

Les lletres de confegir: l'atenció a la diversitat en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura

Treball Final de Grau en Mestre d'Educació Infantil

Montse Colom Serrat i Estel Prunell Plantalech

4t curs

Professora: Vanesa Amat i Castells

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Vic, maig de 2013

Agraïments,

A les dues escoles i a les respectives mestres d'Educació Infantil

A Vanesa Amat i Castells per la tutorització del treball

A la Mònica, en Daniel i en Josep per la seva professionalitat

RESUM

L'aprenentatge de la lectoescriptura és complex. Aprendre a llegir i escriure implica dominar moltes habilitats. A l'escola habitualment es treballa de forma mecànica i poc significativa. L'objectiu d'aquest projecte és conèixer si les lletres de confegir de Maria Montessori encara tenen vigència en l'actualitat. En aquest sentit, s'ha valorat el racó on hi ha aquest material, ja existent a l'escola, per posteriorment fer una proposta de millora i desenvolupar-la dins el marc d'una aula de P5. A través d'algunes situacions reals d'aula volem il·lustrar les possibilitats de la nostra proposta. L'experiència realitzada amb infants de l'últim curs d'Educació Infantil indica que treballar el procés de lectoescriptura amb aquest material és una bona eina per atendre a la diversitat existent a les aules actuals.

Paraules clau: aprenentatge de la lectoescriptura, ús de material, atenció a la diversitat, lletres de confegir.

ABSTRACT

Learning to read and write process is not an easy subject. Learning to read and write means dominating lots of skills. At school it is usually treated in a mechanic and not significant way. The aim of this project was to study if Maria Montessori's movable alphabet are or are not still useful. In order to reach this aim, first of all the corner which contains this material, already existing in the school, was observed. Then, a proposal it's for improvement was made and essayed in a real P5 classroom. Through some real situations, we want to show the possibilities of our proposal. The experience gained by working with children in the last year of the childhood education suggests that the use of the learning to read and write process is still a useful tool to attend the existing diversity in current classrooms.

Keywords: learning to read and write, use of the material, attention to diversity, movable alphabet.

ÍNDIX

1. Introducció	6
2. Llegir i escriure, el seu aprenentatge a l'escola	8
3. La lectura i l'escriptura en la Pedagogia Montessori	11
3.1 Material Montessori	12
3.2. El llenguatge gràfic	14
3.3. Mecanisme d'escriptura i de lectura	15
3.4. Rol de la mestra	18
3.5. Les lletres de confegir	20
3.5.1. Què són?	21
3.5.2. El material, l'espai i l'organització a l'aula	22
4. La lectura i l'escriptura des de l'enfocament constructivista	25
4.1. Característiques metodològiques del constructivisme. Atenció a la diversitat	25
4.2. Fases de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura	27
4.2.1. Fases en l'aprenentatge de la lectura	27
4.2.2. Fases de l'aprenentatge de l'escriptura	28
4.3. Els racons i els materials	30
4.4. Activitats que es poden fer amb les lletres de confegir en l'actualitat	32
4.5. Rol de la mestra	33
5. Les lletres de confegir en el context actual	34
5.1. Metodologia	34
5.2. Observació de les escoles	36
5.3. Una proposta per a l'ús de les lletres de confegir en el context actual	38
5.3.1. Planificació	38
5.3.2. Temporalització	40

5.3.3. Espai	40
5.3.4. Material	41
5.3.5. Objectius	42
5.3.6. Atenció a la diversitat	42
5.3.7. Rol de la mestra	43
5.3.8. Observació i valoració de les activitats	43
6. Aplicació pràctica	46
6.1. Desenvolupament	46
6.2. Observacions i anàlisi	47
7. Reflexions	50
8. Bibliografia	52

1. Introducció

Aquest és el Treball Final de Grau d'últim curs dels estudis de Mestres d'Educació Infantil. Durant aquests anys de formació acadèmica s'ha desvetllat el nostre interès per conèixer especialment aspectes que fan referència a la llengua i a la seva didàctica. Aquest fet, afegit als coneixements rebuts en la Menció en Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat van propiciar que no ens fos difícil escollir el tema per investigar.

Avui en dia a les escoles es vol treballar partint del constructivisme, de manera que es fa ús de situacions reals (del món adult) i funcionals per tal que els infants facin un bon aprenentatge de la lectoescriptura. "Només podrem desenvolupar de manera significativa els processos que intervenen tant en el llegir com en l'escriure si posem als nens i les nenes en situacions d'ús real de la lectura i l'escriptura." (Fons,1999:24).

Tot i això, tampoc es pot obviar que és de gran importància treballar amb materials manipulatius, com poden ser les lletres de confegir de Maria Montessori, que permeten que els nens i nenes aprenguin tot jugant i experimentant amb la llengua. La proposta que es presenta té relació amb aquests dos aspectes, ja que es creu important no separar el constructivisme de l'aprenentatge des de la manipulació. Si sabem que els dos aspectes són positius, per què no unir-los? Així doncs, per aquest motiu s'ha volgut adaptar l'ús de les lletres de confegir en el context actual.

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en l'Educació Infantil és quelcom que preocupa als mestres de l'actualitat. És un aprenentatge cabdal i amb aquest treball es vol veure si un material concret com són les lletres de confegir ens serveixen per atendre a la diversitat.

El treball està estructurat amb dos grans blocs: en el primer s'hi troba el marc teòric que sustenta el projecte amb referències a diversos autors que s'han pogut conèixer durant els quatre anys d'estudis acadèmics. Tenint en compte el mètode de Maria Montessori (1987) i l'actual corrent constructivista, volem saber si les lletres de confegir encara són un recurs vigent per utilitzar a Educació Infantil. A través de l'estudi del marc teòric del procés de lectoescriptura -Montserrat

Fons (1999), Josepa Gómez (2002), Anna Teberosky (1979), etc.- i de l'estudi del mètode Montessori (1987), és a dir, les pautes que es segueixen per utilitzar les lletres de confegir, s'observaran uns ítems per constatar si dins el racó proposat es donen bones condicions per a l'aprenentatge de la lectoescriptura amb infants de P5.

El segon consta d'una part pràctica que es durà a terme a partir de tres fases. En primer lloc, la fase d'observació dels racons de llengua ja existents dins les aules, que s'anomenaran al llarg del treball amb aula I i II, permetrà continuar amb la següent fase que consistirà en fer una proposta innovadora: dissenyar un racó de lletres de confegir i portar-lo a terme a les aules I i II amb un petit grup d'infants heterogeni. Per portar-ho a terme, caldrà fer les modificacions pertinents per tal que aquest racó s'adapti a la societat actual i sobretot al constructivisme. La tercera fase, l'avaluació, es portarà a terme mitjançant l'observació directa sobre els mateixos ítems ja analitzats en el racó de lectoescriptura dels centres, així es podrà conèixer si la nova proposta de millora afavoreix l'aprenentatge de la lectoescriptura i alhora permet atendre a la diversitat. L'anàlisi i les reflexions finals