflexió en veu alta d'aquests aspectes i, sobretot,

què podem fer des de l'escola, i com, per acostar les necessitats dels nostres alumnes als processos d'aprenentatge bàsics de llengua escrita.

Una radiografia

A Educació Infantil es dona prioritat a aspectes globals, creatius i sistèmics de l'escriptura, i s'adeqüen al procés d'apropiació i al context personal i social de l'alumnat. *Per exemple, la mestra escriu el text oralitzat dels infants, llegeix una informació que després escriuran per aprendre-la; per parelles escriuen la llista del material que necessiten per fer una activitat, per llegir-la quan la necessitin; respectant els seus coneixements i experiències en llengua escrita dels infants, permet que donin significat a gargots, etc.* En alguns centres, però, per pressió de la Primària es comencen a plan-



tejar activitats deslligades i parcel·lades de l'escriptura. *Escriuen una pàgina d'una lletra solta per fer pràctica del traç o paraules deslligades que comencen per una vocal o copien sempre el que ha escrit la mestra a la pissarra, per exemple.* Al Cicle Inicial de Primària, i a vegades també a les aules de cinc anys, hi ha una obsessió per

de producció i revisió compartides—, encara són residuals.

I tot plegat encara s'accentua més quan al Cicle Superior es tenen (o es perceben) pressions des de Secundària per començar a treballar el domini de la gramàtica i de l'ortografia.

Encara que últimament algunes proves competencials i activitats transversals d'escriptura dins de les àrees fan replantejar el paper de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura a Primària, es manté en dosis altes el predomini de continguts lingüístics, gramaticals o textuals molt conceptuals. I si s'escriu, l'escriptura del text és individual i la correcció, diferida i sovint només avaluativa.

Reptes que tenim respecte de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura

L'adquisició de l'escriptura és un *procés*. No es produeix mai del res al tot (ni a tres anys, quan un infant arriba a l'escola, podem dir que partim de zero). És un procés amb diferents cares: l'expressió de fets, idees, informacions, etc., la composició de textos i la codificació del codi alfabètic. I la interacció continuada amb la lectura: comprendre textos de l'entorn habitual, habituar-se a la textura dels textos literaris, etc.

Escriure té un sentit condicionat amb el fet de ser llegit: per recordar, per informar, per protestar, per incitar, etc., per tal d'intervenir en un entorn de manera activa.

L'escriptura és objecte d'adquisició a l'escola i és alhora un instrument per a l'aprenentatge. En aquesta etapa, l'alumnat aprèn a escriure al mateix temps que escriu per aprendre.

Per escriure calen coneixements del món, cultura, experimentació, observació i la convivència continuada amb tota mena de textos orals i escrits que serveixin de model: escol-



ensenyar el codi escrit de manera deslligada de la seva funció, tot i que sovint s'intenta combinar amb aspectes de treball autònom, cooperatiu i creatiu. *Conviuen l'exercitació de grafemes o la còpia de textos curts amb activitats contextualitzades (l'ús de l'agenda, tallers de contes, etc.).* I s'observa, als nostres centres, una dèria per l'aprenentatge de la lletra lligada a aquestes edats, com si fos sinònim d'aprendre a escriure.

Als Cicles Mitjà i Superior, els materials editorials o dissenyats iguals per a tothom són el fil conductor de la majoria d'activitats de llengua escrita. Això representa, sovint, un predomini d'activitats dirigides a un únic objectiu, tancades i de resposta única, fet que representa que s'escriu poc a classe; només es demanen textos complets com a deures. Tot i que podem dir que hi ha projectes de centres que proposen altres tipus de treballs més globalitzats i integradors —*els projectes, els racons, els tallers, la relació entre àrees, etc., amb estratègies*

tar, llegir, és a dir, apropiat-se de continguts que poden ser susceptibles de ser escrits. Per això és molt important fomentar alumnes curiosos, indagadors, que s'apropriïn dels coneixements també per l'escriptura.

L'alumnat aprèn a escriure quan escriu, però no escriure per escriure; necessita reflexionar sobre el que escriu, com escriu, per a què s'escriu. Per aconseguir un aprenentatge dinàmic i transferible del fet d'escriure cal que els alumnes prenguin consciència del que saben, del que poden saber i arribar a fer amb l'escriptura i quines estratègies i processos necessiten per millorar l'escriptura. És el moment de l'aprenentatge del funcionament de la llengua escrita (consciència fonològica, lèxica i morfosintàctica, ortogràfica i textual, com també processual).

En una situació de diversitat respecte d'experiències i coneixements, a més amb diferències personals cognitives, lingüístiques, culturals i socials, l'enfocament de la proposta de llegir i escriure passa avui per una interacció entre els aprenents, els materials escrits i els experts. Amb voluntat compensatòria segons les necessitats de l'alumnat. La dinamització de grups, com també la capacitat d'implicar els aprenents, és un compromís important dels mestres.

Aprendre a escriure i escriure de manera eficient i adequada al context és una tasca complexa. Aprendre a escriure és difícil, per això cal un esforç per part de tothom i una implicació personal en aquest repte. Les emocions i la creativitat també hi tenen un paper important.

Propostes de canvi, millora i transformació

És important que com a mestres reflexionem sobre el que fem i per què, per poder donar sentit a la pràctica diària (Fons, 1999). Analitzar les activitats i com es porten a terme (*la programació, la formulació de les consignes, els interrogants i com es*

resolen els dubtes, es rectifiquen errors...), els materials que posem al l'abast dels alumnes (*tipus d'exercicis, textos per escriure, ús de noves tecnologies i nous textos...*), els continguts (*parcel·lats –fonemes/grafemes–, textos de tot tipus, estructures morfosintàctiques repetitives, situacions reals...*), la proposta de treball (*individual/ en agrupaments, tancades/obertes, exercicis/textos reals, d'abast de l'aula o textos amb repercussió a tota l'escola o comunitat, etc.*) i com s'avalua el treball realitzat (*avaluació sumativa, per aprendre, autoavaluació, avaluació compartida...*).

“L'ALUMNAT APRÈN A ESCRIURE QUAN ESCRIU, PERÒ NO ESCRIURE PER ESCRIURE; NECESSITA REFLEXIONAR SOBRE EL QUE ESCRIU, COM ESCRIU, PER A QUÈ S'ESCRIU”

Cal que contrastem experiències entre nosaltres –equips de cicle, claustres pedagògics, formatius–, amb altres equips i amb experts o referents teòrics concrets per poder incidir en canvis en la pràctica del dia a dia. Ens cal reflexionar sobre la nostra pràctica, en i des de la pràctica. No hi ha dues realitats iguals, per això és important plantejar-nos que nosaltres també aprenem a ensenyar a aprendre d'escriure. Aquest objectiu ens fa plantejar la tasca docent des d'una òptica més viva i activa. Observar, contrastar, planificar, actuar, analitzar i avaluar la tasca per avançar en un procés de millora i innovació (Esteve i Melief i Alsina, 2010).

Enfocament

Aprendre a escriure és un procés llarg, de tota l'escolaritat. Comença quan l'infant mira, veu i toca lletres i textos (*en roba, paper o digitals*), quan els adults donen

significat a la lletra escrita (*anotacions, dades, etc.*). A l'Educació Infantil, l'infant formalitza activitats d'escriptura global (*el mestre escriu davant seu, els adults propers s'intercanvien textos escrits, l'infant imita, reproduïx, escriu, experimenta, a la pantalla, en un full, a la sorra...*). Aprendre a codificar i descodificar no és un objectiu d'Educació Infantil. Entendre el sentit, funcionalitat, ús i funcionament general de la llengua escrita, sí, a partir de pràctiques reals i contextualitzades.

"SI APRENDRE A ESCRIURE ÉS UN APRENTATGE LLARG I COMPLEX, REAPRENDRE A ENSENYAR A ESCRIURE TAMBÉ HO ÉS"

No hi ha un canvi significatiu entre Infantil i Cicle Inicial de Primària. Mantenir una manera semblant de treballar, amb propostes integrals, posant èmfasi en el moment evolutiu de l'infant respecte al procés d'apropiació del codi alfabètic, ajuda a la integració de processos bàsics i integradors de l'aprenentatge de l'escriptura (Teberosky i Soler, 2003).

Les propostes didàctiques han de ser globals, contextuals, reals i rellevants. S'han de planificar des de la integració de coneixements i relació de totes les habilitats lingüístiques (*parlar, escoltar, llegir i escriure*), des de la funcionalitat dels aprenentatges, afavorint l'autonomia dels alumnes i l'aprendre a aprendre.

El tipus de lletra no ha de condicionar les activitats d'escriptura. El text escrit té tot tipus de lletra i el procés de producció pot ser en lletra de pal, enganxada, *script* o d'impremta, si escriuen en ordinador.

Els docents hem de reflexionar sobre les múltiples maneres de plantejar la docència, però sobretot donar la paraula als

alumnes, formular propostes didàctiques dialògiques, on alumnes i docents indaguem, investiguem sobre la producció escrita plegats. És l'estratègia docent plantejada per Finkel (2008) d'ensenyar amb la boca tancada. És l'alumne qui decideix el tipus de text per la situació, objectiu i destinatari, qui planifica l'estructura i el contingut i redacta en funció d'això, qui revisa la producció i qui reflexiona, no només sobre el producte, sinó també sobre les estratègies, habilitats i coneixements assolits. I és ell qui s'equivoca i la reflexió de l'error esdevé aprenentatge. El docent observa, guia, proposa a partir de la reflexió contrastada.

Activitats

Les activitats i la seva gestió són el focus vertader de l'aprenentatge de la llengua escrita. No totes les activitats són vàlides. No escriure textos reals, complets i contextualitzats, així com no incloure la reflexió sobre el text i la producció quan s'escriu, és una falta greu en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura a Primària.

Les propostes d'escriptura s'han d'emmarcar en situacions reals, en contextos d'aprenentatge. Es poden plantejar textos a partir de situacions comunicatives escolars o de l'entorn. *Per exemple, escriure amb motiu de la inauguració del curs. Sorgeixen tot tipus de propostes, algunes proposades pel claustre i d'altres a iniciativa dels alumnes (cartes o correus electrònics a les autoritats, programa del dia, cartells, invitacions a les famílies, un reportatge sobre l'escola o el personatge convidat, etc.; cada curs treballa un aspecte i així poden donar unitat al dia i sentit als textos).* Hi pot haver situacions diverses, a partir d'una sortida, una proposta de protesta per un fet proper al centre (*falten bancs a la plaça, hi ha papers al voltant de l'escola, volem participar en la fira del poble, etc.*), o del dia a dia de l'escola, *com pot ser l'assemblea, la tutoria, el diari d'aula, la revista del centre, etc.*

Es poden crear textos, que seran fruit de processos cognitius, a partir de l'aprendre a escriure des de les àrees, sota el principi de parlar i escriure per aprendre coneixements, alhora que també es milloren aquestes habilitats expressives (també les receptives, escoltar i parlar). *Així, el treball per projectes, les activitats d'aprenentatge-servei, les propostes de laboratori, els dossiers de treball, els llibres de definicions o informacions, entre altres, són propostes concretes que engloben activitats integradores i transversals d'escriptura.*

Les activitats poden ser d'ús pràctic, científic, literari (Tolchinsky i Simó, 2001) o pròpiament escolars; però sempre amb un component lingüístic, que representa l'aprenentatge dels continguts textuais, gramaticals i ortogràfics, necessaris per poder escriure de manera adequada. S'integren en l'escriptura del text a partir de la reflexió, segons el moment evolutiu de l'alumnat i adequant les ajudes a partir de la interacció entre iguals, amb la didàctica a partir del diàleg i les preguntes d'indagació per aprofundir en el domini dels coneixements lingüístics.

Les propostes, pel fet de la necessitat de comunicació, han de ser reals, han de partir, a totes les edats, de la situació generada. L'escriure en un context és complex i difícil; el paper del mestre és el d'adaptar-se a les necessitats dels alumnes, a partir de dinàmiques de grup i del tractament de la diversitat. Tots els alumnes poden escriure el que es proposen, avançant des del seu punt de partida. Per això els resultats no poden definir-se amb anterioritat i seran diferents per a cadascun i a cada moment o situació.

És important proposar situacions d'escriptura que incloguin tot el procés de composició: la contextualització (*definir el context d'escriptura —on, quan, per què—, el destinatari i el propòsit*), la planificació (*del contingut, del tipus d'escriptura, del text,*

del procés a seguir i del material necessari), la redacció (*amb dinàmiques i materials adequats: escriptura en grup, compartida, individual, amb pautes, processadors de textos, diccionaris, guies d'orientació...*) i la revisió (*estratègies per millorar i optimitzar el text: correcció entre iguals, entrevista, per pautes, codis compartits, etc.*). Aquest procés ha de ser, durant tota la Primària i segurament també a Secundària, guiat, orientat, dinamitzat pel docent, afavorint la reflexió dels aspectes assolits i



del que manca per tenir més domini de l'escriptura. L'actitud de fer conscient l'alumne en el procés és la clau per a un aprenentatge consolidat i sòlid de l'escriptura a aquestes edats. La reflexió compartida ajuda a fer explícit el procés de raonament i les habilitats que afavoreixen la transferència dels aprenentatges. És el punt del

mecanisme que integra el treball des d'una perspectiva competencial, perquè fa transferible el coneixement adquirit.

El taller d'escriptura pot ser una activitat que respongui a aquests principis –per exemple, *taller d'escriptura d'un text poètic, d'un text descriptiu, d'un còmic o d'un documental* (Carceller, 1997, Jolibert, 1992) o bé seqüències didàctiques o projectes de llengua (Nemirovsky, 2009; Camps, 2003).

Amb aquesta interacció didàctica, l'error és una font d'aprenentatge que ajuda a recular i avançar en la mateixa evolució de l'escriptura. S'hi plantegen reflexions, dubtes, interrogants, que, compartits i redefinitos, són la base per a la reconstrucció de coneixement, per progressar en aquest camí de l'aprenentatge com a mestres. Però aquest procés és llarg i necessita, a més de l'organització del grup i de l'espai, l'adequació del temps. Demana trencar les franges horàries de matèries i disciplines per deixar que flueixi l'activitat de l'alumnat i aquesta sigui l'organitzadora dels horaris educatius. En lloc de matèries, l'hora de classe hauria de tenir, per exemple, la setmana del projecte, l'hora del taller de..., la revista, els racons, etc.

Els textos finals han de poder ser llegits, per un mateix (*definicions o textos expositius per poder aprendre*), per la classe (*llibre de..., fitxer d'experiments, dossier de..., contes per a la biblioteca, etc.*), per l'escola (*murals, cartells, llibres per a la biblioteca, material per a altres cursos, etc.*) o per la comunitat i l'entorn (*bloc d'un tema o de la classe, pancarta reivindicativa, pàgina web, revista, carta o piulades de Twitter, etc.*). És important, també, treballar des de la funció comunicativa i social de l'escriptura, des del treball amb altres i per als altres, amb capacitat per transformar l'entorn propi.

Per un canvi de paradigma cal una actitud predisposada a favor de la innovació de l'acció docent mateixa. Alguns mestres potser, en un primer moment, haurem de compaginar activitats completes d'escriptura amb propostes d'exercicis més tancats amb els quals estem habituats a treballar (quaderns d'ortografia, dictats, per exemple), però, de mica en mica, veurem com s'integren aquests aprenentatges a partir del treball del text real (es fa ortografia i possiblement també un alumne dicta a l'altre part del seu text) i apostem per activitats reals i completes d'escriptura i, sovint, d'escriptura compartida, on els protagonistes són l'activitat, l'escriptura i l'aprenentatge de l'alumne, i no el contingut a ensenyar.

Si aprendre a escriure és un aprenentatge llarg i complex, reaprendre a ensenyar a escriure també ho és. Obrir la possibilitat d'experimentar en la producció de textos no és fàcil: representa entendre i fer entendre el funcionament de textos reals i propers (*des de l'hipertext fins a la definició d'un fenomen, per exemple*), escriure i fer produir textos i revisar-los per millorar i adequar-los a cada situació. I, sobretot, implica dissenyar uns plantejaments oberts per millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura. I observar i analitzar la pròpia actuació, el procés i l'aprenentatge com a docents per coconstruir, reformular models més adequats al context d'aplicació.

Un repte, una realitat. Però és així com els mestres esdevenim professionals reflexius, creatius i investigadors de l'activitat docent: aprenem a ensenyar cada dia!

Bibliografia

- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- CARCELLER, P. (1997). "Aprendre a fer d'escriptors a l'ensenyament primari, estratègies d'interacció durant el procés de composició del text escrit", dins MENDOZA *et al.* (1997). *Didáctica de la lengua para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Congreso Internacional*. Barcelona.
- CASSANY, D. (2011). *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D.; SANZ, G. (2009):. "El comentario de textos electrónicos", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 52: 21-31, setembre 2009.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó.
- DÍEZ, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESTEVE, O.; MIELIEF, K.; ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- FONS, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. València: PUV.
- JOLIBERT, J. (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.
- LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- NEMIROVSKY, M. (coord.). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.
- TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

L'autora afronta en aquest article una perspectiva social de l'aprenentatge de la lectura, i molt especialment de la lectura de textos literaris i informatius. Una lectura de textos literaris que manifesta una connexió entre lector i text a partir de tres tipus de respostes: afectives, creatives i crítiques. I una lectura de textos informatius que construeix connexions del lector amb el text a partir d'accions metacognitives com ara preveure, qüestionar i resumir.

Aprendre a llegir en companyia

Una mirada a l'aula del Cicle Inicial

MONTSERRAT FONS

Professora de Didàctica de la Llengua
de la Universitat de Barcelona

El conocimiento busca comunidad, constituye comunidad.

ÁNGEL GABILONDO

Aprendre a llegir al Cicle Inicial

Si llegir vol dir comprendre un text i escriure, comunicar un missatge, és evident que llegir i escriure, tot i que poden semblar actes solitaris, són, ben contràriament, actes socials. Quan llegim un text entrem en contacte, encara que molt sovint no en som conscients, amb l'autor del text, amb les seves intencions i desitjos. Establim un diàleg entre el que pensem i sentim i el que l'autor diu i vol dir, i en aquest anar i venir del text al lector i del lector al text teixim una comprensió del que llegim que no se cenyeix a una reproducció literal del text, sinó que comprèn tant l'obtenció d'informació com la integració i la interpretació, així com la reflexió i la valoració del text.

Quan s'aprèn a llegir, aquesta reflexió sobre el text, aquest anar elaborant què diu el text i què em diu el text, s'aprèn conjuntament amb el funcionament del codi i no se'n pot separar, perquè tot junt és llegir. La lectura no és un simple instrument tècnic, és una eina fonamental del desenvolupament de l'individu dins la cultura i la societat.

Durant molt de temps s'ha pensat que primer cal ensenyar el codi i després ja es

treballarà la comprensió, o bé que si els infants no dominen el codi és impossible que puguin comprendre res, la qual cosa no és res més que una altra versió de la mateixa idea. Quan aquests pensaments se situen al Cicle Inicial, cursos en els quals la societat en general i l'escola en particular tenen la mirada posada en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, les activitats s'encaaminen massa sovint a l'aprenentatge del funcionament del codi de manera aïllada i descontextualitzada o, també, a una llista de preguntes per verificar la comprensió del text o si s'ha llegit el llibre. Però això, ja hem vist que no acaba d'anar bé. Hi ha massa nens que llegir no els diu res i massa nens que acaben l'escola obligatòria amb uns nivells molt baixos de comprensió lectora. De manera que l'esforç que representa llegir no queda compensat. Una explicació possible és que no han pogut trobar que els textos els diguin coses emocionants i interessants, i així la seva experiència lectora s'ha quedat en el fet de desxifrar bé el text, però no han tingut l'oportunitat d'entrar mai en els textos.

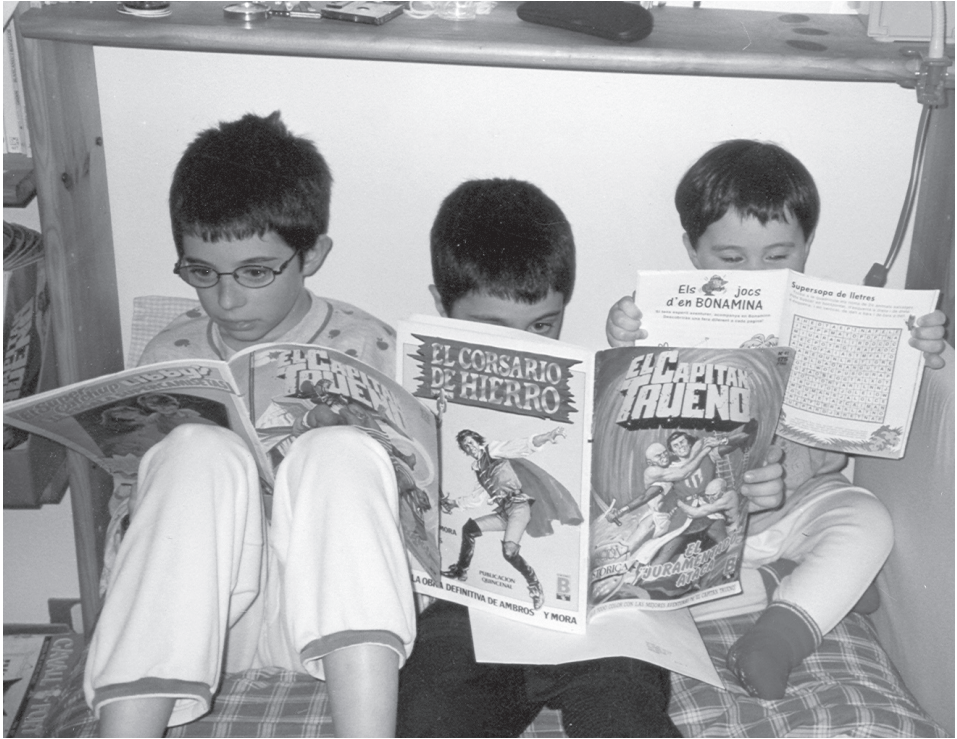
Avui sabem que quan s'aprèn a llegir de manera significativa, aprendre el codi és

fruit del desig d'interpretar textos i, com un peix que es mossega la cua, el domini del codi obre la porta a la possibilitat d'entrar en els textos i de pensar sobre els textos. Aquesta tasca de tornar sobre el text més d'una vegada i reflexionar-hi és tan complexa que no es pot aprendre en solitari, i menys encara al començament. Al contrari, es necessita sempre el grup, la companyia dels altres lectors i lectores més experts i dels lectors i lectores companys de viatge. Una companyia que compregui i respecti que al centre de qualsevol activitat de lectura hi ha uns lectors singulars, amb la seva pròpia història, les seves experiències i la seva subjectivitat.

La necessitat del grup per comprendre textos

Organitzar l'aula perquè sigui possible que tots els infants, estiguin en l'estadi que estiguin del desenvolupament lector, puguin dir-hi la seva sobre el text i dialoguin uns i altres per enriquir-se amb les aportacions de tots és avui imprescindible per ensenyar a entrar de ple en els textos. El treball en petits grups, tallers o racons és essencial per implicar-hi tots i cada un dels alumnes





del Cicle Inicial, perquè la veu de cada un sigui apreciada i contrastada pels altres. Si només intercanviem reflexions sobre els textos en gran grup, tindrem molts infants que en quedaran sempre al marge, perquè és impossible un diàleg profund de 25 veus alhora. Per treballar la comprensió lectora en profunditat és bo dedicar-hi més estones en petit grup que no pas en gran grup. Cal repartir el temps de la presència de l'adult en grups petits, de 5 o 6 infants com a màxim, i ensenyar-los a aprofundir en el text i a escoltar-se uns i altres, a l'estil propi del treball cooperatiu. Així, de mica en mica, els petits grups aniran treballant cada vegada més autònomament i l'adult podrà focalitzar tota l'atenció necessària de manera rotativa per a cada grup, sense l'angoixa del control de la disciplina de l'aula. Podem estar segurs que els nens i les nenes d'aquesta edat són molt capaços de treballar en grup si saben bé el que s'ha de fer, en coneixen l'objectiu, i si el que han de fer suposa un repte cognitiu apropi-

at, perquè tots, sense cap mena de dubte, tenenganes d'aprendre en general i d'aprendre a llegir i a escriure en particular.

No podem oblidar que els intercanvis sobre els textos permeten socialitzar l'acte de llegir i al mateix temps deixar empremta en la pròpia subjectivitat. Ara bé, no estem parlant ni d'estratègies de lectura eficaces ni de competències de comprensió; això en poden ser les conseqüències. Estem parlant de construir experiència sobre la trobada amb els textos, des de l'emoció, la creació i l'esperit crític que ens acostava cada vegada més a la comprensió d'un mateix, dels altres i del món.

Així doncs, el treball en grup que proposem, seguint les propostes de Terwagne, Vanhulle & Lafontaine (2004), tracta d'acompanyar la conversa cap a fer-se preguntes que ajudin a tornar sobre el text, a reflexionar sobre el text, per establir un diàleg que vagi del text al lector i del lector al text.

Del text al lector. Es tracta de descobrir la informació explícita o literal del text, el que diuen les paraules en si mateixes, és a dir allò més propi de la descodificació i reconeixement de paraules, però al mateix temps cal interpretar el sentit implícit o inferencial del mateix text. Una primera manera d'entrar en el sentit implícit és interrogant el context, amb preguntes com: *D'on ha sortit aquest text? En coneixem l'autor? N'hem llegit altres coses? Per què ens interessa llegir-lo?* I anar passant de mica en mica a altres preguntes més lligades al text en si com ara: *Què diu el títol? Quin altre títol podríem posar a aquest text? Si hi haviem tantes possibilitats de títols, per què l'autor ha triat aquest? O en un altre moment: Què ens vol dir amb aquesta frase?* I així anar articulant una combinació entre el text literal i l'inferencial que permeti donar una resposta personal connectada amb el que s'està llegint.

Del lector al text: es tracta que cadascú construeixi un sentit del text a partir de compartir les respostes personals que generen els textos. La connexió amb el text es percep amb la construcció de respostes personals per part del lector, diferents segons el tipus de gènere discursiu que es tracti.

D'entre els tipus de gèneres discursius que cal posar en pràctica al llarg dels diferents cursos, podem agrupar els que, de manera constant, es tracten a l'aula en dos grans blocs. Per una banda, els literaris, que al Cicle Inicial molt sovint són narracions de contes, llegendes o faules i poemes; i, per l'altra, els textos explicatius o informatius d'idees i d'opinions.

És molt interessant observar com els primers, els literaris, es caracteritzen per donar només les pistes necessàries per encaminar el lector cap a una direcció determinada, però deixen expressament molts espais en blanc que ha d'omplir el lector. La qual cosa fa que la lectura esdevingui

atractiva perquè el lector intenta endevinar aquests buits i a través de la lectura vol anar corroborant si va per bon camí. En canvi, els segons, els informatius, es caracteritzen per la precisió en l'explicació, per no deixar cap buit per al lector (si és que això és possible), per evitar l'ambigüitat i les dobles intencions i donar una informació el més exacta possible. Podríem dir, doncs, que mentre els textos literaris són interessants pel que no diuen, per la porta que deixen oberta, els textos explicatius o informatius són interessants per la precisió amb què diuen les coses, per la porta que deixen tancada.

"NO PODEM PERMETRE QUE CAP INFANT APRENGUI EL CODI DE MANERA DESCONTEXTUALITZADA"

La diferència entre aquests dos grans blocs de textos, els literaris i els informatius, ens fa pensar en la manera d'enfocar el treball en grup de la lectura d'aquests textos de dues maneres ben diferents: en els primers l'objectiu serà interpretar-los, en els segons l'objectiu serà construir coneixements.

Textos literaris i la necessitat d'interpretar-los en grup

En la lectura de qualsevol text literari, ja sigui en forma de narració, conte, teatre o poesia, la connexió del lector amb el text es manifesta per tres tipus de respostes per part del lector:

Respostes afectives. Són les respostes que es relacionen amb les emocions, i impliquen un retorn a les impressions sentides, d'instant d'alegria, d'admiració o d'irritació, moments de fusió o de conflicte percebudes durant la lectura –ja sigui lectura autònoma o audició de la lectura feta per un altre– en funció de la sensibilitat pel te-

ma, pel tipus de vocabulari, d'il·lustració, d'identificació amb algun personatge, etc. Tot allò que connecta amb la pròpia vida permet comprendre millor la història o no comprendre-la i, per tant, formular-se preguntes, les quals, si hi ha un clima de respecte i d'interès i emoció pel tema, vénen molt de gust compartir. La possibilitat d'establir una relació empàtica amb el text porta cap a les respostes creatives i crítiques.

Respostes creatives. Són les que permeten donar vida al text. Un fragment del text, un capítol o tot un text fa pensar el lector en alguna altra cosa que connecta amb el text i amplia certes idees. Aquestes idees es contrasten amb el que ens vol dir el text i així es pot anar aprofundint en el sentit implícit, com si es tractés de diferents capes que es descobreixen en el text amb cada intercanvi amb els altres i amb cada intercanvi amb la relectura de fragments. Sovint es pot fomentar la resposta creativa demanant als infants una il·lustració i parlant sobre com han arribat a imaginar la il·lustració en qüestió. També a través de preguntes com *què hauria passat si... per què creus que es va enfadar... què hauries fet tu en el seu lloc*, etc.

Respostes crítiques. Són les respostes que jutgen el text mitjançant sentències que expressen el valor, les qualitats i els defectes del text. Es tracta de respostes analítiques sobre els efectes o les intencions del text i també sobre l'estil i la forma. Les respostes crítiques necessiten sempre un distanciament respecte al text i és a través de la veu dels altres que s'aprèn a opinar sobre el text.

Abans d'emetre judicis pot ajudar a analitzar el text fer esquenes del contingut i de la forma o estructura i fer preguntes que portin a la comparació: *El fet que cada vegada s'hi afegeixin més personatges, en quin altre conte et fa pensar? Què penses sobre el que va fer "tal" personatge?*

Textos informatius i la necessitat de construir coneixements en grup

En la lectura de textos informatius la connexió del lector amb el text es construeix tot desenvolupant accions metacognitives, com ara:

Preveure. Abans de llegir un text informatiu és important predir de què parlarà o tractarà, per tal d'entreveure si és interessant llegir-lo i com cal llegir-lo. Terwagne *et al.* (2004) fan servir la metàfora de la conducció d'un cotxe per explicar com cal conduir la lectura. Per conduir no s'ha de mirar només davant les rodes del cotxe, s'ha de preveure tant com sigui possible què hi pot haver més endavant, s'ha d'estar atent als senyals de trànsit i s'ha de conèixer a on es vol anar, per saber quan cal alentir la marxa, posar més atenció, accelerar, frenar, etc. Els senyals que permeten fer-se una idea d'allò que es trobarà en el text són els títols, els subtítols, les paraules destacades en negreta, la lletra cursiva, etc. Aquestes indicacions permeten anticipar el contingut de les informacions i saber a on cal parar més atenció, a on es pot anar més ràpid, o quina serà la part més difícil per arribar a obtenir la informació que ha motivat la lectura.

Qüestionar i clarificar. Es tracta de fer-se preguntes, com si un mateix s'autoavalués, sobre el que s'ha llegit i fer-les als altres per contrastar què ha entès cadascú i reelaborar la comprensió del text. Molt sovint les preguntes sobre els continguts que aporta cada paràgraf del text porten a la clarificació de mots, expressions i significat de frases que són del tot necessaris per copsar el sentit del text. El treball en grup que fomenta la interacció entre els aprenents es fa imprescindible **per cooperar en la construcció del coneixement** que es deriva de la comprensió del text.

Resumir. Es tracta de reduir la informació a les idees principals, saber destriar el que

són els detalls d'allò que és essencial. Una vegada més aquí es fa imprescindible el punt de vista de l'altre, per debatre el discerniment entre el que és important i el que és secundari. Cadascú, segons les seves expectatives i coneixements sobre el tema, s'acostarà de manera diferent a desgranar el gra de la palla i es tracta de debatre-ho per anar-ho clarificant. Una qüestió clau en aquest debat sobre les idees principals és haver posat sobre la taula l'objectiu de la lectura que hem fet. Si hem consensuat el perquè anem a llegir un text, serà més fàcil resumir-lo en funció de l'objectiu. És evident que si l'objectiu de la lectura sorgeix dels infants mateix, com passa sovint quan es treballa per projectes, la idea principal estarà molt vinculada als seus interessos i la comprensió del text serà molt més connectada a la realitat del grup.

Per acabar

Si una de les fites pròpies del Cicle Inicial és que els infants aprenguin a llegir i a escriure amb un bon grau d'autonomia diferents tipus de textos i per a diferents finalitats, i tenint en compte que la majoria d'infants acaben aquest cicle amb un coneixement eficient del codi, no volem cloure aquest article sense insistir en dos aspectes essencials: que aquest aprenentatge ni comença al Cicle Inicial, ni s'acaba al Cicle Inicial; i que amb tot el que coneixem sobre la comprensió i interpretació de textos no podem permetre que cap infant aprengui el codi de manera descontextualitzada.

Tant la lectura dels textos propis de la literatura, com dels textos d'idees, d'opinions o d'informacions requereixen la interacció amb els altres per aprendre junts a interpretar-los i a construir coneixements. A més a més, **el treball cooperatiu fomenta la reflexió sobre els aprenentatges, tan necessària per enfortir les capacitats metacognitives i per aprendre a autoavaluar els progressos aconseguits i autoregular les activitats a emprendre per millorar la comprensió dels textos.**

Aquestes interaccions entre els lectors, a qualsevol edat i, doncs, també en el Cicle Inicial, afavoreixen al mateix temps la construcció col·lectiva de significats i la interiorització per a cada alumne d'estratègies exquisides d'interpretació.

Apostem perquè tots els infants del Cicle Inicial tinguin bones experiències d'aprendre el codi tot compartint amb els altres què diu i què em diu el text amb una bona companyia.

Bibliografia

- GABILONDO, Ángel (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- TERWAGNE, S.; Vanhulle, S.; Lafontaine, A. (2004). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck & Larcier SA.
- TOCHINSKY, L. (2013). "Saber de lletra és més que una assignatura" [entrevista feta per Eva Martínez]. *Guix*, 391 (53-57).

La fàbrica de les paraules és un projecte que vol iniciar una reflexió metalingüística amb els nens i les nenes de Cicle Inicial de l'escola Can Puig de Banyoles durant el darrer trimestre del curs 2011-12. Una reflexió sobre el valor de les paraules, el lloc que ocupen i com s'estructuren i ajuden a configurar el nostre entorn. I és que, com diu l'autora, les paraules són eines que poden fer moure la màquina de la vida.

La fàbrica de les paraules. Per uns alumnes generadors de llenguatge!

SANDRA MASDEVALL TEIXIDOR

Assessora LIC del Pla de l'Estany

Introducció

Els enfocaments comunicatius i constructivistes en els quals es basa l'actual sistema educatiu fan que l'escola s'hagi d'adaptar a una societat on el llenguatge ja no és lineal, on la significativitat i la funcionalitat de les propostes didàctiques han de permetre entendre i comprendre la realitat plural que ens envolta. Un món on cada vegada les paraules poden portar més canvis i millors, on no n'hi ha prou d'utilitzar el mot correcte, sinó que cal saber quan o com fer-lo servir.

Carme Duran parla del concepte de competència metalingüística com "la capacitat dels parlants de reflexionar sobre la llengua de manera explícita i d'entendre les relacions entre el significat, la forma i el context en què s'utilitza". Així, doncs, cal programar activitats que permetin als nostres alumnes aprendre a aprendre, a interpretar i donar sentit a la complexitat, a buscar camins i solucions mitjançant el llenguatge.

La transmissió dogmàtica de continguts gramaticals ha deixat massa vegades de banda la manipulació del llenguatge i el joc lingüístic. Les paraules són eines que, si sabem utilitzar de manera eficaç, poden fer moure la màquina de la vida.

D'una activitat a un projecte

La fàbrica de les paraules és un projecte que vol iniciar una reflexió metalingüística amb els nens i nenes de Cicle Inicial sobre el valor de les paraules, el lloc que ocupen i com s'estructuren i ajuden a configurar el nostre entorn. Imaginem-nos que vivim en un país on la gent gairebé no parla. Un lloc on s'han de comprar i empassar les paraules per poder-les pronunciar. Però, quines paraules cal triar quan no es tenen gaires diners? No s'hi val a equivocar-se... Calen presa de decisions i reflexió. En Dídac és el personatge del conte *La gran fàbrica de les paraules*, d'Agnès de Lestrade i il·lustracions de Valeria Docampo. Ell es va convertir en l'eix d'aquest projecte. Amb el seu caçapapallones empaitava totes les paraules que trobava per l'aire. No podia escollir, però, i si ho hagués pogut fer, què hauria passat?

Aquest projecte es va portar a terme amb els nens i les nenes de primer Cicle Inicial

de l'escola Can Puig de Banyoles durant l'últim trimestre del curs 2011-12. Com a Assessora LIC del Pla de l'Estany i dins del pla d'impuls a la lectura vaig dinamitzar-lo juntament amb les dues tutores de primer. Va ser un treball que s'anava construint a partir del nostre diàleg reflexiu, l'avaluació formativa i la participació activa dels alumnes, els quals li anaven donant forma i confegint-lo.

Tot aquest procés es va iniciar amb la lectura d'aquest conte i amb el propòsit d'elaborar el nostre caçaparaules: si poguéssim empaitar una paraula, amb quina ens quedaríem? Per què aquesta i no una altra? Cada mot té un valor i té molt a veure amb els nostres coneixements, interessos, necessitats, actituds, sentiments i emocions:

—L'alumne M. vol caçar la paraula *entrepà* perquè sovint ve a l'escola sense haver esmorzat i aquesta paraula per a ell és summament important.

Passadís de l'escola Can Puig amb tots els caçaparaules!



El llenguatge és un fet social que s'aprèn en contacte amb els altres i en la interacció amb l'entorn. Les paraules, la importància que hi donem i com ens ajuden a entendre i comprendre el món que ens envolta són el fil de nous aprenentatges. Un acte comunicatiu social suposa que allò que fem ha de permetre transferir i elaborar coneixements a algú altre. Amb aquestes idees va anar prenent forma el projecte, una fàbrica amb propòsits i finalitats diverses al voltant de l'aprenentatge i la generació de llenguatge.

Què volem? Objectius del projecte

Aquestes màquines havien de servir als nens i nenes de P-5 d'Educació Infantil per reconèixer, jugar i entendre millor els mots. Es tractava, doncs, d'un projecte cooperatiu entre etapes i els objectius que ens proposàvem eren els següents.

Per als nens de primer de Primària:

- Adonar-se de les possibilitats creatives que ens aporten les paraules i el valor que contenen.
- Reflexionar sobre les paraules, fomentar el pensament metalingüístic explícit.
- Potenciar la competència escrita dels nostres alumnes. Millorar l'escriptura i l'ortografia de les paraules treballades.
- Treballar de manera cooperativa i col·laborativa portant a terme un projecte comú.
- Afavorir el diàleg i la presa de decisions entre els companys i companyes.

Per als alumnes de P-5 d'Educació Infantil:

- Jugar amb els jocs de paraules de les diferents màquines.
- Iniciar-se en la reflexió metalingüística de manera lúdica i implícita.

I per a tots plegats:

- Concebre la llengua com un conjunt d'eines i estratègies de productivitat infinita. Tots som creadors de llenguatge.
- Gaudir aprenent.
- Atendre la diversitat de l'aula mitjançant el treball per projectes, en aquest cas mitjançant la creació de diferents màquines: de lletra de pal, lligada...

Una ciutat on les paraules es compren

Vam començar el projecte a partir del conte esmentat. Una vegada el vam haver llegit fent incidència en el modelatge, va començar una fase de reflexió i de diàleg conjunt: es fabriquen les paraules? Hi ha fàbriques amb màquines de paraules? D'on sorgeixen els mots que ens envolten i que fem servir? Podem fabricar paraules noves, inventar-les? Nosaltres podríem fer màquines d'aquestes? A qui podríem ensenyar-les? Per a què podrien servir?...

Aquestes preguntes donaven la possibilitat d'activar coneixements, de parlar-ne de manera explícita i d'anar creant interrogants, alguns d'aquests s'anirien resolent i d'altres segurament haurien pogut portar al desenvolupament d'un nou projecte. Els mateixos alumnes van proposar que les màquines serien per als nens i nenes de P-5, podrien aprofitar-les, i així coneixerien paraules i podrien jugar-hi. A més, el curs vinent farien primer!

Contrapropostes dels alumnes

A partir d'aquí vam fer una pluja d'idees en què cada nen o nena justificava per què volia fabricar una màquina i no una altra. Aquestes són les propostes que van fer:

-La màquina de la lletra de pal. "Màquina infantil de lletra de pal."

“És la lletra dels nens i nenes de P-5 i les paraules que hi hagi seran molt importants per a ells i elles! Seran paraules curtes, perquè si fossin massa llargues es podrien equivocar!”

-La màquina de la lletra lligada. “Màquina lligada.”

“Els nens i nenes de P-5 faran primer i han de saber lletra lligada! Els servirà per aprendre i relacionar la lletra de pal amb la lletra lligada.”

-La màquina de lletra castellana. “Màquina Helena Madalena.”

“La mare d'en P es diu Helena, és castellana i diu que les paraules en castellà són més importants que en català, les escolta més gent!”

-La màquina de disfressar lletres. “Màquina Pallassito Disfressat.”

“Buscarem paraules divertides i les disfressarem! Farem un joc de buscar parelles.”

-La màquina de lletra d'impresma. “Màquina Gran.”

“A triar les paraules, ens hi hauran d'ajudar els nens i nenes de cinquè o sisè: ells saben fer la lletra d'impresma i nosaltres no sabem quines deuen ser les paraules importants. Em sembla que han de ser tan curtes que hauran de ser lletres i no paraules!”

-La màquina de les paraulotes i les paraules boniques. “Màquina Esparrecaparaulotes.”

“Hi ha paraules que són lletges i aquesta màquina les destruirà!”

-La màquina de plorar i riure. “Màquina de la Felicitat.”

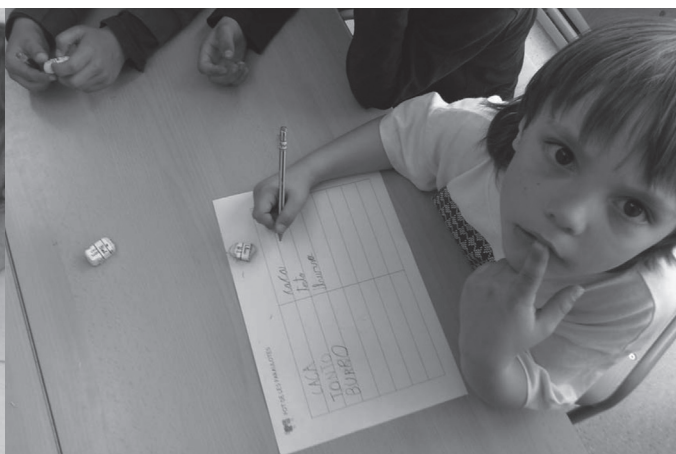
“Hi ha mots que fan plorar i altres molt divertits que fan riure.”

La planificació: maquinem la fàbrica

La planificació d'aquest tipus de projecte suposa que l'alumne participa activament del seu procés d'aprenentatge, el docent es converteix en guia, organitzador, dinamitzador d'espais, recursos, materials... Cada alumne va exposar a la resta de companyes i companys quina de les màquines proposades volia ajudar a fabricar i per què.



Treball cooperatiu per grups de cadascuna de les màquines



Planificació del disseny



La M diu: “A mi m’agradaria ajudar a fabricar la màquina de riure i plorar perquè són uns sentiments que tenim nosaltres. Les paraules que hi hagi a la màquina ens poden ajudar. Per exemple, si un dia estàs trist pots agafar una paraula de les que hi ha a la màquina de riure i et pot fer estar més content!”

Així, de mica en mica, es van anar agrupant segons els seus interessos i motivacions. A partir d’aquí, cada grup va tirar endavant el seu projecte de màquina, en

va fer el disseny i les normes que tindria.

Així, doncs, vam començar el treball per grups de quatre alumnes aproximadament. En aquestes primeres sessions van fer el disseny i l’elaboració de la seva màquina. Vam demanar la col·laboració dels pares/mares a l’hora de fabricar la màquina.

En aquestes sessions, els grups van dialogar, reflexionar i respondre a les preguntes següents:

Com és la màquina? De quins colors? Quina forma tindrà?

Com col·locarem les paraules dins la màquina?

Quines paraules sortiran de la màquina?

Quantes paraules farem?

Què faran aquestes paraules...?

Una vegada en vam parlar i escriure amb el grup, vam exposar les propostes a tota la classe.

La conversa i la presa de decisions era bàsica, perquè quan vinguessin els pares i mares se'ls pogués explicar què volien fer i com, ja que ells ens van ajudar en la fase de creació.

Producció: fabriquem les màquines

Així, doncs, amb l'ajuda dels familiars i proveïts de caixes, pinzells, material de rebuig... vam dedicar una tarda a produir les màqui-

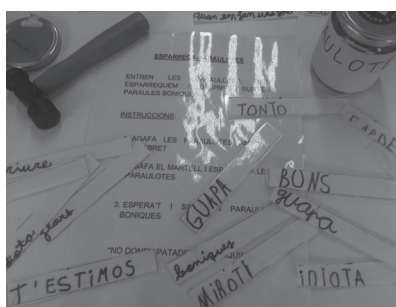
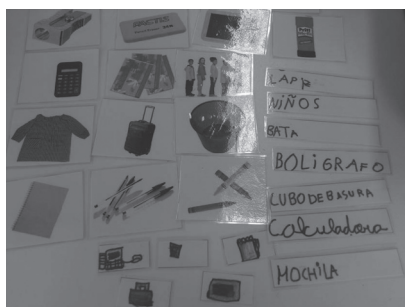
nes. Els nens i nenes explicaven els seus projectes al pare o mare que col·laborava amb el seu grup i aquest feia tot el possible per ajudar-los a materialitzar les seves idees.

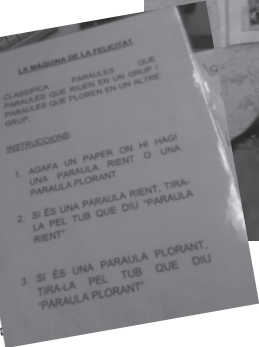
El producte final: les màquines de paraules! Cadascuna amb una intencionalitat, un propòsit, amb mots importants per als nens i nenes de primer i que volien que els seus companys i companyes de P-5 coneguessin i hi poguessin jugar. Van col·locar les instruccions de joc de cada màquina i els seus mots dins d'una capsa.

Pera "La màquina infantil de lletra de pal" van escollir paraules curtes amb lletra de pal.

La màquina "Helena Madalena" permetria als nens i nenes de P-5 aprendre paraules castellaneres. Van escollir mots de l'escola amb la seva imatge.

La màquina "Esparrecaparaulotes". Hi ha paraules que fan mal a la boca, que ens costa pronunciar! Dins la màquina hi havia un martell per picar aquestes paraulotes i tancar-les en un pot.





La màquina de la "Felicitat". Hi havia paraules rient i plorant. Els nens i nenes de P-5 havien d'escollir-ne algunes i tirar-les en un tub.

Una primera avaluació del projecte

L'escola Can Puig va valorar molt positivament el projecte, ja que va permetre que els alumnes de primer treballessin de manera cooperativa i col·laborativa tirant endavant un objectiu compartit. Cal assenyalar, però, que els agrupaments dels alumnes segons els interessos i les motivacions a vegades fa que els grups no quedin del tot heterogenis. Un repartiment dels alumnes segons la tècnica del trencaclosques hagués permès més equitat entre grups. El fet de fer participar la família en l'elaboració de les màquines va crear complicitats i treball en equip.

Aquest projecte va iniciar un treball metalingüístic amb els alumnes que es continuarà en el cicle el curs 2012-13 amb la proposta de disfressar paraules, la qual ja hem portat a terme en d'altres centres amb resultats molt notables (Masdevall, Masgrau, 2011). La possibilitat de parlar de les paraules, de la importància que tenen i com hi podem jugar va permetre donar una dimensió reflexiva i creativa a la nostra proposta i això ens va enriquir a tots i totes: tant a alumnes, com a mi mateixa, com a

les mestres responsables del projecte. Ens va permetre endinsar-los en els misteris i les meravelles de les paraules.

Bibliografia

- NOGUERA, Elena. "Cap a una perspectiva col·laborativa en l'escenari tecnològic", dins *Perspectiva Escolar*, núm. 361. Barcelona: Rosa Sensat, gener-febrer de 2012.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1999.
- DURAN, Carme. "Competències i didàctica de la llengua", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 51. Barcelona: Graó, 2010.
- FREIRE, Paulo. *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial-Diputació de Barcelona, 1987.
- GUIX, Doli; SERRA, Pili. *Donar, rebre i compartir*. UDG Publicacions, 2008.
- LESTRADE, Agnès; DOCAMPO, Valeria. *La gran fàbrica de paraules*. Barcelona: Sleepydays, 2010. Traductor al català sense especificar.
- MASDEVALL, Sandra; MASGRAU, Mariona. "Disfrazando letras: cómo los niños y niñas se apropian de la escritura", dins *Pulso*, núm. 34, Alcalá: Universidad de Alcalá, 2011. URL (12-1-13): <<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/?ver=articulo&idarticulo=138>>.
- Recomanem llibres infantils i juvenils. Bloc de la biblioteca municipal de Cassà de la Selva. URL (12-1-13): <<http://critiquesliteraries.blogspot.com.es/2011/07/la-gran-fabrica-de-les-paraules.html>>.

Com podem potenciar la reflexió metalingüística a les aules d'Educació Primària de forma significativa? L'autora proposa quatre línies d'intervenció que inclouen la reflexió metaliterària: comparar i hibridar la nostra llengua amb altres llengües i llenguatges, jugar amb la llengua, analitzar jocs metaliteraris i aprendre gramàtica. Una proposta que s'enfoca cap a explicar, jugar, manipular i hibridar la llengua per anar-la actualitzant entre tots.

Reflexionem sobre la llengua per millorar-ne l'ús

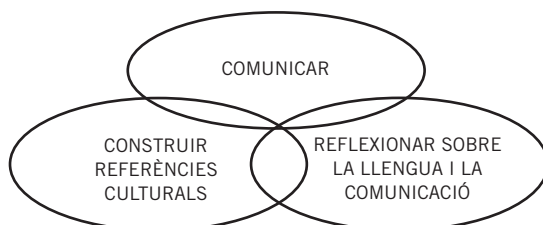
MARIONA MASGRAU JUANOLA

Professora de la Universitat de Girona

La consciència metalingüística

Dolz, Gagnon i Mosquera (2009: 125), en l'article "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción" revisen la història i l'evolució de la didàctica de les llengües, concreten i defineixen els reptes actuals i estableixen tres finalitats bàsiques d'aquesta disciplina, les quals s'han de potenciar de manera retroactiva:

LES FINALITATS DE LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA SÓN ENSENYAR A...



La importància d'avançar en aquests tres flancs en l'aprenentatge de llengües –la comunicació, la construcció de referències culturals i la reflexió sobre la llengua i la comunicació– s'entén molt fàcilment si establim una senzilla comparació amb aprendre a conduir: si bé és important adquirir les habilitats que ens permetin manejar el cotxe (engegar-lo, girar, frenar, interpretar els senyals, etc.), també és molt important anar coneixent el territori per ori-

entar-nos, saber on volem anar i aconseguir arribar-hi. I també ens serà molt útil tenir unes nocions bàsiques de mecànica, conèixer mínimament el vehicle que portem i que ens porta, per poder-lo reparar quan calgui i fer-ne el manteniment.

Així mateix, en didàctica de la llengua, l'objectiu de comunicar és obvi i primordial: implica potenciar la comprensió i l'expressió orals i escrites; de fet, aquest ha estat el nucli central de l'àrea en els currículums els últims vint anys amb la implantació dels enfocaments comunicatius i ha anat penetrant també a les aules amb més o menys fortuna. La construcció i reconstrucció de referències culturals és un objectiu compartit de les àrees de llengües i de tota l'escola en general, ja que es treballa mitjançant la lectura de textos literaris, però implica també l'adquisició i la redefinició crítica de coneixements de tots els àmbits –humanístic, social i científic– per tal d'anar construint així el patrimoni cultural propi de cada alumne. L'últim objectiu, al qual dediquem aquest article, ha de garantir un domini conscient dels comportaments verbals, és a dir, ha de procurar que els alumnes siguin capaços de sostreure's de l'ús habitual de la llengua per reflexionar sobre la seva naturalesa –els seus elements constitutius, el seu pòsit cultural, les seves connotacions, etc.– i fer els ajustos que consideri necessaris a l'hora de servir-se'n.

Al Cicle Inicial d'Educació Primària, la reflexió sobre la metalingüística es torna molt intensa arran dels processos d'adquisició de la llengua escrita, ja que impliquen necessàriament una mirada a la llengua oral per tal d'entendre'n les relacions amb la llengua escrita. De fet, en el procés d'alfabetització els nens i les nenes van conformant una concepció cada vegada més complexa no només de la llengua escrita, sinó que varia també la seva concepció de la llengua oral. Aquesta consciència metalingüística potser ha estat

subestimada pels enfocaments comunicatius, però sens dubte és indispensable per ser capaços d'aprendre llengua en el transcurs de tota la vida, paral·lelament als processos cognitius i maduratius de cadascú, i assolir-ne usos més específics i complexos durant tota la nostra trajectòria professional i vital.

Regular els usos lingüístics i saber de llengua

“És molt bona persona, però és molt poc diplomàtica a l'hora de dir les coses.” “Primer tranquil·litza't i després m'ho expliques amb calma.” “Parla com un llibre obert.” “Té un accent curiós, d'on deu ser?” “Pots lletrejar *xou* en català?” “Oi que *sympathy* no vol dir simpatia en català?” Totes aquestes expressions són formes habituals de regulació del discurs que impliquen una certa consciència metalingüística: les dues primeres denoten que som capaços de distingir entre el caràcter o l'estat d'ànim del nostre interlocutor i la seva perícia a l'hora d'expressar-se; la tercera i la quarta posen en evidència que sabem que la manera com ens expressem reflecteix la formació cultural o la procedència de cadascú; i les dues últimes posen de manifest que ens adonem que la relació entre llengües no és mai cartesiana, sinó que cadascuna té la seva idiosincràsia i s'ha de tenir en compte en els processos de traducció i d'adaptació de mots.

Entenem la reflexió metalingüística com el conjunt de processos cognitius i comunicatius pels quals fem explícites les nostres representacions sobre la llengua i el llenguatge. Les activitats metalingüístiques, doncs, consisteixen a parlar de la llengua i el llenguatge: de les representacions que ens fem en el nostre imaginar del seu valor i funcionament i de com estructurem els coneixements lingüístics que anem acumulant tot al llarg del procés d'escolarització i de sociabilització. Recordem que el prefix *meta-* indica una

situació més enllà o posterioritat: la reflexió metalingüística implica deixar de ser només usuaris del llenguatge per ser-ne també observadors.

Al llarg de l'Educació Primària l'objectiu primordial de la reflexió metalingüística ha de ser millorar la capacitat de regulació del propi discurs –l'habilitat d'adonar-se per què no m'estic entenent amb el meu interlocutor, redirigir malentesos, etc.–; però també cal potenciar l'adquisició de conceptes lingüístics i gramaticals que permetin una anàlisi en profunditat, cada cop més conscient, de les produccions orals i escrites i una millora sistemàtica de la pròpia competència comunicativa. No n'hi ha prou, doncs, de ser capaços de fer regulacions implícites en els actes comunicatius, sinó que també cal poder-ne fer d'explícites, anàlisis d'una certa complexitat que se serveixin de conceptes lingüístics i vagin des del mot fins al text.

Així, doncs, a mesura que s'aprèn a fer servir la llengua i a servir-se'n per a finalitats molt diverses, també s'ha d'aprendre llengua: la llengua és, doncs, instrument i contingut d'aprenentatge.

Com ho hem de fer? Quatre propostes

Com podem potenciar aquesta reflexió metalingüística a les aules de Primària de forma significativa, de manera que garanteixi que els coneixements que s'adquireixen sobre les llengües reverteixen en la millora de la competència comunicativa? Com es pot fer de manera amena i competencial? Esbossem quatre línies d'intervenció que inclouen també la reflexió metaliterària.

- Comparar i hibridar la nostra llengua amb altres llengües i llenguatges.
- Jugar amb la llengua.
- Analitzar jocs metaliteraris.
- Aprendre gramàtica.

Altres llengües i llenguatges: comparacions i hibridacions

La llengua escrita és cada cop menys pura i més híbrida: el pa de lletra desapareix i el codi escrit es mescla amb altres llenguatges –el visual, però també el musical, el matemàtic, etc. El disseny d'un text (la seva disposició, la tipografia, etc.) és cada cop més agosarada, premeditada i significativa. Podem adonar-nos-en en diaris i revistes, pàgines web i fòrums, xarxes socials i correus electrònics, on s'intercalen frases, gràfics, fotos i cançons. També la convivència de més d'una llengua és un fet a les aules i a tots els pobles i ciutats: és ben comú que en un sol dia fem servir el català i el castellà, però també que rebem impactes orals o escrits en anglès, àrab o xinès.

"ELS JOCS LINGÜÍSTICS ENS CONVIDEN A APODERAR-NOS DE LA LLENGUA I CONVERTIR-NOS-EN EN CREADORS ACTIUS"

Aquesta és la realitat social i comunicativa de tots nosaltres i dels nostres alumnes; per això cal avançar en el domini de diverses llengües i llenguatges, però també cal saber-los gestionar i hibridar segons els nostres objectius comunicatius: quan és més adequat fer servir el llenguatge escrit o bé el llenguatge visual per donar sortida a les pròpies idees? Com barrejar un i altre llenguatge de manera adequada i eficaç? Per què cal optar per expressar-se en una llengua i no en una altra en determinats contextos? Mentre avancen en el domini de les diverses llengües i llenguatges, els alumnes (i els adults també) adopten concepcions i prejudicis sobre cadascun dels codis sobre els quals és molt interessant debatre a l'aula, i rebatre'ls, si escau. Hem de convidar a la reflexió mitjançant la comparació de llengües i llenguatges. Així descobrirem que molts alumnes atorguen més

rigor i objectivitat al llenguatge matemàtic (a un gràfic o estadística) que a un text escrit, amb independència de les fonts; o bé que consideren més amena una imatge que un text, sigui quina sigui la temàtica. Sens dubte, tots aquests llocs comuns mereixen ser posats sobre la taula i poden donar peu a activitats i debats molt interessants.

Així mateix, la discussió de notícies relacionades amb la llengua o l'ensenyament de llengües al nostre país i a d'altres regions –un tema de rigorosa actualitat– és també un bon exercici de reflexió metalingüística. La lectura de notícies, el debat a classe, la investigació d'altres realitats lingüístiques, pot ser un exercici interessant, sobretot en cursos avançats de Primària.

Els jocs lingüístics: apoderem-nos dels mots, siguem-ne productors

Endevinalles, embarbussaments, però també altres jocs menys habituals a les aules com els palíndroms (un mot o frase que és

igual llegit de principi a fi que de fi a principi, per exemple *Català a l'atac*); els anagrammes (la transformació d'un mot o d'una frase en un altre canviant l'ordre de les seves lletres, per exemple *imatge-agitem*), o els textos creixents (frases en què cada mot té una lletra o una síl·laba més que l'anterior, per exemple *E!, si ton pare canta alegre, naltros escoltem enriolats*)... Gairebé tots aquests exemples són extrets de l'obra monumental de Màrius Serra sobre jocs lingüístics, *Verbàlia 2.0*, i n'hi trobarem molts altres de diferents graus de complexitat que ens poden servir de punt de partida per a propostes didàctiques que convidin els alumnes a mirar la llengua des d'una altra perspectiva i els ajudin a adonar-se del seu potencial expressiu infinit, dels múltiples significats que pot tenir un sol mot o una frase, de la seva sonoritat o de les ambigüitats que pot arribar a contenir l'enunciat més simple.

D'altra banda, llibres com els *Exercicis d'estil* de Raymond Queneau o *Xocolata*

EDUCACIÓ
El ministre Wert no fa cas de Catalunya i tira endavant la seva reforma
L'avantprojecte segueix el tràmit amb l'únic suport del PP i sense canviar ni una coma
Ara, 8-2-13

El ciríl·lic dels serbocroats
L'alfabet torna a vint municipis croats on un terç de la població és Forces de dretes i veterans de guerra de Vukovar s'oposen a la inícia
07/01/13 02:00 - Belgrad - Pau Bori

El Papa promou el llatí a Twitter per revitalitzar-lo
VATICÀ • Benet XVI va tuitejar ahir en llatí per primera vegada, portant la seva missió de recuperar la llengua oficial de l'Església catòlica a un mil·lenni més del segle XXI. "Unitari christifidelis per..." (Què ens demana inibat Dominus? Drare ser Senyor per contribuir a l'estatamentent), va escriure el papa en llatí. / Benet XVI

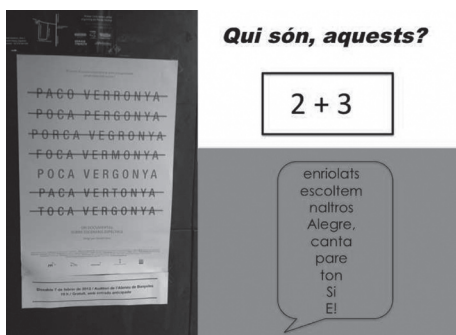
La Vanguardia, 21-1-13

El punt Avui, 7-1-13

Busquem notícies recents sobre el català a l'escola: per què se'n parla tant últimament? Quins són els canvis que es proposen? Per què? Què li semblen a la mestra, a la directora de l'escola i als pares? Busquem notícies sobre aquest tema en diaris diferents i confrontem els seus punts de vista. Coneixes l'alfabet ciríl·lic? Quines llengües el fan servir? Quins altres alfabetos coneixem? Com són? Què en saps del llatí? On i quan es parlava? Per a què es fa servir actualment?

desfeta de Joan-Lluís Lluís poden servir per organitzar seqüències didàctiques sobre els registres i els argots que potenciaran una reflexió metalingüística interessant i també la creativitat literària.

Totes aquestes propostes exigeixen una mirada esbiaixada cap a la llengua, tant si treballlem la composició com la comprensió de jocs lingüístics. De fet, els jocs lingüístics ens conviden a apoderar-nos de la llengua i convertir-nos-en en creadors actius: són, doncs, exercicis magnífics de creativitat i d'activació del pensament lateral d'un alt valor didàctic.



Jocs lingüístics: a l'esquerra, variant del contrapet consistent a canviar una sola lletra de cada paraula en cada ocasió, partint sempre de poca vergonya: les variants de poca se ceneixen al diccionari i les variants de vergonya, no. A la dreta, a dalt, jeroglífic, i a baix, text creixent.

Sortint i entrant de la literatura

Els jocs metaliteraris són continus en contes, novel·les, poemes i obres de teatre, i poden ser de naturalesa molt diversa i més o menys complexos: des d'un personatge de contes que llegeix un conte sobre ell mateix fins a trames complexes en què el lector d'una novel·la pot entrar dins la història i prendre'n part (*La història interminable*, de Michael Ende, una bonica al·legoria de la fantasia i una metàfora de la identificació literària). Aquests recursos literaris ens sostenen de l'encanteri de la ficcionalitat i ens fan pensar com funciona la comunica-

ció literària, ens resituen com a lectors i ens exigeixen una participació més activa.

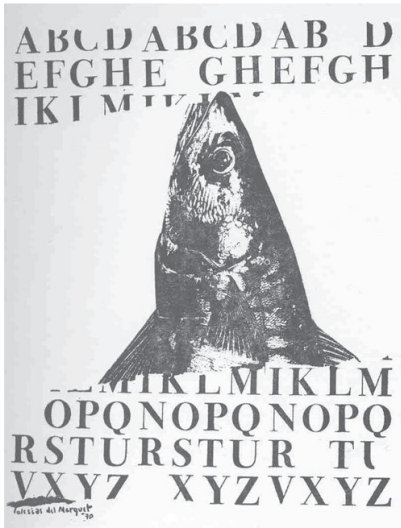
En literatura també trobem jocs metalingüístics i metacomunicatius. Molts contes o poemes es plantegen la naturalesa del llenguatge i els viaranys estranys de la comunicació entre les persones. En són una mostra alguns poemes visuals com els de Guillem Viladot, que es qüestiona com vivim amb el llenguatge; o bé el de Josep Iglésias del Marquet, que ja als anys setanta feia evident com la relació entre text i imatge anava evolucionant vertiginosament; o els coneguts poemes de Joan Brossa, que molt sovint posen de manifest com en pot arribar a ser, de punyent, la llengua popular i literària, i l'escrit. Hem comprovat, mitjançant seqüències didàctiques en diverses escoles, que els jocs metaliteraris i metalingüístics dels poemes visuals donen peu a grans debats interpretatius ja des de l'Educació Infantil i en tota l'Educació Primària (Masgrau: 2011) i són, per tant, una excel·lent eina didàctica per potenciar aquesta reflexió meta- que defensem.

També pot ser interessant d'abordar propostes narratives com els contes de Peter Bichsel, "Una taula és una taula", en què el protagonista, un home gris i avorrit, decideix intercanviar els significats dels mots entre ells i construeix així una llengua intel·ligible només per a ell; o el conte "Jodok envia molts records", la història d'un avi a qui cada vegada li és més difícil distingir entre records viscuts i facècies inventades i en què el narrador s'acaba encomanant d'aquest garbuix. La reflexió sobre la funció del llenguatge o els límits entre el real i l'imaginari són servits.

Alguns autors com Maili S. Ow es plantegen si la metaficció desestabilitza els nens i les nenes, és a dir, si és adequat fer replantar els mecanismes de la ficció a un infant quan tot just està adquirint l'hàbit lector. Aventurem una resposta més genèrica en la línia de Morin: ja no podem educar en



Sense títol, de Guillem Viladot,
dins *Poemes de la incomunicació* (1970)



"Inici de poema", de Josep Iglésias del Marquet,
dins *Les arrels assumptes* (1972)



Sense títol, de Joan Brossa,
dins *Poemes visuals* (1975)

certeses, perquè el coneixement és per ell mateix inestable i canviant; i una de més precisa: cap infant no s'espanta davant un joc metalingüístic o metaliterari, sinó que en fa una interpretació a la mesura de les seves possibilitats, així com ho fa amb les metàfores o les trames complexes.

La gramàtica des de noves perspectives

Aquesta és sens dubte la línia de treball metalingüístic més fomentada en educació. Observem a les aules i en la investigació en didàctica de la llengua que es torna a donar una gran importància a l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica, mirant d'eradicar, però, les males pràctiques que s'hi han introduït durant tants anys: equips com el Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües, dirigit per Anna Camps, investiguen estratègies d'ensenyament-aprenentatge perquè el treball de la gramàtica no tingui per objectiu la resolució d'exercicis gramaticals *per se*, sinó que les activitats que es proposen entorn de l'ortografia o la sintaxi potenciïn la investigació i la reflexió (i no únicament la memorització de normes), de manera que reverteixin directament en la regulació i la millora de l'ús de la llengua. Dit en paraules de Fontich, cal atendre "la necessitat d'elaborar una gramàtica per a l'escola que contribueixi a salvar la distància entre ús i reflexió gramatical i que es fonamenti en la reflexió i el diàleg" (Fontich, 2011: 465). La gramàtica, així, no se centra només en l'adquisició de recursos conceptuals específics de les àrees de llengua, sinó que esdevé també un pretext per potenciar estratègies d'aprenentatge vàlides per a tots els àmbits: la reflexió i el raonament, la capacitat d'anàlisi, la discussió i col·laboració amb els companys, la cerca de recursos, etc. Per això cal replantejar-se molts dels exercicis gramaticals que s'han usat habitualment i preguntar-se si realment exigeixen una reflexió metalingüística als alumnes que els suposin un aprenentatge a llarg termini, o bé els dema-

nen només que trobin la lògica del mateix exercici per triomfar a curt termini.

En aquesta mateixa línia, és cabdal potenciar l'autonomia en l'ús dels estris de millora en llengua: diccionaris, gramàtiques, pàgines webs específiques com la del Termcat (<http://www.termcat.cat/>) o la de la Corporació Catalana de Mitjans (<http://esadir.cat/>), etc. Si aconseguim que els alumnes sàpiguen accedir autònomament a les fonts de coneixement i millora, fomentem també que s'entengui que l'adquisició de la competència comunicativa és un camí llarg, que no acaba a l'escola. Sens dubte, tindrem dubtes ortogràfics, sintàctics, fonètics al llarg de la vida, i hem de ser capaços d'anar-los resolent més enllà de les aules.

Combinar aquestes quatre línies de treball que potencien la reflexió ha d'ajudar l'alumne a concebre la llengua de tota una altra manera: sovint durant l'escolarització conformem una idea de la llengua com una institució feixuga, d'un pes històric innegable, però també d'una normativa rígida que hom ha de conèixer al peu de la lletra. No hem d'oblidar, però, que la llengua la modelem tots els parlants en cada ús que en fem i, si bé cal conèixer-ne els estàndards normatius, també cal gosar explorar-la, jugar-hi, manipular-la i hibridar-la per anar-la actualitzant entre tots.

Bibliografia

- BICHSEL, Peter. "Una taula és una taula" i "Jodok envia molts records", dins *Amèrica no existeix*. Barcelona: La Magrana, 1988. [Traducció de Judith Vilar i il·lustracions de Mabel Pierola. També a *El tacte que té*, núm. 7 URL: <www.eltactequete.cat>.]
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxanne; MOSQUERA, Santiago. "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", dins *Didáctica*. *Lengua y literatura*, v. 21, p. 117-141. Madrid: Universidad Complutense, 2009.
- ENDE, Michael. *La història interminable*. Barcelona: Grup Promotor, 2007. [Traducció de Francesca Martínez i il·lustracions de Roswitha Quadflieg.]
- FONTICH, Xavier. *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. [Tesi doctoral dirigida per Anna Camps i Teresa Ribas. Barcelona: UAB, febrer de 2010. Disponible a TDX. URL: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4684/xfv1de1.pdf?sequence=1>>.]
- Greal, Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües. URL: <www.greal.cat>.
- LLUÍS, Joan-Lluís. *Xocolata desfeta: exercicis d'espill*. Barcelona: La Magrana, 2010.
- MASGRAU, Mariona. *Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies*. [Tesi doctoral dirigida per Jordi Castellanos i Muntxa Calbó. Girona: Universitat de Girona, abril de 2011. Disponible a TDX. URL: <www.tdx.cat/bitstream/10803/96877/5/tmmj.pdf>.]
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Ow, Maili S. "Metaficción en álbumes para primeros lectores", dins *Llegir hipertextos. II Simposi Internacional sobre perspectives de recerca i innovació didàctica en formació receptora*. Barcelona: UB, ICE, SEDLL, 28-30 setembre de 2011.

PORTILLA, Claudia Rosario. "Las dimensiones meta en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura del niño preescolar", dins *Infancias Imágenes*, p. 18-24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010.

QUENEAU, Raymond. *Exercicis d'estil*. Barcelona: Quaderns Crema, 1989.

SERRA, Màrius. *Verbàlia 2.0*. Barcelona: Empúries, 2010. [Traducció i presentació d'Annie Bats i Ramon Lladó.]

Verbàlia 2.0. Barcelona: Empúries, 2010.

GENCAT. "Jeroglífics i jocs de paraules". *Aprendre català*. <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem-em.7146237d0006f0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=45648682dffe8110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=45648682dffe8110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>>



El contingut del present article es basa en una pràctica que es va dur a terme a l'escola Mercè Rodoreda del districte de Nou Barris de Barcelona amb alumnes de Cicle Mitjà. L'objectiu de l'estudi va ser aprofundir en la incidència de la utilització de la biblioteca escolar com a eina educativa, especialment en la millora de la competència lectora de l'alumnat i en la manera de construir coneixement.

Converses a la biblioteca. Parlar per llegir, llegir per aprendre

MERCÈ ABEYÀ LAFONTANA

Mestra de l'equip del Centre de Recursos
Pedagògics de Nou Barris, Barcelona

ÀNGELS PRAT PLA

Professora emèrita del Departament
de Didàctica de la Llengua i la Literatura
i de les Ciències Socials de la Universitat
Autònoma de Barcelona

Introducció

Sintetitzem una part dels objectius que ens vam proposar:

- Experimentar a la pràctica diària l'ús de la biblioteca escolar com a espai per conversar i per llegir en un ambient acollidor, on es pot trobar tot tipus de documentació i materials per aprendre. L'aspiració era que es pogués aconseguir informació d'un mateix tema en tots els formats disponibles (llibres, revistes, CD, webs, imatges, etc.). Així mateix, ens proposàvem que els escolars aprenguessin a trobar recursos per captar, interpretar, relacionar i recordar el que s'havia llegit o mirat per poder-ho transmetre als altres.
- Aplicar una metodologia en què el factor bàsic fos el diàleg. Per tant, es van combinar activitats individuals i col·lectives per construir coneixement a partir de la interacció. Amb aquesta finalitat, es van proposar discussions en grup, tasques personals, accions en parella, exposicions del treball de cadascú al grup...
- Observar el pensament dels infants a partir de totes les situacions de diàleg que es produïen a les sessions (con-

verses inicials i converses sorgides en el transcurs de les tasques). Hem intentat, així, recollir les idees dels infants sobre temes com: metareflexió sobre com llegeixen (estratègies per anticipar-se al text, reparació dels errors...), la pròpia concepció de l'hàbit lector i la valoració del fet social de llegir, les habilitats que tenen per trobar informació i com la relacionen per transformar-la en coneixement...¹

- També, com a objectiu específic d'una part de les sessions, ens vam proposar utilitzar contes i textos de coneixement sobre un mateix tema per establir connexions i comprovar si sabien diferenciar ficció de realitat (estudi de la metamorfosi de la granota i contes també de la granota).

Una pràctica lectora sobre “Les granotes”

Amb aquesta pràctica es va abordar la lectura de textos de l'àrea de Ciències a partir de llibres de coneixements, articles de revista, pàgines d'Internet i documents audiovisuals, tot dins el marc de la biblioteca escolar.

En aquest cas, la lectura no es va plantejar només com la comprensió d'un text aïllat, sinó que es va dur a terme un conjunt d'activitats que tenien com a objectiu la lectura, però que també requerien la recerca d'informació, parlar del que havien trobat, fer-se preguntes sobre què els agradaria saber... i que portaven els infants a la comprensió d'un conjunt de conceptes extrets dels diferents textos que havien de

relacionar i connectar-los amb les experiències prèvies que tenien sobre el tema per construir de manera compartida nous coneixements.

La conversa entre alumnes i mestra-alumnes va ser l'instrument que va guiar l'estudi. La intervenció de l'adult havia de ser molt mesurada: més que parlar havia d'acompanyar la parla dels infants. En els diàlegs que hi ha a continuació, podreu comprovar que utilitza estratègies de compleció, de repetició... Veureu, així mateix, que els talls de la mestra són molt curts. El protagonisme, el tenen les nenes i els nens.

Hem seleccionat cinc fragments de diàlegs² comentats, que són una petita mostra del treball complet.

Parlem de...

Com ho fan per recordar les informacions que troben

A cada sessió es donava un “full de tasques” en el qual es proposaven activitats de cerca d'informació a la biblioteca. Cadascú havia de desenvolupar estratègies per recordar el que trobava i poder-ho exposar a la resta de companys i companyes:

—MESTRA: Quan al llibre, a l'ordinador o al vídeo trobàveu una cosa interessant, com ho fèieu per recordar-vos del que havíeu d'explicar?

—JA: Me lo leí por lo menos dos o tres veces.

—MESTRA: Ho llegeixes dues o tres vegades. I tu, PF?

1. ABEYÀ, Mercè. *Competència lectora i biblioteca escolar: una relació necessària*. Llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2008-2009), supervisada per Àngels Prat Pla, professora emèrita del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB. Disponible a: <<http://phobos.xtec.cat/sgfprp/resum.php?codi=1883>>.

2. Per fer les transcripcions dels diàlegs ens hem basat en la proposta de Neil MERCER (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. S'ha respectat totalment la manera de parlar dels infants i no s'ha fet cap correcció lingüística.



Tasques per fer a la biblioteca de l'escola:

1. Busqueu si, a la biblioteca, hi ha algun llibre que parli de les granotes.
2. Quants llibres heu trobat?
3. On els heu trobat?
4. Apunteu-vos el títol del que us agradaria consultar.



Tasques per fer a l'aula d'ordinadors:

Busqueu a la pàgina web Edu3.cat <<http://www.edu3.cat/>> el vídeo que es diu **Les granotes**, mireu-lo i anoteu en un full:

1. Què us ha agradat.
2. Què no us ha agradat.
3. Una informació que expliquin al vídeo i que ja sabéssiu.
4. Una cosa nova que hàgiu après.



Tasques per fer a la biblioteca o a la classe:

1. Apunteu el títol del llibre que heu triat per consultar.
2. Busqueu informació sobre com els capgrossos es transformen en granotes.
3. Anoteu en un full les informacions més interessants que heu trobat per poder-les explicar als companys i companyes.

—PF: Ho apunto en un paperet.

—MESTRA: I tu, RS?

—RS: En el llibre.

—MESTRA: Però com ho fas per recordar-ho?

—RS: Pues m'ho llegeixo unes quantes vegades i al final me'n recordo perquè si no m'ho llegeixo moltes vegades com que tinc memòria de peix se m'oblida.

—MP: Jo me'n recordo de vegades amb la memòria i a vegades m'ho apunto en un paper, perquè si no me'n descuido.

—MS: Lo més interessant m'ho llegia moltes vegades i m'ho apuntava a la mà.

—IB: Jo també ho llegia moltes vegades o m'ho apuntava en un paper per després llegir-ho millor.

—FT: Jo ho llegia, però no m'ho apuntava.

—MESTRA: No ho apuntaves però te'n recordaves?

—FT: A vegades me n'enrecordava.

—MESTRA: I com ho feies per recordar-te'n?

—FT: Pues pensant amb el que havia llegit.

—MESTRA: I tu, LB?

—LB: M'ho llegia moltes vegades les coses i després per enrecordar-me, per exemple posava la paraula granota i llavors me recordava de tot el que havia llegit.

—MESTRA: I on posaves la paraula granota?

—LB: Me la posava al cap...

En general, les habilitats demostrades per a la recollida i el tractament de la informació són molt incipients i intuïtives. Confiar en la seva memòria i apuntar-s'ho en un full van ser les estratègies més utilitzades. Volem remarcar que el fet d'haver d'explicar el que havien après als altres és el que afavoria la recerca d'estratègies de memorització.

On van a buscar la informació

Amb què els és més fàcil de treballar i quina és la informació que recorden amb més

facilitat va ser un altre dels temes de conversa:

—MESTRA: Què trobeu més fàcil? Buscar les coses en els llibres, a Internet o que us les expliquin?

—AC: A Internet.

—MESTRA: Per què?

—AC: Perquè és més fàcil...

—IR: Para ti es más fácil pero para mí no.

—AC: ...perquè poses informació de (...)

—IB: ...perquè poses al Google informació sobre granotes i ja està.

—DR: Y te sale un montonazo de cosas.

—PF: Quan la busco en un llibre perquè miro un llibre i el deixo en un racó i el llibre no canvia però a l'ordinador fiques una web i surt, però després quan passa un quant temps igual la posen d'una altra manera i coses, i el llibre no canvia mai.

—MESTRA: PF, ho has explicat molt bé. Hi ha algú que vulgui explicar més coses?

—RS: Jo me'n recordo pels llibres i pels companys, perquè els llibres expliquen també coses, però els companys quan estem tot el grup ens ho passem millor.

La majoria troben més fàcil utilitzar Internet per buscar la informació que necessiten perquè valoren que els en surt molta, en canvi a alguns alumnes els donen segure-

tat els suports estàtics que sempre troben al mateix lloc i en els quals la informació no canvia.

Què han après de les granotes

A la sessió on es va introduir el tema de les granotes es va partir de l'observació d'unes imatges com a element generador d'informació i de les experiències personals que tenien. A partir d'aquí es va anar avançant conjuntament:

—MESTRA: Què has après?

—LB: Que (...) lo de les potes que li creixen, primer les del darrere, després les del davant, després se li encongeix la cua, que (...) neixen amb ous i que poden viure a dins i a fora de l'aigua, les granotes, però els gripaus no, [solament les granotes].

—DM: [Els gripaus no, els capgrossos].

—MESTRA: I tots aquests canvis que has après i que t'han interessat, et recordes com es diuen?

—LB: Els canvis que fan de gripaus a granotes, ai, de capgrossos a granotes es diu metamorfosis.

—IB: A mi m'agrada molt lo que diu la LB perquè he après (coses així noves) abans quan era una mica més petita, no sé, a les colònies de segon o de primer que vam anar a una, a una (...)

—FT: Una granja.

—IB: ...a una granja que hi havia capgrossos i granotes i peixos i que els agafàvem amb una (...)

—FT: Amb una xarxa.

—IB: ...amb una xarxa que fèiem així (*fa el gest*) i ens tiràvem vint minuts per agafar un peix...

—DM: Un capgròs.

—IB: ...un capgròs o lo que sigui (...) perquè jo pensava que primer li sortien les del davant després les del darrere, lo de la cua sí que ho sabia, però que li sortien primer les potes del darrere i després les del davant, no, ho sabia al revés.





Tot i que els coneixements previs eren molt desiguals, la seva idea era que sabien moltes coses de les granotes, però van descobrir que en podien aprendre moltes més. En aquesta conversa es pot observar com creen relacions entre el que sabien dels capgrossos, per l'experiència d'unes colònies, i com la nova informació els fa reestructurar els seus coneixements. Volem destacar que la mestra no intervé en cap cas per donar informacions, deixa que tot flueixi de la conversa del grup.

Tot avançant en la construcció del coneixement

Tal com ja hem dit, la conversa va ser l'element clau per avançar perquè havien de comunicar les seves idees i, a més, també havien d'interpretar les dels altres. En aquest procés d'interacció amb el grup és quan confronten i debaten les seves opinions per resoldre els problemes que se'ls van plantejant:

—MS: Sí, lo que no entenc és si els capgrossos neixen amb la cua sí o no, primer al principi m'han dit que no i després ara que sí i m'estic fent tot un lio.

—MESTRA: Amb això de la cua t'estàs fent un embolic.

—MS: Sí.

—MESTRA: Qui li sap explicar això a la MS? (L'AC aixeca la mà) AC.

—AC: A veure, a l'ou, vale, se li fa un petit foradet (...) una petita esfera que està a dins, vale (...) que passa que la cua, vale, com que està en la gelatina sembla que sigui una perleta i bueno (...).

—DM: Neixen amb la cua.

—LB: La cua se'ls encongeix.

—MS: Com se formen els ous, primer són petits o ja són grans? L'ou és petit i va creixent (...) l'ou se té que fer gran, crec jo.

—DM: Abans quan era al principi que estàvem estudiant les granotes jo em creia que sortia de l'ou el capgròs i que estava amb la cua, no?, i que li sortien abans les potes del davant que les del darrere i ara ja sé que és que les de darrere estan abans i després les del davant i se li encongeix la cua.

—MS: Pero esto no me explica nada de lo que he dicho.

—MESTRA: La MS ha demanat si els ous creixen.

—IR: Yo creo que no.

—FT: Jo crec que l'ou no creix perquè el capgròs va creixent i l'ou segueix sent igual i quan (...) surt de l'ou.

—DM: Li puc contestar a la MS?

—MESTRA: Sí.

—DM: Jo crec que és lo que diu el FT, que l'ou és petit i va creixent i quan el capgròs és de la mateixa mida que l'ou surt el capgròs i es menja la gelatina.

—MG: Jo vaig veure per Internet que l'ou creix (...) que els ous eren així de petitons (fa un senyal amb els dits) i el capgròs era a dins i anava creixent, va ficar el vídeo que anava creixent, fins que no podia més (...).

Es pot observar a les intervencions d'aquest apartat com conjuntament arriben a comprendre coses que individualment no entendrien.

Què era mentida i què era veritat

Es van utilitzar molts documents de la biblioteca de l'escola i també aquells que els alumnes van aportar de l'aula, de casa seva o de la biblioteca pública.

Un dels que es va utilitzar va ser el conte *La promesa del capgròs*,³ que tot i que és un text narratiu de ficció es basa en la metamorfosi d'una granota i una papallona i conté elements de caràcter científic.



Es va plantejar si sabien reconèixer què era mentida i què era veritat, què era fantasia i què estava relacionat amb les informacions que havien trobat en altres documents sobre les granotes:

—MESTRA: ...què us sembla que era mentida i què era veritat?

—DR: (...) que la eruga le havia dicho al capgròs que no canviés (...).

3. Adaptació del text en castellà del conte *La promesa del renacuajo* de Jeanne Willis (2007). Il·lustr. de Tony Ross. Barcelona: Serres/RBA. Resum: Una eruga i un capgròs es troben en una bassa i s'enamoren. L'eruga li fa prometre que no canviarà mai perquè li agrada tal com és. Però, basant-se en el cicle de la vida d'aquests animals, tots dos van canviant d'aspecte, i també de sentiments, al llarg del conte, fins a tal punt que no es reconeixen. Acaba amb un final tràgic, explicat amb humor, ja que la granota es menja la papallona.

—FT: Mentida és que una oruga no es pot casar amb una granota i veritat és que sí que pot passar que una granota es mengi una papallona.

—MESTRA: Ho has explicat molt bé FT.

—FT: I també els canvis.

—MESTRA: Els canvis eren mentida o veritat?

—FT: Veritat. Li deia que no canviaria, però té que canviar perquè ella, vulgui o no, canvia.

—MS: És veritat que (.) els capgrossos fan la metamorfosis i el capgròs lo que també era veritat la seva promesa, però ell no va poder (...) era així, no sabia que li naixerien les potes del davant, les del darrere perquè sí (...) i diu ah, *les potes del davant m'han crescut*.

En aquesta conversa es pot observar com una història els ajuda a establir connexions amb el que han après de caràcter científic, tal com diu Gordon Wells.⁴ La narració els ha proporcionat una via important per a la comprensió perquè ha estat una altra manera d'il·lustrar el concepte que estaven aprenent.

A la vegada, parlar sobre com són els textos també els ha aportat elements per pensar en el que llegeixen i per avançar en la competència lectora.

Conclusions

En aquest article s'han volgut transcriure i valorar fragments de la vida d'una classe en què els infants, en interacció amb el grup i la mestra, construïen coneixement, o potser seria més adequat dir que aprenien a aprendre. S'insisteix en la idea de coneixement compartit i en la conveniència d'aprendre a aprendre necessari per a tota vida.

4. WELLS, Gordon (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia (Cuadernos de Pedagogía; 37).

Les sessions es van fer a la biblioteca per tenir accés en grup o individualment a tot tipus de materials, tant de plaer com d'estudi, tan semblants com fos possible als dels lectors adults. Es van consultar documents audiovisuals, llibres de coneixements i de contes, conferències, informacions cercades a Internet, etc. Això vol dir que van llegir de diverses maneres: mirant imatges, escoltant i llegint documents molt variats. Cal destacar que han parlat de tot. Parlar ha esdevingut l'element central en aquesta pràctica perquè, d'acord amb les idees d'Aidan Chambers,⁵ si un grup de lectors parlen junts d'una lectura descobreixen més sobre el text del que cadascú podria haver aconseguit individualment.

La combinació de tasques col·lectives, en petit grup i individualment, van comportar compromís personal, ja que tots se sentien coresponsables del resultat final. Tots havien de buscar i valorar informació dels materials de què disposaven i retenir-la, per traspasar-la al grup. Es va constatar que cada tasca individual era com una peça de puzzle que encaixava amb les dels altres. La informació, però també la rectificació dels errors conceptuals, s'aconseguia en col·laboració, encaixant totes les peces.

La biblioteca ha estat, en aquest exemple, l'espai que ha propiciat l'encaix de totes les peces del puzzle i on s'han fet unes activitats que han permès a aquest grup d'alumnes generar coneixement i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge, com la nena que, quan s'adonà del que havia après sobre la metamorfosi, va dir: "Ara ja en sé més que el meu pare".



5. CHAMBERS, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura).

A partir de la figura del cap d'estudis d'un centre qualsevol d'Educació Primària l'autora ens brinda un seguit de reflexions sobre la lectura i com millorar-ne els resultats obtinguts en diferents avaluacions externes. Ens proposa tenir en compte el bagatge propi de cada lector, la participació de l'alumne en tot el procés, tant a títol individual com col·lectiu, i el treball efectiu en totes les àrees del currículum. És un camí que els centres tot just han encetat però que és possible fer.

La lectura a l'Educació Primària: quan molt està per fer i molt és possible

MARTA MINGUELA I BRUNAT

Professora del Departament de
Psicologia Evolutiva
i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

En David és cap d'estudis de Primària a l'escola on treballa. Aquest matí llegeix amb preocupació alguns titulars de diari, que incideixen en els mals resultats dels nostres alumnes. En aquesta ocasió s'han fet públics els resultats de la prova PIRLS, que avalua la comprensió lectora en alumnes entre 9 i 10 anys de diferents països cada cinc anys. En David es diu que el valor educatiu d'aquestes avaluacions és escàs, si només ens quedem amb el resultat comparatiu i no aprofundim en el que ens diuen les dades, i decideix estudiar la qüestió i demanar a un expert que acudeixi al centre per ajudar-los a reflexionar sobre com millorar el treball de la comprensió lectora. Què diuen els resultats, més enllà dels titulars? Què estem fent bé i què podríem millorar?

Més enllà dels titulars: què ens ensenyen les avaluacions internacionals?

A la nostra vida quotidiana *llegim* textos molt diversos, amb propòsits igualment diversos: llegim novel·les, diaris, poesies, articles científics, receptes de cuina, correus electrònics, factures, contes, manuals sobre matèries que hem d'aprendre... La profunditat amb què necessitem comprendre unes i altres informacions i els processos cognitius que activem en conseqüència són molt diferents. Així, no resultarà igual-

ment complex llegir l'informe de resultats de les proves PIRLS per aprofundir en l'abast de les dades, que consultar el prospecte que ens indicarà cada quantes hores podem prendre el medicament que ens han receptat, o llegir la novel·la del darrer Sant Jordi mentre tornem a casa amb metro. Un lector plenament competent és capaç de llegir en totes aquestes ocasions i regular el seu procés de lectura posant en marxa les estratègies que li resultin necessàries en cada cas per assolir els seus objectius. Podria ser, però, que un altre lector sigui molt hàbil per conèixer la dosi aconsellada d'un medicament o per llegir una novel·la per distreure's, però que sigui menys capaç de reinterpretar i integrar les informacions d'un informe tècnic.

Llegir i comprendre no són, doncs, qüestions de tot o res; el segon lector no és algú que *no sap llegir*, sinó algú que pot fer servir la lectura amb uns propòsits determinats de forma satisfactòria, però té dificultats per fer-ne altres usos més elaborats. Això és el que succeeix amb molts dels nostres estudiants segons les dades que en David està examinant. Assumint que a l'etapa de l'Educació Primària els dos objectius fonamentals de lectura són, a grans trets, el gaudi i la informació, les proves PIRLS ("Progress in International Reading Literacy Study"; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012) incorporen textos literaris i textos informatius. Cada text s'acompanya d'un conjunt de preguntes que requereixen l'ús de processos cognitius de diferent complexitat. Així, es distingeixen quatre nivells d'assoliment de la comprensió lectora:

Nivell baix: implica ser capaç de localitzar i recuperar informacions literals. Un 4% dels nostres estudiants no assoleix aquest nivell.

Nivell intermedi: indica que els lectors poden fer servir títols, subtítols, taules o il·lustracions per localitzar informacions en textos informatius, i integrar dades de 2-3 fragments diferents d'aquests textos.

Quan llegeixen textos literaris, a més de fer-ne un ús reproductiu poden interpretar raons òbvies i donar-ne explicacions senzilles, fer inferències simples i reconèixer alguns trets de llenguatge i característiques textuals per afavorir la pròpia comprensió. Aquest nivell és a l'abast d'un 72% dels nostres lectors de 4t de Primària.

Nivell alt: suggereix que els lectors poden localitzar informacions rellevants i destriar-les de les que no ho són; fer inferències per establir connexions lògiques que els permetin raonar recolzant-se en dades d'ambdós tipus de textos; fer integracions intratextuals i/o integrar informació textual i visual; avaluar el contingut d'un text informatiu per fer generalitzacions; i reconèixer alguns trets del llenguatge literari, com les metàfores, el to, etc. Amb prou feines una tercera part dels nostres lectors mostra aquestes habilitats.

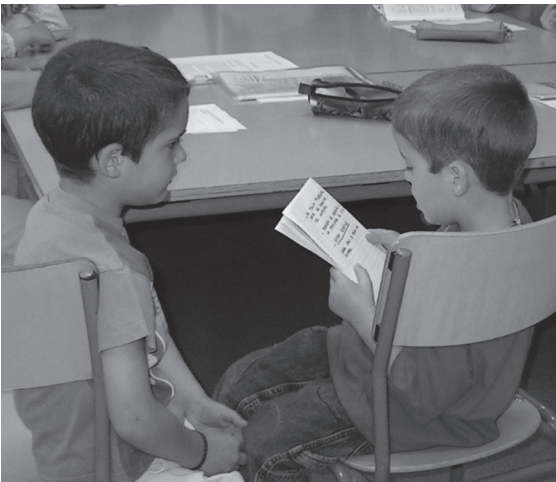
"PER ENSENYAR ELS ALUMNES A COMPRENDRE TINDRIA SENTIT PROPOSAR ACTIVITATS DE LECTURA QUE ELS FESSIN PARTÍCIPS DE TOT EL PROCÉS"

Nivell avançat: requereix ser capaç d'interpretar informació complexa de diferents parts dels textos, integrar-la, interpretar-la, i fer-la servir per recolzar explicacions, així com fer servir trets textuals i elements visuals al servei de la pròpia comprensió. Tan sols un 4% dels alumnes espanyols és competent a aquest nivell, la meitat del que aconsegueix la mitjana dels països participants.

Si atenem als resultats en funció de la tipologia textual, trobem una lleugera diferència en favor dels textos literaris: es comprenen millor les narracions que els textos informatius, si bé la diferència entre uns i

altres ha disminuït respecte a les proves PIRLS 2006 fins a deixar de ser significativa en la present edició.

En resum, la immensa majoria dels nostres estudiants pot processar de manera literal textos tant narratius com informatius adequats per a la seva edat i fer inferències senzilles a partir d'aquests textos, però en conjunt tendeixen a presentar més dificultats per interpretar, integrar i avaluar informacions, per anar més enllà del que diu el text de manera literal i fer-ne usos més elaborats que els permetrien construir coneixements a partir de la lectura. Les dificultats són similars per als dos tipus de textos emprats en l'avaluació, però lleugerament superiors quan cal llegir textos informatius.



Implicacions educatives: com s'expliquen aquests resultats i què hi podem fer?

Per buscar una explicació a la tendència que mostren els resultats obtinguts a les proves, cal preguntar-se quines són les pràctiques més freqüents entorn de la lectura en el nostre context. Solé, Miras i Castells (2000) van revisar les activitats d'avaluació de la lectura emprades per professors d'Educació Primària i Secundària a Catalunya i van trobar que a Primària, de

manera majoritària, les activitats estaven vinculades a la localització o reproducció d'informacions literals, seguides en nombre per activitats que requerien vincular informació textual i visual. En menor mesura (tot i que amb una proporció destacable d'un terç) es feien servir exercicis que requerien fer inferències vinculades amb la idea general del text; en cap cas es van trobar activitats que requerissin interpretar informacions o reflexionar a partir del contingut dels textos.

Així, doncs, hi ha una certa correspondència entre el tipus d'activitats més emprades i aquelles en les quals els nostres lectors es mostren més hàbils. Si volem que aquests siguin capaços d'aprofundir en la comprensió dels textos, cal que els proposem activitats que els ho possibilitin, i els ensenyaem explícitament com aconseguir-ho. Tot i que l'estudi posava de manifest que a mesura que s'avançava en el nivell educatiu, el tipus d'activitat es diversificava (en arribar a l'Educació Secundària), fóra bo introduir aquest tipus d'activitats ja des dels Cicles Inicial i Mitjà d'Educació Primària. En aquest sentit, el *treball per rasons* ha mostrat ser una eina útil per treballar a diferents nivells de profunditat en el Cicle Inicial, així com a l'Educació Infantil. A més, pensar en *activitats multinivell* ens pot ajudar a treballar amb alumnes diversos, també fixant-nos en el 4% d'alumnes que no arriba al nivell baix.

D'altra banda, les activitats d'avaluació de la lectura revisades a l'estudi de Solé, Miras i Castells (2000) sempre estaven pensades per *després* de llegir. En canvi, nombrosos treballs destaquen el caràcter processual de la lectura i descriuen les estratègies que els lectors competents activem *abans*, *durant* i *després* de la lectura (per aprofundir en aquesta qüestió, consulteu Solé, 1992). Així, abans de començar a llegir un text acostumem a tenir un/s objectiu/s i unes expectatives i hipòtesis amb relació a aquest text i al seu contingut, els quals ens

motivaran a llegir-lo i orientaran el procés posterior. Quan llegim per comprendre en profunditat un text necessitem implicar-nos en l'autoregulació i avaluació de la nostra comprensió de manera activa a mesura que anem avançant, contrastant si les nostres hipòtesis es van complint i si anem assolint el nostre objectiu mitjançant processos metacognitius de supervisió i control del mateix procés. Semblaria, doncs, que per ensenyar els alumnes a comprendre tindria sentit proposar activitats de lectura que els fessin partícips de tot el procés, i no únicament del seu producte final (Castells, 2007).

Tradicionalment s'ha tendit a pensar que el treball metacognitiu (ajudar a ser conscients del propi procés i a regular-lo) era quelcom que calia treballar més endavant, al Cicle Superior o en tot cas a l'Educació Secundària. Tot i així, sembla indicat treballar aquests aspectes des de l'inici de l'escolarització, i hi ha experiències positives ja amb alumnes de Cicle Inicial (Calero, 2011). Per fer-ho podem proposar als alumnes activitats en els diferents moments del procés, i/o recórrer al *modelatge*, mostrant-los quines són les preguntes que nosaltres ens fem abans de llegir, què fem quan no comprenem, com seleccionem quines idees són principals i quines secundàries, etc. També s'han mostrat adequades les activitats de *treball per parelles*, tant per atendre la diversitat com per afavorir el gust i la motivació per la lectura (Duran *et al.*, 2009), ja sigui dins un mateix grup classe, o involucrant el centre educatiu en el seu conjunt en projectes com els *padrins de lectura*, en què els alumnes dels cicles superiors llegeixen o ensenyen a llegir als més menuts, o els hi ajuden. En tots aquests casos, el que és rellevant és la participació del lector novell en activitats de lectura conjunta, on pugui interaccionar amb un lector més expert que l'orienti en l'ús efectiu d'estratègies de comprensió i progressivament li cedeixi el control del procés, fins que esdevingui un lector autònom.

Malgrat que el nostre objectiu ha de ser formar lectors autònoms, com a mestres és important que sempre dotem d'objectius de lectura els alumnes, ajudant-los a planificar el procés. Cal que els diguem *per a què* llegiran el text que els proporcionem, i que els ajudem a connectar aquell text amb la seva experiència, amb els seus coneixements previs. Han de poder *atribuir sentit* a la tasca i al contingut del text, perquè d'això dependrà tota la resta del procés i la seva implicació en aquest. Probablement, la necessitat d'activar els coneixements previs dels estudiants sobre allò que llegiran esdevé encara més important quan tractem amb textos que, més que per plaer estrictament, hem de llegir per aprendre matèries específiques, perquè generalment tracten temes que ens resulta més complicat connectar amb la pròpia experiència –a diferència del que succeeix sovint amb relats literaris.

Els textos narratius i els textos expositius tenen característiques diferents, tant per estructura i complexitat com per ús, registre, marcadors textuais, figures retòriques, vocabulari, tipus de contingut, etc. Totes aquestes característiques són recursos que fem servir al servei de la nostra comprensió (per exemple, títols i subtítols per localitzar informacions) i, per tant, convé que les coneguem, les diferenciem i sapiguem fer-les servir a tal efecte. Per això, i perquè a la vida quotidiana llegim materials diversos i és per a aquesta vida quotidiana que formem els lectors, cal també que a l'aula fem servir *tipologies textuais diverses* i ajudem els alumnes a fixar-se en les característiques que les diferencien. Aquests continguts acostumen a treballar-se a l'àrea de Llengua vinculats a l'*escriptura* de textos diversos, generalment a partir del Cicle Mitjà. Recerques en el context espanyol mostren que els infants estan en contacte fonamentalment amb textos narratius i que no és fins al Cicle Mitjà que es comença a treballar també amb textos expositius, dels quals s'incrementa l'ús al Cicle Superior

(Sánchez, 2010). Tanmateix, la introducció del treball de comprensió lectora sobre textos expositius a les àrees de contingut en edats més primerenques ha mostrat efectes positius (Castells *et al.*, en premsa).

Per treballar de manera efectiva amb aquests textos, cal que el treball de comprensió no quedi circumscrit a l'àrea de Llengua, sinó que, com assenyalen moltes veus (Tolchinsky i Simó, 2001), s'introdueixi en *altres àrees del currículum*; si les característiques de contingut del text determinen el procés de lectura i la comprensió que n'assolim, sembla difícil ensenyar a manejar-se amb aquests textos de manera descontextualitzada del contingut, desvinculant-nos de la funcionalitat d'aquella lectura. Si bé les demandes de tasques d'identificació i reproducció d'idees principals, com el resum i els esquemes, estan absolutament generalitzades en aquestes àrees, no està tan estès l'ensenyament de la comprensió lectora d'aquests textos en les àrees que els són pròpies.

Aquestes són només algunes de les pràctiques que en David ha pogut identificar que podria potenciar entre les que ja es duen a terme al seu centre. És conscient que a la seva escola s'hi barregen moltes problemàtiques, però també sap que la comprensió lectora és una de les habilitats més importants en la mesura que vertebrava els aprenentatges de molts continguts. La comprensió lectora és quelcom complex, i l'Educació Primària és una etapa en la qual els lectors encara tenen molt per fer, però en David s'adona que moltes de les coses que podem fer per ajudar-los a recórrer el camí són possibles.

Bibliografia

- CALERO, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CASTELLS, N. (2007). "L'avaluació de la lectura en el context de l'àrea de llengua: reflexió conceptual amb implicacions pràctiques", dins *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 41, p. 59-70.
- CASTELLS, N.; SOLÉ, I.; LUNA, C.; LORDÁN, E.; NADAL, E.; MIRAS, M.; ESPINO, S. (en premsa). "Training a Primary Education teacher to teach expository text comprehension strategies", dins J. Arnau (ed.). *Teaching Languages in a Multilingual Context. The Catalan Case*. Clevedon: Multilingual Matters /IEC.
- DURAN, D.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; FLORES, M.; MERINO, E.; OLLER, M.; VIDAL, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Bellaterra: ICE UAB.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; FOY, P.; DRUCKER, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- SÁNCHEZ, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I.; MIRAS, M.; CASTELLS, N. (2000). "La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16)", dins *Lectura y Vida*, núm. 21 (3), p. 6-15.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Els autors aposten per la necessitat de promoure el plurilingüisme, que no és el mateix que l'ensenyament de llengües estrangeres, tenint com a referència el Marc europeu comú de referència, el qual defensa un ensenyament basat en el plurilingüisme, que ens apropa a la idea d'un individu que en una situació comunicativa determinada sap posar en joc tot el seu bagatge lingüístic per sortir-se'n amb èxit, més que no pas en el multilingüisme, que ens apropa a l'aprenentatge de dues o tres llengües, o d'una llengua estrangera, fins a dominar-les. Es tracta d'un procés de descentralització de dalt a baix del currículum.

El Marc europeu comú de referència, una nova mirada sobre l'ensenyament de les llengües

JULI PALOU

Professor del Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura
de la Universitat de Barcelona

ARTUR NOGUEROL

Professor emèrit de Didàctica de la Llengua
de la Universitat Autònoma de Barcelona

A hores d'ara, feresment del *Marc europeu comú de referència* (que a partir d'ara citarem com a *Marc*) és una condició necessària i gairebé imprescindible quan es vol tractar de l'ensenyament de les llengües. Ho és per les mateixes característiques del *Marc* que, lluny de ser un document fred i distant, es mostra com un reguitzell exhaustiu de recomanacions –no de prescripcions– que s'exposen de manera clara i que resten sempre obertes a noves aportacions. En aquest sentit convé fer notar que el mateix document, un cop instal·lats els fonaments d'allò que considera imprescindible, fa crides constants a noves aportacions, ja siguin provinents de la recerca, de la pràctica educativa o dels intents d'organitzar i d'avaluar el currículum.

Abans de presentar algunes de les aportacions que fa el *Marc*, pot ser oportú recordar que el seu procés de gestació connecta amb el Consell d'Europa, que no s'ha de confondre amb la Unió Europea. Apuntem tansols que aquesta té un caràcter més econòmic i que els seus fonaments es troben en la Comunitat Econòmica Europea i en el Tractat de Maastricht, signat l'1 de novembre de 1993 i modificat pel Tractat de Lisboa de l'any 2009; les quatre llibertats fonamentals que defensa la Unió Europea

són: la llibertat de mobilitat de les persones, dels béns, de serveis i de capitals. Pel que fa al Consell d'Europa, cal situar-ne l'origen poc després de la Segona Guerra Mundial, en concret al Tractat de Londres de 1949, en el qual s'apostava per la defensa dels drets humans, la democràcia i la promoció de la identitat europea. Resumint: podem entendre que el Consell d'Europa té un caràcter més cultural, la qual cosa dóna sentit a les constants referències que fa el *Marc* sobre la necessitat de promoure el plurilingüisme i la interculturalitat.

Del “bi” –o del “tri”– al “pluri”

A finalitats diferents, propòsits diferents. Si la Unió Europea recomana senzillament “l'ensenyament de llengües estrangeres”, el Consell d'Europa aposta de manera decidida pel “plurilingüisme”. Aquesta és la primera aportació del *Marc* que volem destacar per dues raons: la primera, perquè és el concepte que ajuda a articular els diferents capítols que el componen; la segona, perquè si bé és cert que la nostra tradició ens ha abocat a aprofundir des de fa anys en les característiques de l'escola bilingüe, també ho és que en aquest procés hi ha certes concepcions que han pogut sofrir un cert procés de fossilització.

Plurilingüisme i multilingüisme no són el mateix. Si pensem en la coexistència de llengües diferents en la societat o en l'aprenentatge de dues o tres llengües fins a aconseguir-ne el domini o en la necessitat d'aprendre l'anglès a causa del seu paper dominant en la comunicació internacional, estarem pensant en termes de multilingüisme. En canvi, la noció de plurilingüisme ens apropa a un individu que en una situació comunicativa determinada sap posar en joc tot el seu bagatge lingüístic; és per això que parlem de competència plurilingüe. L'accent, en el cas del plurilingüisme, se situa en la capacitat d'explorar tots els recursos comunicatius, en la capacitat de transitar per una diversi-

tat de coneixements i habilitats lingüístics amb el propòsit de fer-se entendre.

La imatge de les nines russes potser seria adequada per visualitzar una perspectiva més multilingüe, perquè d'alguna manera estableix jerarquia, organitza en compartiments estancs i no estableix connexions entre les diferents figuretes. En canvi, no serviria per il·lustrar que totes les llengües són igualment valuoses i que l'important són les connexions que es puguin establir entre elles. Per a l'educació plurilingüe, el que compta no és un domini de diverses llengües una a una, encara que una sigui la *llengua franca* que ha esdevingut “la llengua estrangera” per excel·lència en la majoria de currículums. Per ser plurilingüe cal desenvolupar la capacitat d'usar diverses llengües segons les necessitats comunicatives, relacionant-les i gestionant-les adequadament segons el context d'ús i sabent afrontar la diversitat de cultures que poden vehicular aquesta diversitat de llengües. La qual cosa vol dir que, a més dels continguts d'aprenentatge d'una llengua, caldrà introduir aspectes plurals que no es tenen en compte ni en el *Marc*, com ara: transferir coneixements d'una llengua a l'altra, aprendre una llengua a partir del que se sap d'una altra, saber participar en situacions comunicatives en què es parlen diferents llengües, arriscar-se a comprendre produccions d'una llengua que no es coneix, etc.

Un plantejament com el que proposa el *Marc* ha d'anar trobant a poc a poc el seu espai a les aules. Es tracta, en el fons, d'un procés de descentralització de dalt a baix del currículum. En el cas de l'educació lingüística podem pensar que es tracta de promoure reflexions com ara el funcionament del gènere i del nombre en la llengua que utilitzem normalment i en altres llengües que puguin tenir, o no, una presència a l'aula; es tracta de fer notar que els francesos usen llargues fórmules per acomiadar-se o que els portuguesos fan anar a tort i a dret “obrigado”, que vol dir

gràcies, però no exactament. Relacionar aspectes fonètics, sonoritats, contrastar maneres de saludar-se i d'agrair, observar les dificultats que presenten les traduccions, escoltar contes que puguin explicar els mateixos alumnes o els seus familiars en diverses llengües, etc., tot plegat són possibles activitats a fer a l'aula que només exigeixen per part del docent la capacitat d'actuar de mediador entre llengües que no són comunes.

Agent, no pacient

La resposta que ofereix el *Marc* davant la diversitat lingüística és diversitat. Aquesta opció pren més sentit quan es considera que l'acció educativa està relacionada amb la consideració dels aprenents de llengües com a *agents socials*. Agents, no pacients, perquè el terme agent vol dir acció, persona que duu a terme accions concretes en un context social determinat. Es tracta d'ensenyar a actuar de manera efectiva en un món on les llengües i les cultures ja no es tanquen rere fronteres territorials. L'espai s'ha obert, de la mateixa manera com el temps se n'ha anat més enllà dels límits de la institució escolar i ens fa pensar inevitablement en la formació per a tota la vida.

L'alumne, com a agent social, haurà de dur a terme en un context una activitat determinada. Al·l'iniici, pertant, hi ha un propòsit que planteja reptes diversos. Es tracta de reptes que tindran la dimensió que cada alumne els atribueixi, perquè si no és així, si no s'aconsegueix que cada alumne adopti una posició amb relació als reptes a resoldre, serà difícil que es pugui parlar de motivació. L'interès, les ganes d'implicar-se, de comprometre's en les feines a fer només s'aconsegueix quan queden ben entrellaçats els aspectes cognitius, emocionals i volitius.

L'activitat es pot considerar l'element central de l'aprenentatge escolar. Per dur a terme una activitat (descriure com és una sèpia per dins, per exemple, i expli-

car-ho als companys) cal dur a terme una sèrie d'accions o tasques que requereixen una sèrie de competències, algunes de les quals són estrictament lingüístiques i d'altres no. L'alumne que dibuixa sol una sèpia pot fer-ho sense realitzar cap activitat lingüística, però si mentre fa el dibuix comenta amb algú altre qüestions relacionades amb la forma o les proporcions de la sèpia, llavors l'ús de la llengua ja és un component important. Sigui com sigui, en cap de les dues situacions es pot considerar que els processos discursius verbals constitueixen la condició exclusiva per portar a terme la tasca de manera eficaç. Ara bé, si el pas posterior és fer una conferència davant dels companys per explicar com és una sèpia, llavors ja podem considerar que l'activitat és lingüística i que per donar-hi resposta caldrà utilitzar de manera específica uns mitjans lingüístics.

Components de la competència lingüística comunicativa

Quan es refereix a mitjans lingüístics o a la competència lingüística comunicativa, el *Marc* destaca la complementarietat de tres components: el lingüístic, el sociolingüístic i el pragmàtic. El primer es refereix a la llengua com a sistema, el segon a les condicions socioculturals en l'ús de la llengua i el tercer a la utilització funcional dels recursos lingüístics. Concretem aquesta distinció ampliant un exemple que ja hem comentat més amunt. Si consultem un diccionari per saber exactament què vol dir "obligado" podem obtenir aquesta resposta: *Obrigado (Gran diccionario español-portugués portugués-español)*

obligado, a [ob□i'gadu, da]
l adj
1. obligado(a).
2. (grato) agradecido(a).
ll obrigado! excl ¡gracias!

Per tant, accedim a una informació fonètica ([ob□i'gadu]), una informació lèxica

(obligado, agradecido...) i una de gramatical (adj.; agradecido (a)...).

Si extracta d'un diccionari obert, podem localitzar fòrums amb consultes i respostes d'ordre estrictament lingüístic, com la següent:

Dubte: Muito obrigado (pela ajuda/por a ajuda)?

Resposta: por a - nunca 😊
por + a = pela

Però hi ha qüestions que la lingüística no acaba de respondre. Així, en el fòrum podem llegir aquesta pregunta:

Pelo que sei, no Brasil não se coloca o pronome oblíquo após um infinitivo. Mas no português de Portugal é que é aceitável, não é mesmo?

Obrigado por **me ajudar**. (P. Brasil) Obrigado por **ajudar-me** (P. Portugal)

Igualmente tanto no P. do Brasil quanto de Portugal ambas construções são corretas e admisíveis. Estou certo?

I aquesta resposta:

As duas construções estão corretas no Brasil. A primeira é mais verbal, descontraída. A segunda é mais formal, escrita.

Notem que la informació estrictament lingüística es complementa en aquest cas amb una altra d'ordre sociolingüístic, que és el component sensible a les convencions

d'ordresocial i, per tant, a la formalitat o informalitat del missatge.

Finalment, podem remetre'ns a la competència discursiva tot observant en la imatge de quina manera un recurs

lingüístic s'usa per construir un missatge coherent i cohesionat.



El Marc, una eina per a la mediació

Si abans parlàvem de comprensió oral i escrita, d'expressió oral i escrita i de treball sistemàtic de la llengua, des del moment que el focus s'ha situat en les activitats comunicatives i els recursos que s'utilitzen per donar-hi resposta, les diverses activitats lingüístiques es contemplen des de l'òptica de la recepció, de la producció, de la interacció i de la mediació. La línia divisòria no se situa entre l'oral i l'escrit o entre el que és funcional i el que és gramatical, sinó en la situació comunicativa, o sigui en la recepció i producció de tota mena de discursos, atenent també els que tenen relació amb els mitjans audiovisuals.

La recepció i la producció són necessàries per al que és realment important: la interacció o la comunicació entre persones, sigui quina sigui la seva llengua i la seva cultura. I per això cal parlar també de les activitats de mediació, que són les que permeten la comunicació quan hi ha algun tipus de distància entre els interlocutors.

En darrera instància podem entendre que el *Marc* també actua de mediador, perquè és una proposta oberta que vol facilitar el diàleg entre tots els professionals que tenen a veure amb l'ensenyament a fi que entre tots ajudin a promoure coneixements i actituds que ajudin els futurs agents socials a valorar el ric patrimoni d'aquesta Europa on conviuen llengües i cultures diferents.

Bibliografia

Trobareu el *Marc europeu comú de referència* a:

<<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>>.

Aconsellem també consultar la *Guide pour les utilisateurs*, d'abril de 2002.

Bibliografia complementària

Biblioteca Rosa Sensat*

Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

“Literatura per a joves” [diversos articles].
Núm. 330 (desembre 2008), p. 2-49.

MUT, Rosa; RAMONEDA, Amàlia. “Nois i noies: tants a tants: selecció de llibres per impulsar la lectura, la coeducació i el debat”. Núm. 354 (abril 2011), p. 57-63.

NOGUERA, Elena. “Cap a una perspectiva col·laborativa en l’escenari tecnològic”. Núm. 361 (gener/febrer 2012), p. 28-32.

PRATS, Àngels. “El que he après de la lectura ara que no sé llegir”. Núm. 359 (novembre 2011), p. 62-67.

SILES SANCHO, Belinda. “Com fomentar la lectura: tertúlies literàries dialògiques per a nens”. Núm. 315 (maig 2007), p. 66-71.

Llibres

CASSANY, Daniel *et al.* *Ensenyar llengua. Luna Marta coaut; Sanz Glòria coaut.* 3a. ed. Barcelona: Graó, 1996 (El Llapis; 106).

CLEMENTE LINUESA, María. *Enseñar a leer.* Madrid: Pirámide, 2001 (Ojos Solares).

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.* 4a ed.

Barcelona: Rosa Sensat, 1998 (Llibres a l’Abast; 326).

COOPER, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid: Visor/MEC, 1990 (Aprendizaje Visor; 73).

¿*Enseñar o aprender a escribir y leer?* Ramos García, Joaquín; Carvajal Pérez, Francisco (coords.). Sevilla: Publicaciones MCEP, 1999 (Colaboración Pedagógica; 7, 8).

FONS ESTEVE, Montserrat. *Llegir i escriure per viure: alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l’aula.* Barcelona: La Galera, 1999 (Deixeu-los llegir).

GARCÍA DE ANDRÉS, Miguel A. *Leer y escribir en la era de Internet: análisis y propuestas para la lectura y escritura en Secundaria.* Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2008 (Blitz Serie Amarilla).

GARCÍA GUERRERO, José. *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura.* Sevilla: Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2012 (Documento de referencia para bibliotecas escolares).

Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l’aula i a casa, per a la millora de

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat

la competència lectora. Barcelona: UAB, Institut de Ciències de l'Educació, 2009 (Els llibres de l'ICE de la UAB).

LOCKWOOD, Michael. *Promover el placer de leer en la educación primaria*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011.

El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Josette Jolibert, Robert Gloton (comp.). 5a ed. Barcelona: Gedisa, 2003 (Biblioteca de Educación; 3).

QUERALT CATÀ, Enric. *Llegir, més enllà de les lletres: interioritats de la didàctica de la lectura*. Lleida: Pagès, 2012.

SOLÉ, Isabel. *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: UOC, Universitat Oberta de Catalunya, 2012 (Debats d'Educació; 24).

SOLÉ GALLART, Isabel. *Estrategias de lectura*. 7a ed. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona/Grao, 1997 (Materiales para la Innovación Educativa; 5).

TOLCHINSKY, Liliana; SIMÓ AGUADÉ, Rosa. *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona/Horsori, 2001 (Cuadernos de Educación; 36).

Articles

ABELLÓ, Lola. "Llegim junts". A: Guix: *Elements d'Educació Activa*, núm. 319 (novembre 2005), p. 81-82.

ALEGRÍA, Jesús. "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectu-

ra y sus dificultades —20 años después". A: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm. 1 (2006), p. 93-111.

"Aprender a leer i a escriure al cicle inicial, moment clau de l'escolaritat obligatòria" [diversos articles]. A: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 363 (març 2010), p. 14-43.

BALLÚS, Elisabeth. "Aprender a leer i a escriure: un temps i un espai per a cada infant". A: *Guix, d'Infantil*, núm. 56 (juliol/agost 2010), p. 28-29.

CATALÀ GONZÁLVIZ, Aguas Vivas. "Literatura y prácticas educativas: los proyectos de lectura". A: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 40 (juliol/agost/setembre 2005), p. 109-123.

CERDÁN, Raquel. "Estrategias de lectura y contestación a preguntas con textos múltiples: un estudio de pensamiento en voz alta". A: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 30, núm. 1 (2007), p. 55-71.

"Las competencias lectoras" [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 162 (junio 2007), p. 8-43.

"Competències i didàctica de la llengua" [diversos articles]. A: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 51 (abril/maig/juny 2010), p. 5-77.

"La construcción del hábito lector" [diversos articles]. A: *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 44 (enero/febrero/marzo 2007), p. 9-99.

DURAN GISBERT, David. 'Llegim en parella': un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora". A: *Articles de Didàctica de la Llen-*

gua i de la Literatura, núm. 42 (abril/maig/juny 2007), p. 85-99.

“Ensenyar llengua a l'era digital” [diversos articles]. A: Guix: *Elements d'Acció Educativa*, núm. 331 (gener 2007), p. 6-40.

“Leer y entender” [diversos articles]. A: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 33 (abril/maig/juny 2003), p. 7-77.

“Llegir” [diversos articles]. A: *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener/febrer/març 2007), p. 5-120.

MARTÍN CASTELLANO, Daniel. “Estratègies d'aula per escriure i llegir amb sentit en una classe de cicle mitjà de primària”. A: Guix: *Elements d'Acció Educativa*, núm. 358 (octubre 2009), p. 49-55.

“El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura” [diversos articles]. A: *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 40 (juliol/agost/setembre 2006), p. 5-112.

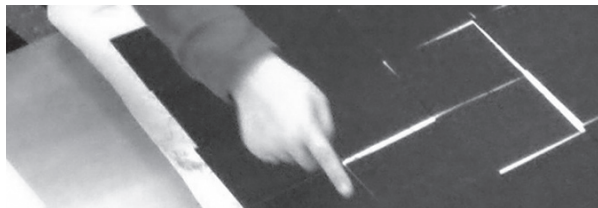
“Sinergias en torno a la lectura: un reto y una necesidad” [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 179 (febrer 2009), p. 8-65.

Llocs a Internet

Banc de recursos del centre de recursos pedagògics dels serveis educatius de zona. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya: <<http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/sez/crp/bancderecursos>>.



Escola



A partir dels diferents escrits que els alumnes de quart curs d'Educació Primària de l'escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes) han anat elaborant en el procés de construcció de diferents regals per al taller de Nadal, l'autora ens fa observar com d'orgullosos i satisfets estan. De tot plegat n'extreu una interessant conclusió: qualsevol situació real, contextualitzada, amb sentit i complexa, generada a partir de la necessitat de conèixer, permet als mestres intervenir per fer avançar en els processos d'aprendre dels alumnes, prenent consciència tots plegats d'aquest procés.

Aprenem fent i reflexionant sobre allò que fem

NÚRIA BORRÀS ROVIRA

Mestra de Primària
de l'escola Riera de Ribes,
Sant Pere de Ribes, Garraf

"...a mi m'ha agradat fer la maqueta..., ens va quedar genial!" (Santi)

"...Crec que ara em liaré més i ja em vaig liar molt durant [els càlculs de] l'escala per la maqueta..." (Júlia S.)

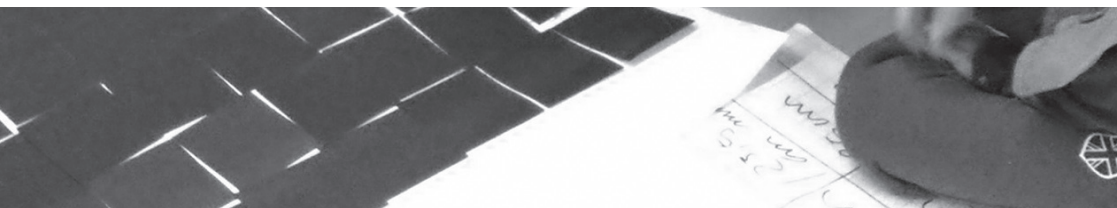
"Fent aquest treball m'he sentit a gust... m'han ajudat bastant i d'aquesta manera hem acabat el treball." (Xavi)

"Pensava que era un càlcul i, quan jo ja ho he sabut, [he pensat] doncs ja ho tindrè per sempre..." (Evana)

"M'he sentit molt bé per fer aquest treball que ens ha sortit molt bé..." (Gadea)

"...m'he sentit treballador, amb ganes de treballar i una mica nerviós." (Lluc)

"Jo em sento: estic contenta perquè ho he entès tot." (Noa)



“Quan vam acabar la maqueta, la guia [turística] i el trineu em vaig quedar molt satisfet. Em vaig quedar molt bé quan em van dir que ja estava acabat.” (Kay)

“Jo m’he sentit molt orgullosa de saber una manera més de treballar i, a sobre, molt útil.” (Olívia)

“Jo m’he sentit, aquests dies, fent la maqueta, la guia turística i els trineus, jo m’he sentit molt treballador, perquè he fet un munt de coses i també m’he sentit una mica atabalat de tantes coses que havíem de fer nosaltres, que hem fet servir per fer coses a la realitat i a la maqueta.” (Hugo)

“He après a treballar a escala i m’he sentit molt a gust.” (Raquel)

“Després de fer tot aquest treball em sento molt i molt bé perquè estic encantat que hagi après tantes coses.” (Marc)

Tots aquests fragments pertanyen a diferents escrits que l’alumnat de quart de l’escola Riera de Ribes ha anat elaborant en el procés de construcció de diferents regals per al taller de Nadal. Aquests retalls són una mostra de la importància que té per al mestre saber què els passa pel cap als alumnes en diferents situacions d’ensenyament i aprenentatge. I el que es veu clar en aquestes afirmacions és què s’aprèn més i millor quan conflueixen l’emoció i la cognició. És una de les característiques i un dels avantatges que ens ofereixen els textos reflexius. Són textos que s’utilitzen com a eina de reflexió, d’elaboració de dis-

curs cognitiu i personal, i per poder constatar el sentiment d’incertesa davant de nous aprenentatges.

Qualsevol situació contextualitzada, amb sentit i complexa, real, ens permet als mestres intervenir per fer avançar, espectacularment, en els processos d’aprendre dels nostres alumnes. Si hi afegim el fet de reflexionar sobre el que fem, posem l’alumne en una situació metacognitiva que li aporta la plusvàlua de saber-se posicionar en el seu procés d’aprenentatge. La consciència sobre l’aprendre en cadascú es fa evident i això satisfà.

El context

A la classe dels *26 exploradors del món* hi ha molts nervis. Hem arribat de colònies i ja s’està acabant el mes de novembre. La mestra de la comissió de festes ens ha comunicat que, en el sorteig del calendari d’Advent del taller de Nadal, ens ha tocat donar el regal el proper 12 de desembre. I... als de sisè, els més grans de l’escola, nosaltres... que som de quart de Primària!

Els tallers, a l’escola, són una estratègia organitzativa que situa les persones en contextos reals, en situacions del món adult, per resoldre problemes, comunicar idees. En aquest cas, cal ser molt assertiu i trobar el regal adequat a la situació del grup de sisè que ens ocupa. El taller es gestiona de forma col·lectiva. Cada aula el gestiona des de la seva proposta horària, dues sessions setmanals, encara que la flexibilitat horària és evident i si cal s’hi poden dedicar

més espais. La comissió mixta de mestres i famílies ho coordina i relliga. El grup classe planifica el seu taller i això afavoreix la possibilitat de moltes propostes d'activitats globalitzades. Durant el curs se'n realitzen sis: Castanyada, Nadal, festa major, Carnaval, Sant Jordi i final de curs. Cada taller té un disseny, però cada any és diferent; depèn de qui el prepara i a qui va dirigit. Un taller acaba amb la celebració d'una festa i l'endemà ja se'n comença un altre. El taller de Nadal té tres moments: el regal del calendari d'Advent, l'amic invisible i la cantada de nades pel poble.

Avui descrivim la situació viscuda per l'alumnat de quart quan desenvolupaven el regal del calendari d'Advent. Cada dia, durant el mes de desembre i per sorteig, un grup classe, des de tres anys fins a sisè, obre una casella del calendari d'Advent gegant situat en un dels espais col·lectius de pas de l'escola. A partir del dia 1 i fins a l'últim dia del trimestre, les pistes, el secretisme, "l'espionatge", les corredisses, l'esclat de sentiments, la cridòria, la descoberta de nous vincles... estan garantits. Tot plegat és molt emocionant!

Aquesta vegada hi ha dues persones de l'aula que tenen germanes a la classe de sisè. Això ens facilita la investigació. Sabem del cert que volen fer un bon viatge de comiat: volen anar a Menorca! Els de casa també ens ajuden a pensar-ho i les idees són molt variades. Al final ho concretem en tres propostes que faran un regal molt complet: una maqueta de Menorca, una guia turística de Menorca i un vehicle per a cadascú per simbolitzar com poden desplaçar-se per l'illa. Iniciem una activitat emmarcada en la metodologia per projectes. En aquest cas, el tema s'ajusta a l'interès de l'altre, no al nostre. Cal fer un exercici d'empatia per encertarla. La proposta s'ha d'ajustar al que l'altre, el que l'ha de rebre, espera. És un tema d'escola i d'aula, acotat en el temps i per a una finalitat concreta que ja ve donada per l'interès festiu del moment.

Com sempre, aquest regal serà diferent, com ho som els protagonistes que ho preparam i els qui l'han de rebre.

Iniciem la seqüència didàctica i abordem un contingut difícil, un saber real, complex: l'escala gràfica i numèrica. Totes les propostes es concreten en la construcció d'una maqueta "de debò" de l'illa de Menorca. Entre molts altres continguts, tindrem l'oportunitat d'anar construint el concepte de proporcionalitat amb l'objectiu d'anar compartint estratègies de càlcul i, a partir del contrast amb els altres, millorar l'habilitat de calcular, comprendre millor com funciona la lògica del nostre sistema de numeració, anar comprenent com funcionen les diferents mesures de magnitud, el pla i el volum.

El text reflexiu com a eina de control en el procés d'aprenentatge

Els textos que s'analitzen a continuació són fruit de la reflexió d'aquest procés de construcció de la maqueta i com l'alumnat s'apropia del concepte d'escala.

Comencem el treball a partir de la necessitat que s'ha generat de conèixer Menorca. Les eines que s'utilitzen a l'aula a partir d'aquest moment són diferents mapes de diferents escales i mides, físics, polítics, plànols, guies turístiques, documentació en línia... Treballem individualment i amb els altres. Les aportacions d'experts, famílies, mestres i coneguts són habituals.

De seguida necessitem triar i organitzar la informació, que ha d'anar dirigida a aportar saber per construir la maqueta, confeccionar una guia turística i un vehicle individual. Anirem elaborant tots tres objectes en paral·lel. El treball cooperatiu es fa imprescindible.

Aquest fragment original d'una de les guies turístiques que tenim a la classe, de l'edi-

torial Alpina, serà el detonant de tot el treball posterior:

Menorca tiene una longitud de unos 50 km. desde Ciutadella hasta Maó, y una anchura máxima de unos 20 km. Aunque en sus 700 km² sólo viven unos 100.000 habitantes, la isla recibe anualmente un millón de turistas, principalmente en los meses de verano. Encontramos dos regiones geológicamente bien diferenciadas: la norte "Tramuntana", que ocupa un 40% de la isla, y en la que predominan las rocas silíceas de la eras primaria y secundaria, y la sur "Migjorn" de roca caliza de la era terciaria. Estos distintos materiales condicionan el relieve y el paisaje: en el norte de la isla, la costa es muy recortada con cabos prominentes y bahías, las rocas son de colores oscuros y hay numerosas colinas. En el sur, la costa es más rectilínea, con acantilados de rocas de colores claros, playas largas y abiertas, y un relieve interior muy llano, interrumpido bruscamente por profundos barrancos. La cumbre más alta es el Monte Toro (358 m).

Als alumnes se'ls demana que llegeixin el fragment individualment i amb una intenció: que marquin la informació rellevant per construir la maqueta i expliquin per escrit per què creuen que és rellevant. Aquesta demanda fa que l'alumnat es posicioni davant del text i adopti l'actitud de llegir per comprendre i comunicar. La majoria assenyalen la longitud, l'amplada, la superfície, la població, el relleu i els colors de les dues parts de l'illa. Algunes respostes comencen a indicar la reformulació del coneixement, ja argumenten el valor de les dades i la seva importància proporcional a la maqueta i comencen a imaginar la lògica de la construcció:

"Jo crec que la longitud, saber-la ja va bé perquè podem saber quant de fil podem posar més o menys." (Anna)

"...40%, la illa està com partida per la meitat perquè una meitat, bé del 40%, cap a

dalt està ple de roques, coves... i cap a baix hi ha platges i no hi ha coves. La part de dalt es diu Tramuntana i la part de baix Migjorn." (Noa)

"He subratllat la longitud i l'amplada perquè així nosaltres no ho tindríem de medir-ho ni calcular-ho." (Enid)

"50 km Ciutadella-Maó, així podríem fer un senyal [a la maqueta] des de Maó que fiqui: 50 km d'aquí a Ciutadella. 100.000 hab., perquè així no farem gent apilonada sinó escampada. [Al] principi [diu] vénen en els mesos d'estiu, si fem la maqueta d'hivern fem poca gent, si fem la maqueta d'estiu fem molta gent. En el norte, perquè fica que: la isla la costa es muy "recortada", les roques són de colors molt forts, hi ha moltes "colinas". El Toro, si té en veritat 358 m, podríem fer la muntanya 10 o 20 cm". (Olívia)

"...si de veritat són 50 km podríem fer que sigui de 50 cm des de Ciutadella a Maó... Nosaltres no faríem 100.000 persones, en faríem 50 o 20... Un millón de turistas, podríem fer uns quadrats per fer les càmeres i les persones rodones... Si ocupa un 40% doncs tindríem de fer-ho a 1480, com dèiem." (Marc)



Calculant la superfície de la maqueta

“Menorca té una longitud d’un 50 km que a escala serien 50 cm. L’amplada són uns 20 km que a escala són 20 cm. Si estiguéssim en una avioneta i Menorca estigués trençada en trossets d’un km, serien 700 km. A Menorca només hi viuen uns 100.000 habitants, una part de Menorca la deixariem buida. A la costa nord hi bufa tramuntana i a la costa sud hi bufa migjorn. La muntanya 350 cm.” (Joan Marc)

“...crec que és important saber la longitud per saber de quants centímetres de longitud farem la maqueta. Crec que també és important l’amplada per saber de quants centímetres d’amplada farem la maqueta. Crec que és important fer la part nord a la maqueta. Farem les pedres de colors foscos... *La cumbre más alta es de 362 m*, crec que podríem posar més objectes.” (Lluc)

Alguns hi afegeixen exemples molt esquemàtics, amb petits dibuixos i simbologia diversa, per expressar unes primeres idees, i d’altres utilitzen estructures de text molt personals alhora que fan ús de les equivalències entre unitats de mesura amb ple-

na consciència de les mides reals, sense errors. L’alumnat fa servir expressions per reafirmar el seu pensament, ens mostra el seu diàleg intern, com es debat en contradiccions internes que faran que pugui avançar i modificar aquest pensament sobre la realitat: *...jo crec...*, *...he subratllat...*, *...si de veritat...*, *crec que també és important...* Aquests textos són transitoris i afavoreixen el diàleg amb un mateix. Són textos reflexius intermediaris, que potencien els processos de construcció de coneixement. (Exemple 1)

Un cop acordada la importància de les dades rellevants hem de decidir les mides. Pren molta importància la mida del mapa de la guia turística de l’editorial Alpina i el mapa-mural de l’editorial Vicens Vives. Els interpretem i entenem que cada centímetre del mapa són 50 km en la realitat (escala 1:50.000). La maqueta, la construïrem damunt d’aquesta base. A partir d’aquí, anem organitzant les dades i veiem que la més important és la de l’alçada màxima. (Exemple 2)

Fem propostes individuals de la mida del relleu per a la maqueta i, després de molts càlculs sols, amb els companys, amb d’altres mestres, amb les famílies... ens adonem que hem de treballar en diferents escales per al relleu. Els càlculs amb les mides de la longitud del mapa ens donen un relleu microcòpic. Decidim fer “l’efecte lupa” agafant l’altitud màxima: cada 360 m (Mont Toro) d’altura de la realitat serien 15 cm a la maqueta.

En aquest moment cal tornar a repensar i reflexionar sobre el que estem fent: es pregunta als alumnes què pensen que és l’escala i que ho expressin individualment i per escrit (exemple 3). El Marc, la Raquel i l’Anna ho relacionen directament amb el fet de transformar la realitat i fer-ho tot més petit, que és una de les idees que van sortir en la primera de les converses que hi va haver en el gran grup. L’Enid, l’Olívia i el

Longitud de unos 50 km → Si de bruta son 50 km podríem que
 Gjeri de les ciutats a Mallorca
 Solo viden unos 100.000 habitantes → Nosaltres no faríem 100.000
 Persones Faríem 50 o 20
 Un millió de turistes → Podríem fer uns cuatrates per per les ciutats i
 les persones viden.
 OLIVA UN 40% → Si avui 40% avui tancar que ferro a Marc
 1480 com avien

50 Km ciutadella, mad → avui podríem fer unes ciutats de de mar que que 50 Km de
 aquí ha ciutadella.
 100.000 hab → perquè així no farem gran ciutadella si no escampada. ~~serà~~ ~~que~~ ~~de~~
 Principi men en ciutadella de bruta → perquè en la maqueta tancar fer poca gent si si fem la
 maqueta d’altre que fem molta gent.
 en el norte → perquè fica que la isla la costa es molt recortada, las rocas
 son de colors molt fort, hi han moltes “colinas”
 el toro → si te en veritat (360 m) podríem fer la muntanya 10 cm o 20.

Olivia

La longitud de 50 km desde ciutadella a Mallorca
 Crec que es important saber la longitud per saber de
 quants cm de longitud farem la maqueta.

Des de ~~la~~ ^{amplada} ~~de~~ 20 km ; En el nord de l’illa.
 Crec que també es important ~~per~~ Crec que es important
 Per saber quants cm d’amplada Per Per la part del nord
 Farem una maqueta a la maqueta

les pedres son de colors
 Foscos Farem les pedres
 de colors foscos.

la cumbre més alta es de 362 m
 es on podríem posar més objectes.

Lluc

Exemple 1

Nom de la dada	quantitat (n)	expressió (m,ha)	dibuix	escala
Longitud	50 Km			50 Km 1:50000 1 cm = 50 Km
Amplada	20 Km			20 Km 1:20000 1 cm = 20 Km
Superfície	700	1m ²		72 dm ²
Població	100.000	ha.		100000
Territori	40/60	%		40/60
Relleu	358 m			20 cm

Nom de la dada	quantitat (n)	expressió (m,ha)	dibuix	escala
Longitud	50 Km			50 Km 1:50000 1 cm = 50 Km
Amplada	20 Km			20 Km 1:20000 1 cm = 20 Km
Superfície	700	Km ²		72 dm ²
Població	100.000	ha.		100000
Territori	40/60	%		40/60
Relleu	ESTORO 358	m		20 cm

Nom de la dada	quantitat (n)	expressió (m,ha)	dibuix	escala
Longitud	50	Km		1:50.000 100 cm = 50 Km
Amplada	20	Km		1:20.000 20 cm = 20 Km
Superfície	700	Km ²		72 dm ²
Població	100.000	Habitants (ha)		100000
Territori	40/60	%		40/60
Relleu	ESTORO 358	m		20 cm

Exemple 2

Lluc fan referència a un dels exemples que ens va posar una de les mestres de suport, d'anar fent meitats en una taula de proporcions. El Lluc també destaca la importància de trobar la constant i la Noa ho fa amb un exemple i ja hi afegeix la idea de mantenir les proporcions. Tots necessiten refer els càlculs per poder-se explicar. Aquests textos permeten al mestre valorar com estan fent el procés els alumnes i quins sabers s'estan movent en el seu pensament de manera que es pot adequar més i millor a les necessitats de cadascú i repensar la seqüència didàctica dissenyada.



Compartim sabers amb les famílies

El valor de compartir les idees de tothom

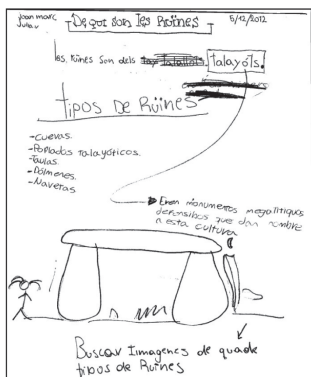
En les sessions següents es van combinant les estones de construcció del relleu en la maqueta de l'illa amb les d'elaboració de la guia turística i la maqueta del vehicle individual. L'organització del treball és en grups cooperatius i de treball en mosaic i en gran grup. Sovint, doncs, es viuen pe-

tites comunicacions a l'aula, de diferents companys experts, en forma de conferències, per compartir com es va avançant en les diferents tasques. Aquesta organització torna a fer imprescindible l'ús de textos reflexius intermedis, aquest cop per poder transmetre tot allò que l'altre no viu en primera persona, però que és imprescind-

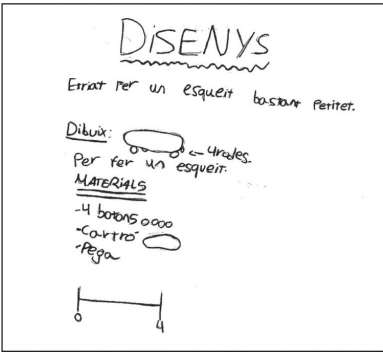
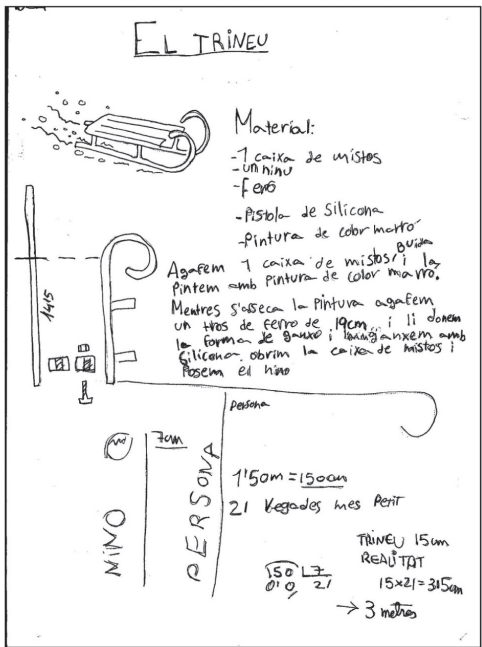
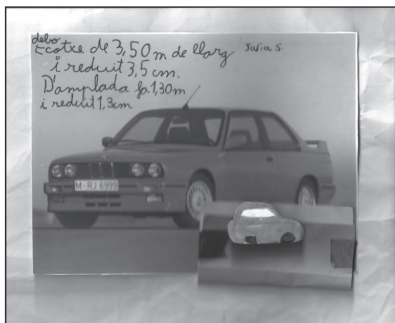
no he aquests calculs però qui s'assabala que he parlat en primer hi he pensat que seria molt difícil per explicar. E he fet un munt de 360 que ja 360 metres en realitat i en la marca magna ja 15 centímetres. he he fet 40 segons i en la màquina ja he m he fet 47 segons de més petit.

L'ESTAT

- CARRETERES D'INTERÉS: SON CARRETERES QUE CAN VEURE POUEN JOU NALT BARRIERS PER EXEMPLE LA QUE PUJA ALTURA O COMI D'EN KUNE
- CAMINS D'INTERÉS: També s'hàn conegut routes des de nos a Elser d'olla per camins públics.
- Mares: els interès trasllats a la capital de gúter i a Andes i de un país parlat.
- ALIORA: Es un país agradable amb un interessant centre històric.
- FORNELLS: Està situat en una gran badia de la costa nord. A prop del poblet La de tona de d'elena. Poble històric de la torre de biglham construïda en el 1802.
- CAP DE CAVALLERIA LLOC DE LA COSTA VALLADA QUE ACABA EN UN TUR QUE TÉ UN MUSEU



Diferents apunts per comunicar diferents informacions



Exemple 4

Final Taller Matemàtica
19 de desembre del 2011

EL TALLER DE NADAL I L'ESCALA

Quant vam començar a treballar l'escala
la paraula que més din amos fent, muntats
com per exemple: 30 - 25 =
25 - 12,5

Ara m'he quedat amb una paraula més din fer
una cosa de les respostes que m'he fet,
amb els resultats com per exemple:
MONTA TORO;
DE 360 m MONTA 45 cm

Ha vingut acompanyat millor quant la Uilera
no din quantes respostes per Montar Toros
de les muntades al 360 m per exemple:
Quantes respostes can de 16 m al 360 m
També com per fer el mateix amb els OBJECTES
es:
CASA
de 100
2 = 100 cm
4 = 100
1 = 100

com a conseqüència de la paraula muntades l'escala
muntar molt més din!!

Olivera 04/12/12

EL TALLER DE NADAL I L'ESCALA

El dia que vam començar a treballar amb una escala muntada
al no muntar la paraula, perquè no sabia que
era treballar a escala i quan més muntar
els càlculs que muntar les coses al final de la
maquina de muntar a escala tot hi anava
se que treballar a escala en avança fer
muntar la paraula muntada guanyant el
també he que es les muntades amb la
muntada i també a la muntada muntada
i quan li muntar a la muntada muntada
l'ho de fer la escala la paraula que hem
de fer l'ho muntar a la paraula muntada
muntada l'ho que era la paraula muntada
la paraula, ho muntar molt be treballant
amb els altres i a més perquè se muntar
sobre com treballar els altres.

Ja me sentit molt orgullosa de saber
una muntada més de treballar i ha
sobre el meu treball.

*El tante muntar millor del treball.

Dimecres, 19 de desembre del 2011

El taller de Nadal i l'escala

Jo abans pensava que l'escala era per les coses
muntades com per exemple per un caser més net,
un altre.

Quan vam començar una paraula de cada que
Quant hi va tocar el que de treballar a la paraula
per que nos muntar en muntar i la paraula muntar
se que se muntar muntar.

Ara ja se se que es l'escala de les 4 muntades
se muntar se les altres que treballar es
per es muntar més muntar muntar que com es
de treballar.

Jo hem sentit molt orgullosa per que ho he
muntat.

Tal hi ha que he muntat en muntar que hem treballat
en el taller de Nadal, ho he muntat quant hem treballat
en la paraula, el treball i la paraula muntar.

Raquel - 04/12/2012

EL TALLER DE NADAL I L'ESCALA

Quan vam començar al taller de Nadal
vam fer un càlcul del caser i després
va sortir la escala i no sabia
muntar ella i quan ho va muntar
la paraula escala muntar muntar
vam aprendre el que vam aprendre.
Quan ens ho van explicar no he estat
capaç de fer que cos ho an
muntar es que muntar muntar
es som més un muntar i a la paraula
muntar muntar que muntar muntar
muntar muntar i me sentit molt orgullosa.

Exemple 5

la importància de treballar amb els altres "...perquè sé més coses sobre com treballen els altres...". El Lluc també remarca els diferents agrupaments i intervencions dels altres i es reafirma com a bon calculador, sabedor de la seva eficàcia en l'aritmètica i orgullós d'haver ampliat habilitats de càlcul tot i que reconeix una certa incertesa per la dificultat del contingut quan diu haver-se "...sentit treballador, amb ganes de treballar i una mica nerviós". El Marc se sent "...molt i molt satisfet..." i també remarca el moment clau en què va comprendre el concepte de l'escala, "...quan vaig fer el càlcul de les muntanyes va ser quan ho vaig entendre millor...". El text de la Raquel i el de la Noa destaquen per l'estructura clara i entenedora, que denota la solidesa de la comprensió en tot el procés. I l'Anna, en el seu últim text, afegeix la idea de la importància de la intervenció de les famílies, que aporten altres mirades adultes i de valor en tots els processos de l'aula, així com la certesa d'haver treballat una si-

tuació difícil quan remarca la importància del "...treballar molt junts perquè normalment fèiem coses que no sabiem fer. Per això sempre treballàvem en grup i em vaig sentir a gust de que notava que estava aprenent molt...". Aquesta afirmació de l'Anna ens connecta amb tots els fragments del començament de l'article: el sentiment de treballar molt i la satisfacció d'aprendre molt. Els de sisè estan molt contents i volen que els fem una conferència de tot el procés: els sembla que hem après moltes coses fent el regal i, a ells, també els anirà bé saber-ho. Ha estat tot un èxit i ens sentim molt importants!

Per acabar, cal destacar que els textos reflexius com a eina d'ensenyament per l'ajust en la millora dels aprenentatges és un recurs molt valuós que permet incorporar la reflexió en les activitats habituals de l'aula. A la vegada permet que tant el professorat com l'alumnat prenguin consciència del que saben, com ho saben, perquè



La maqueta acabada



Preparant la presentació

ho saben i com ho estan aprenent i avançant. La reflexió des del jo potencia el sentiment del saber personal, ens permet estructurar el pensament, ens fa ser crítics davant l'ensenyament i l'aprenentatge i afavoreix que siguem millors persones.

Bibliografia

ESCOLA RIERA DE RIBES; PALOU, J. (coord.) (2011). "Textos Reflexivos", dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 416, p. 62-91.



Els autors aporten la seva experiència de treball anual transversal al centre Collbaix de Sant Joan de Vilatorrada durant el curs 2010-11, una tasca que té per objectiu el treball per projectes de tot el centre a l'entorn de les matemàtiques. Aquest objectiu comú permet un treball cooperatiu de tots i cada un dels alumnes en projectes organitzats en grups de treball, de diferents nivells, en què els alumnes són els agents actius de l'aprenentatge.

Una experiència didàctica a l'escola Collbaix: el “Dia de les Matemàtiques”

**JORDI CASES I BARDOLET
MONTSERRAT FARRÉS I TRULLÀS
MONTSERRAT DEBANT I ROVIRA**

En nom del claustre de mestres
de l'escola Collbaix,
Sant Joan de Vilatorrada, Bages

L'escola Collbaix de Sant Joan de Vilatorrada és un centre educatiu públic d'Educació Infantil i Primària on convivim uns 300 nens i nenes i una vintena llarga de mestres i personal vinculat a l'escola. Cada començament de curs, i ja en són vint-i-dos, el claustre de mestres consensua una temàtica que es converteix en un eix transversal de treball durant tot l'any. La presentació d'aquesta experiència didàctica és la concreció i el treball final fets durant el curs 2010-2011, any que es va dedicar a les matemàtiques a la nostra escola.

Els objectius pels quals dediquem l'any a un tema de treball conjunt són els següents:

- Aconseguir que durant tot el curs escolar hi hagi elements educatius que siguin patrimoni de tots els nens i nenes de l'escola.
- Afavorir que de P3 a 6è tots els alumnes treballin uns mateixos temes, cadascun dins del seu grau de maduresa personal i grupal.
- Potenciar l'expressió oral i escrita en català a l'escola.
- Proporcionar als diferents cicles de l'escola idees i suggeriments per organitzar les sortides, les visites i les colònies del curs.

- Triar el nom de cada classe d'acord amb el tema del curs i fer-ne un objectiu de treball.
- Fer projectes de treball a les classes que serveixin per conèixer i aprendre nous coneixements a partir del tema proposat.
- Donar a conèixer a tota la comunitat educativa el treball fet durant l'any escolar a l'exposició anual que es fa per Sant Jordi i a la festa de l'escola de finals de maig.
- Interrelacionar les diferents classes i els alumnes amb el treball que s'organitza des de cadascuna de les aules.
- Aprofitar el tema transversal del curs com a tema per als jocs florals que cada any s'organitzen a l'escola per Sant Jordi i que estan adreçats a tots els nens i nenes del centre.
- Organitzar xerrades i conferències a l'escola amb especialistes sobre el tema escollit, tant per als nens i nenes com per a tota la comunitat educativa.
- Dedicar l'ambientació de l'escola a elements de l'eix transversal del curs.
- Organitzar, per cicles, els tallers setmanals de Plàstica i d'Expressió a partir del tema del curs, de manera total o parcial.

Els eixos transversals que anualment dediquem a treballar a l'escola es converteixen, per tant, en importants elements educatius que afecten tota la nostra comunitat educativa i que qualifiquen el treball de les classes.

Un punt a destacar és el lligam entre la metodologia de treball de l'escola Collbaix i el tractament del tema del curs. A l'escola fa temps que hem adoptat el **treball per projectes** com una de les metodologies importants per abordar i desenvolupar els diferents continguts del currículum.

Hem entès el treball per projectes com una metodologia que permet construir nous aprenentatges a partir dels coneixements previs que tenen els nens i les nenes (què en sabem?) i amb uns objectius terminals que poden ser variables (què en volem saber?), tot a través del tractament adequat de la informació i de la interacció amb els altres alumnes i els adults. Considerem els projectes com una manera d'acostar i fer entrar la realitat a les nostres aules, tot aplicant un mètode d'anàlisi d'aquesta realitat que es pot universalitzar, alhora que convertim els alumnes en agents actius del procés d'aprenentatge.

El tema transversal del curs, doncs, es desenvolupa en bona part a partir d'aquesta metodologia de treball: el treball del nom de les classes, el treball d'aspectes concrets (durant el curs passat, els jocs matemàtics, les matemàtiques del nostre entorn...) omplen els alumnes d'aprenentatges significatius que els fan copartípcis en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Cal fer esment aquí, també, de l'important treball en valors que implica aquesta manera de treballar. Així, les diferents agrupacions d'alumnes que anem aplicant depenent del moment del projecte, i també la relació amb les persones adultes que entren a les classes i a l'escola, fan que la diversitat cultural i d'edat siguin una norma de convivència al nostre centre.

Curs 2010-2011: Any de les Matemàtiques a l'escola Collbaix

L'eix transversal treballat durant el curs passat 2010-2011 va girar al voltant de les matemàtiques. La decisió es va prendre l'últim claustre del curs anterior a finals del mes de juny, i al setembre del 2010 ja vàrem començar a desenvolupar-lo. Es va decidir d'escollir aquest tema perquè mai havíem dedicat un any escolar a les matemàtiques, i era una bona ocasió per repensar-les i qualificar-les dins del nostre currículum.

Les concrecions que es van fer durant el principi de curs van ser les següents:

- Dedicar més hores lectives de les classes a les matemàtiques, intentant d'una manera experimental que els nens i les nenes es miressin amb ulls matemàtics el seu entorn.
- Adquirir més material manipulatiu matemàtic per a les classes.
- Els mestres vàrem anar a visitar el centre matemàtic "GAMAR" (Gabinet de Materials i de Recerca per a la Matemàtica a l'Escola), inscrit a la Universitat de Girona i que dirigeix la mestra matemàtica M. Antònia Canals.
- Dedicar el nom de les classes a les matemàtiques.
- Organitzar conferències i xerrades al llarg del curs.
- Fer les següents sortides i colònies relacionades amb el tema del curs (Cosmocaixa, Fundació Joan Miró: taller d'arquitectura, Museu de la Ciència i la Tècnica de Terrassa: exposició "Les matemàtiques i la vida", Parc Astronòmic del Montsec, Museu de la Tècnica de Manresa).
- Dedicar els tallers dels cicles a l'entorn de les matemàtiques.
- Dedicar els Jocs Florals que anualment s'organitzen a l'escola a la tipologia de text narratiu: contes al voltant de les matemàtiques.
- Dedicar la festa de l'escola de finals de maig a fer una fira matemàtica, la qual es va batejar amb el nom de "Dia de les Matemàtiques".

El "Dia de les Matemàtiques" a l'escola Collbaix

Ja hem explicat que una de les idees marc del nostre projecte educatiu és el treball conjunt de tota l'escola en bastants de les activitats d'ensenyament-aprenentatge que fem al centre. A partir d'aquesta idea i del treball sobre les matemàtiques que anàvem fent se'ns va acudir de tancar l'eix transversal del curs amb una gran fira que vàrem anomenar, després de parlar-ne a bastament, el "Dia de les Matemàtiques". Hi havia les ganes de fer la cloenda del curs amb un bon treball matemàtic que impliqués tot l'alumnat del centre, i també mostrar a la nostra comunitat educativa el treball sobre les matemàtiques fet a l'escola. Per poder fer això es va decidir de fer un format tipus fira en la qual, a partir de diferents parades, s'havien de mostrar diferents aspectes de les matemàtiques que



prèviament s'havien d'haver treballat amb els nens i nenes. Es va decidir també que les parades havien de tenir almenys una part d'interactivitat perquè els alumnes poguessin passar per tot arreu i, a partir de l'experimentació, jugar amb els diferents conceptes matemàtics exposats per poder-los anar interioritzant i aprenent. Es va decidir, també, d'obrir aquesta mostra matemàtica a tota la comunitat educativa en l'àmbit de la festa anual de l'escola, a finals de maig.

L'organització

L'organització del "Dia de les Matemàtiques" és un dels punts interessants del muntatge d'aquesta fira. Quedava clar que tots els alumnes de l'escola, de P3 a 6è, havien d'estar implicats en aquest treball. Després de parlar-ne llargament, es va decidir d'agrupar els alumnes no per grups classe, sinó per grups heterogenis d'edat. És a dir, es van repartir el 300 alumnes en dos grans grups: nens i nenes de P3 a 1r, i nens i nenes de 2n a 6è. I d'aquests dos grans grups d'edat, es va decidir de fer tants subgrups de treball com mestres disponibles hi havia a l'escola. És a dir, dels 24 mestres del claustre se'n van reservar tres per a les contingències que hi poguessin haver, i els altres 21 es van fer càrrec cadascun d'un taller.

El mapa de treball va ser el següent:

- 11 tallers de P3 a 1r, amb 10-11 alumnes cada taller.
- 10 tallers de 2n a 6è, amb 14-15 alumnes cada taller.

Els temes a treballar a cada taller havien de ser alguna concreció de l'eix temàtic genèric escollit: "les matemàtiques i la vida quotidiana".

Per poder fer tot aquest treball la temporització també va ser una decisió important a prendre. Es va decidir de dedicar cinc sessions a elaborar el projecte de cada parada,



cinc sessions en què durant cinc dies no seguits l'activitat lectiva habitual s'aturava dues hores per poder treballar amb aquests grups heterogenis d'edat. Es va comunicar a les famílies tot aquest projecte i els canvis de dedicació horària que implicava i tothom hi va donar el seu vistiplau.



D'aquesta manera, quan arribava l'hora que ens havíem d'agrupar per treballar en la proposta de cada parada, tots els nens i nenes de l'escola es desplaçaven cap al seu lloc de treball, els més grans anaven a buscar els més petits i l'ordre i la tranquil·litat van ser valorats com una fita assolida en la preparació d'aquest "Dia de les Matemàtiques".

Un altre aspecte important a comentar és com es va organitzar la feina a cada grup de treball. Ja hem dit que una de les metodologies de treball importants a l'escola és el treball cooperatiu per projectes, on els objectius dels components del grup estan estretament vinculats, on cadascun d'ells només pot assolir els seus objectius si la resta aconsegueix assolir els seus. I d'aquesta manera es va desenvolupar la feina a cada un dels tallers. A partir d'una idea inicial que cada mestre portava o bé que va sorgir dels nens i les nenes (la geometria del nostre entorn, els números a la nostra

vida, el pes dels objectes...), cada grup va elaborar cooperativament el que sabia de cada proposta i el que en volia saber. I a partir d'aquí cada grup es va documentar amb tot el que necessitava per poder arribar a la concreció final de la parada.

La feina feta a cada parada va representar posar en moviment tot un seguit de competències que van servir per fer créixer i per crear coneixement als nens i les nenes que hi estaven implicats, un treball de debò en el qual els alumnes van ser els agents actius de l'aprenentatge. Les competències treballades no només van ser les matemàtiques, objectiu principal de la tasca, sinó que les lingüístiques, amb el tot el treball cooperatiu de discussió i presa d'acords del procés, van ser importantíssimes, com també les competències socials, o les de coneixement de l'entorn, o les d'aprendre a aprendre, ja que el treball globalitzat comporta posar en relació totes les nostres habilitats per poder arribar a l'objectiu proposat.

Les 21 parades, 11 de grups de petits i 10 de grans, van ser les següents:

Nom de la parada	Conceptes matemàtics treballats	Grup
El pes	Mesura	Petits
Petabombolles	Mesura, espai i forma	Petits
La Rinxols d'Or	Mesura	Petits
El dòmino	Espai i forma	Petits
Les cartes	Atzar	Petits
La xarranca	Espai i forma	Petits
Els tres porquets	Relacions i canvis	Petits
La botiga	Numeració i càlcul	Petits
El "Memori"	Atzar, relacions i canvi	Petits
Les caixes màgiques	Mesura, espai i forma	Petits
La Caputxeta Vermella	Mesura, espai i forma	Petits
NSM (Notícies Sobre Matemàtiques)	(Diari del dia)	Grans
Girs i simetries	Espai i forma	Grans
El club del puzle	Mesura, espai i forma, càlcul i numeració	Grans
"Sportdaus"	Atzar	Grans
Abecedari numèric	Numeració, càlcul, espai i forma	Grans
Sudoku	Mesura, espai i forma	Grans
"Mategrans"	Mesura, espai i forma	Grans
Fem de mags	Numeració, càlcul i atzar	Grans
Volum	Espai i forma	Grans
Superfícies planes	Espai i forma	Grans



Vàrem dedicar un dels tallers dels grans a fer el reportatge de la preparació de les parades i del "Dia de les Matemàtiques". Aquest grup va fer un gran treball de llengua catalana amb entrevistes i reportat-

ges escrits i fotogràfics, els quals al final es van reproduir en el diari *NSM (Notícies Sobre Matemàtiques)* que es va distribuir a tota la comunitat educativa el dia de la festa.





El dia del “Dia”

Finalment, va arribar el dia de la festa de l'escola, i la fira matemàtica ja estava a punt per començar. Ens vam distribuir tot l'espai del pati per encabir-hi les 21 parades i es van dissenyar dos circuits, un amb les parades dels petits i un altre amb les parades dels grans. Es va decidir que la meitat dels nens i nenes de cada grup es quedaria a la parada i l'altra meitat aniria a descobrir les altres propostes matemàtiques preparades. Per poder fer això cada nen i nena tenia un itinerari a seguir per passar per totes les parades, itinerari al qual s'enganxava un gomet de pas un cop ja s'hi havia passat.

La fira es va fer en dos temps. Al matí del dia 27 de maig es va fer el muntatge de cadascuna de les parades i un cop tot va estar a punt, tots els nens i nenes de l'escola van poder gaudir de les 21 propostes matemàtiques, amb un gran èxit d'acceptació i amb una alta valoració de la feina feta i de la qualitat de les propostes matemàtiques que hi havia per fer. Van ser dues hores fantàstiques durant les quals tots els alumnes de l'escola van interaccionar amb les matemàtiques.

A la tarda es va oferir la fira a la comunitat educativa de l'escola. A les cinc de la tarda, un cop van acabar les classes, la gran majoria de pares i mares i molts avis i àvies van venir al nostre “Dia de les Matemàtiques”, on els seus fills i filles els feien de guia per les parades. Al llarg d'una hora i mitja, el pati de la nostra escola es va omplir de colors, de complicitats i de reconeixement de la feina pels nens i nenes del centre, i del projecte educatiu de la Collbaix.



Mirades



Josep Vallverdú, el degà dels escriptors per a joves

JOSEP MARIA ALOY

Estudiós de l'obra de Josep Vallverdú

Josep Vallverdú va néixer a Lleida el 9 de juliol de 1923. Als dotze anys va escriure un poema i als tretze uns *Pastorets*. Home de moltes residències, a tot arreu per on ha passat ha deixat marca.

Per veure'l feliç doneu-li un ambient camperol, amb repòs i estabilitat, amb un hort per conrear personalment. Per veure'l més feliç encara, deixeu-lo escriure, sobretot, novel·la per a gent jove.

Individualista al servei de la col·lectivitat. Solitari però gens insolidari. Emotiu i sensible. La seva trajectòria s'ha anat construint lluny dels crits i dels focs d'artifici i només dominada pel testimoni d'una fidelitat rigorosa al país. S'ha dedicat a la docència, tot i que fer classes no era la seva vocació central.

Ha tingut sempre una gran dèria per publicar. Només a La Galera, té una vintena de títols que sumen més d'un

centenar d'edicions. El seu llibre *Rovelló* en porta ja una trentena en català i està traduït a més a l'italià, al francès, al basc, al castellà i, fins i tot, al rus, i és el llibre infantil català que més premis ha guanyat durant els últims quaranta anys. *No es pot dubtar* —diu el crític Francesc Boada— *de la transcendència social de la seva obra, si es té en compte com és de reduït el nostre mercat.*

Ha estat un autor capaç de crear una línia pròpia i de ser-hi fidel, lluny dels batzacs de la moda —tal com diu Teresa Duran. Una bona part de la seva obra és una reflexió crítica sobre els homes i les dones i llurs conductes i febleses.

Algú l'ha definit com un dels grans creadors d'opinió i un dels grans teòrics del pensament ponentí contemporani, potser l'últim gran retòric. Irònic irreductible, conversador

intel·ligent, elegant i exigent. L'embadaleix l'estoïcisme dels gossos i la seva fidelitat. No podria viure, en canvi, sense tenir algun gat a la vora.

A frec de la norantena i malgrat que es tracti d'un autor d'una obra variadíssima i hagi destacat en el camp de la traducció i del llibre d'assaig, i hagi estat qualificat d'escriptor *tot terreny* per la varietat de la seva obra, no puc deixar de destacar que és un dels escriptors per a gent jove més prolífics i prestigiosos del país. Per a molts és el degà d'aquesta literatura sovint poc valorada. La seva obra destinada a aquest públic està formada per una setantena de narracions escrites amb una prosa elaborada, suggeridora i rica. La seva especialitat és l'aventura i sobretot la novel·la d'acció, però en la seva obra s'hi observa un desig de varietat que l'ha portat a tocar tots els temes i totes les formes narratives.

En el camp del llibre per a adults destaquen els llibres sobre Lleida i les terres

de Ponent, entre ells la sèrie de *Catalunya visió* i *Proses de Ponent*, i els volums que recullen una bona part dels seus articles a la premsa així com els llibres de conferències, de pregons i pròlegs. Cal remarcar de forma especial el pes i la categoria dels seus llibres anomenats personals o del jo, especialment els dietaris, on Vallverdú mostra amb més claredat i contundència no sols les opinions i pensaments sobre el país, la societat i la cultura sinó també les seves cabòries, preocupacions i neguits davant el pas del temps. La pèrdua dels amics, la poca traça dels polítics i el procés de regressió que s'observa al nostre país han provocat que Vallverdú, sobretot en els últims anys, hagi mostrat un desencís general i hagi endurit el discurs, accentuant el seu nacionalisme i denunciant els atacs al país i el poc tremp que els seus conciudadans han manifestat a l'hora de reivindicar els seus drets.

Mentrestant, però, Vallverdú segueix treballant i escrivint. I sempre barrinant nous projectes i rebent continus



© Josep Bou

reconeixements entre els quals el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes atorgat l'any 2000 i el Doctorat Honoris Causa per la Universitat de Lleida l'any 2004. Durant els últims mesos ha rebut també el Memorial Joan XXIII i el Jaume Fuster.

Amb la seva obra milers i milers de lectors, de diverses generacions, avui són més rics i més feliços. Algun dia la societat haurà d'agrair que gent com Josep Vallverdú hagi dedicat el seu temps i la seva capacitat fabuladora a trobar una mica més de sentit a la vida i a fer-la una mica més civilitzada i humana. I, és clar, també una mica més divertida.



Neix el Moviment d'Educació Popular

JOFFRE VILLANUEVA

Ex-secretari del Moviment Laic i Progressista

El passat dia 11 de febrer, Rosa Sensat i les entitats del Moviment Laic i Progressista van acordar la creació d'un Moviment d'Educació Popular que reculli el millor de la nostra tradició pedagògica progressista i lliurepensadora i la projecti cap al futur amb energies renovades.

És, sens dubte, una iniciativa valenta, que sorgeix de la càlida complicitat que s'ha anat construint durant anys entre persones i organitzacions compromeses amb l'educació com a llavor de llibertat i de justícia. Persones i organitzacions que no ens resignem a veure com l'educació (la noció mateixa d'educació) es degrada i perd prestigi. Persones i organitzacions que volem anar més enllà de les divisions i les classificacions que estableixen separacions artificials i inútils, com si el món escolar, el món de l'esplai i l'escoltisme, o els ateneus, no compartissin debats pedagògics, o estratègies polítiques, o compromís social.

L'educació popular a Catalunya no és nova, al contrari, té una llarga història al darrere. De fet, si hi ha un aspecte veritablement memorable en la nostra dissortada

història és el de l'educació i la cultura com a armes de les classes populars per a la seva emancipació intel·lectual i moral com a pas previ a l'emancipació col·lectiva. És a dir que en essència no canvia res, però el gest d'afirmar aquesta nova aliança té una gran transcendència que va més enllà d'una aposta estratègica, perquè no estem parlant només de les entitats implicades sinó de l'impacte que té això per al món associatiu i educatiu català.

Així doncs, la proposta d'un Moviment d'Educació Popular és una aposta valenta i generosa i que té molts interrogants de futur, perquè el futur és apassionant per a les persones apassionades, però no està escrit enlloc. Com es concretarà? Encara no se sap, però tothom té clar que vol recollir el millor de les entitats que l'impulsen i obrir-se a noves incorporacions, potser algunes, ben sorprenents, no ho sabem.

El que sí sabem, perquè ho veiem a cada pas endavant que hem fet, és que hi ha unes immenses possibilitats d'aprendre les unes de les altres. I això és enorme-

ment estimulant, tant per a un moviment amb una forta composició voluntària i juvenil com l'MLP, com per a un moviment de mestres que encarna la millor tradició de compromís amb la renovació pedagògica. Volem aprendre fent, perquè aquesta és la clau de volta de l'educació popular. L'educació popular ha de ser profundament vivencial, material, demo-

cràtica. Feta des de baix per arribar molt amunt. No és una educació elitista, plàtonica, sorgida d'una sola ment especulant en un laboratori. Neix de la pràctica i té el seu sentit ple si torna a la pràctica.

O sigui que, malgrat tot, avancem. En els pitjors moments hem de tenir coratge i prendre decisions, posar les condicions per sortir del

tràngol i obrir una nova etapa. El Moviment d'Educació Popular ha de ser una de les palanques de canvi. Una que contribuirà a recuperar per a l'educació l'estatus que en altres moments ha tingut a Catalunya: la més alta conquesta de l'ésser humà lliure, autònom, que es construeix a si mateix.

subscriptor, vols fer un pas més?

Per 16€ més pots associar-te a Rosa Sensat

Ser soci et donarà dret a:

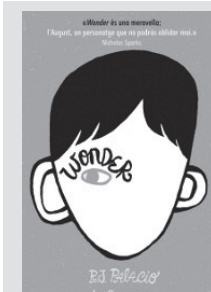
- **Un descompte del 30% en la compra dels nostres llibres i en la inscripció a l'escola d'estiu**
- **Un descompte del 20% en la inscripció a altres cursos i jornades**

Junts donarem una veu més forta a Rosa Sensat

Et necessitem, ens necessitem!

Ves a www.rosasensat.org i entra a l'espai virtual per associar-te

Ressenyes i novetats



Wonder

De R. J. Palacio, a càrrec d'Imma Falcó i editat per La Campana.

IRENE DE PUIG

Directora del Grup IREF
(Grup d'Innovació i Recerca
per a l'Ensenyament
de la Filosofia)

*Tot just iniciat aquest curs escolar va fer acte de presència a les llibreries la traducció catalana de **Wonder**, de R. J. Palacio, a càrrec d'Imma Falcó i editat per La Campana. Poques setmanes després ens va arribar la breu ressenya que publiquem amb un retard inexplicable atès que a la seva autora –ens diu– el llibre li cremava a les mans en no poder-lo divulgar ja que podia ser molt útil a la comunitat educativa. **Wonder** ha estat traduït al castellà per Diego de los Santos Domingo amb el títol **La lección de August** i editat per Nube de Tinta.*

Wonder és diferent

Auggie –August Pullman–, protagonista d'aquest *best-seller* en l'àmbit anglosaxó, és un xicot de deu anys que té una deformitat facial a causa d'una mala passada genètica. És la història d'un infant però es pot llegir en clau universal. Perquè posats a dir, qui és que no té alguna “anormalitat” si ens fiem de criteris populars estandarditzats i sovint estereotipats?

WONDER

Auggie, tot i tenir problemes amb el seu físic –durant un llarg temps es va passejar amb un casc d'astronauta que només es treia per dormir–, té una família “normal”, una família afectuosa i amable que el cuida, l'estima i sobretot el protegeix sense escanyar-lo. Té una família que molts altres coprotagonistes de la novel·la no tenen. Qui és més normal, doncs?

Wonder és una història que parla de la diferència, de la malaltia, de la socialització, de l'escola, de l'amistat i de la família; per això passem per moments d'angoixa, de solitud, d'exaltació i de tendresa.

És un llibre que fa plorar, però també fa somriure. Malgrat el pes del seu “defecte”, Auggie té un agut sentit de l'humor i ironitza sobre el seu aspecte físic encara que sigui a través d'un cert humor negre.

Malgrat plantejar un tema cru i dur, esdevé una lectura amable, que llisca fàcilment i que recomanem no sols als joves bons lectors habituals, sinó especialment als ensenyants i als pares d'aquests joves perquè és ben segur que no els deixarà indiferents.

Aquesta és la primera obra de R. J. Palacio, una dissenyadora gràfica que viu a Nova York, amb el seu marit i dos fills; també amb dos gossos. Ha dissenyat durant vint anys in comptables portades de llibres de tots els gèneres, d'autors coneguts i no tan coneguts. Sempre va voler escriure però el moment no es presentava mai. Una ex-

periència personal, viscuda amb els seus fills, a la porta d'una pastisseria, va ser el detonant esperat. Per cert, el disseny de la portada de Wonder no és obra seva, però segurament que també us agradarà.

Per si a alguna persona li fa falta: wonder s. sorpresa f., perplexitat f. Astorament m. 2 meravella f., prodigi m. II no ~, no té res d'estrany.



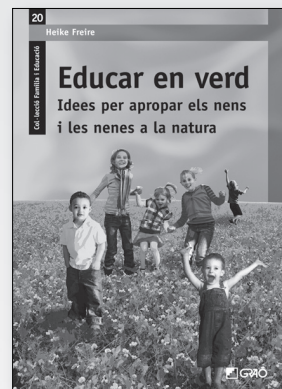
Educar en verd

Idees per apropar els nens i les nenes a la natura

Heike Freire

148 PÀGS. 17,00 €

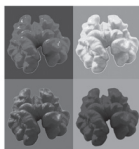
Els nens i les nenes d'avui passen la major part del seu temps en espais tancats, asseguts, mirant una pantalla i, pràcticament, ja no gaudeixen de moments de joc autònom a l'aire lliure. El seu aïllament creixent del món natural s'intenta compensar amb un excés de productes i tecnologia que suplantem els éssers de la natura. Els nens necessiten la natura. S'hi senten espontàniament atrets i, si hi tenen contacte, es desenvolupen de manera més saludable a tots els nivells.



275 PÀGS. 15,90 €

Per què als nens
no els agrada
anar a l'escola?

Daniel T. Willingham



Les respostes d'un neurocientífic al funcionament
de la ment i les seves conseqüències a l'aula

GRAÓ

NEURONAVIVER 16

Per què als nens no els agrada anar a l'escola?

La resposta d'un neurocientífic al funcionament de la ment i les seves conseqüències a l'aula

Daniel T. Willingham

Com funciona el cervell d'un alumne? Què és el que fa que pugui seguir perfectament la trama de la seva pel·lícula preferida o entendre les retorçades regles d'un videojoc i, amb la mateixa facilitat, oblidar el que aprèn a classe? Què hem de fer perquè l'escola sigui sempre beneficiosa per als seus alumnes, fins i tot per a aquells que tenen dificultats? De què serveix el que anomenem cultura general, aprendre les coses de memòria, recitar-les...?

Tu m'aprens

Memòria i oblit d'un aprenent de mestre

Jaume Cela i Ollé

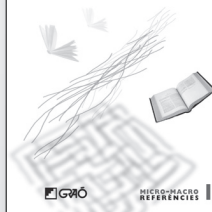
Si tal com s'afirma en la introducció d'aquest llibre «viure és conviure amb la memòria» podríem deduir que la memòria ens ajuda a construir-nos d'una determinada manera. *Tu m'aprens* no és un llibre de memòries. És un llibre sobre la memòria on l'autor reflexiona a partir d'allò que recorda, a partir d'alguns dels moments que l'han fet ser com és. Potser és per això que l'autor creu que una manera de definir què significa educar és la següent: comparar la interpretació que fem del món.

144 PÀGS. 14,00 €

Tu m'aprens

Memòria i oblit d'un aprenent de mestre

Jaume Cela i Ollé



GRAÓ

NEURONAVIVER REFERÈNCIES 15



GRAÓ

C/ Hurtado, 29
08022 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64
www.grao.com graoeditorial@grao.com

Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

44 experiències 0-3.

Elisabet Amorós,
Anna Hortal (coords.).
Barcelona: Graó,
2013 (Biblioteca
d'Infantil; 6).

Extracte de l'índex:

Experimentem amb tipus de materials diferents: aigua, paper, pintura/ampolles, Llum/ombra; Projecte d'escola; Relació amb l'entorn; Descobrim el nostre cos.

Acción comunitaria en la red. Ismael Peñalópe, Francesc Balagué Puxan (coords.). Barcelona: Graó, 2012 (Acción comunitaria y socioeducativa; 15).

Extracte de l'índex:

¿Qué es la web 2.0? Nuevas formas de participación e interacción; Breve introducción a las competencias digitales; APTIC. Una red social para familiares de niños y niñas con enfermedades y condiciones crónicas; Construyendo de escuela: nuevas comu-

nidades; Redes sociales en educación; Creación en red y comunidad Wikipedia; Política social, organizaciones y comunidad.

Ambientes saludables. Liz Brooker, Martin Woodhead (eds.). La Haia: Fundación Bernard Van Leer, 2012 (La primera infancia en perspectiva; 8).

Extracte de l'índex:

Los ambientes físicos y el bienestar de los niños; Los retos de vivir en una ciudad; Crear espacios para (y junto con) los niños.

BALLESTER VALLORI, Antoni.
L'aprenentatge significatiu a la pràctica: com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula.
Palma de Mallorca: L'autor, 2011.

El cerebro en desarrollo.

John Oates, Annette Karmiloff-Smith; Mark H. Johnson (eds.). La Haia: Fundación Bernard Van Leer, 2012 (La primera infancia en perspectiva; 7).

Extracte de l'índex:

El cerebro del niño; ¿Qué es lo que desarrolla?; Influencias ambientales: desarrollo del sistema visual; Adquisición del lenguaje monolingüe y bilingüe; la importancia del sueño en el aprendizaje; la alimentación y la nutrición en el desarrollo cerebral; los efectos de privaciones psicosociales tempranas; Maltrato, genética y desarrollo del cerebro.



GURRERA I LLUCH, Montserrat.
Els orígens de la xarxa escolar de Mataró (1808-1868). Mataró: Caixa Laietana, 2012. Premi Iluro 2011.

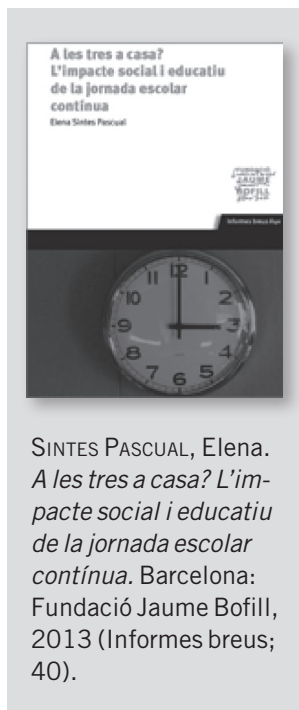
MARCHESE, Graciela S.

Educación ambiental en las plazas: propuestas para trabajar en un entorno cercano. Rosario (Argentina): Homo Sapiens, 2005.

MARTÍNEZ CELORRIO, Xavier;

MARÍN SALDO, Antoni. *Crisi, trajectòries socials i educació: anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009).* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013 (Polítiques; 79).

Mirades sobre la dona a Grècia i a Roma. Joana Zaragoza Gras, Gemma Fortea Domènech (eds.). Tarragona: Arola, 2012 (Atenea; 13).



SINTES PASCUAL, Elena. *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013 (Informes breus; 40).

Extracte de l'índex:

Perspectiva social del temps escolar; Tendències internacionals en l'organització del temps escolar; El debat sobre la jornada escolar a Catalunya; Impacte social de la jornada escolar; Temps i estructura d'oportunitats educatives; Governança del temps.



SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Madrid: Morata, 2012.

Extracte de l'índex:

Desentrañando la indeferencia colectiva; Construcción de una teoría de la educación inclusiva; De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política); Consideración de otras posibilidades: la escuela extraordinaria.

THIÓ DE POL, Carme.

M'agrada la família que m'ha tocat: educar els fills en positiu. Vic: Eumo, 2012.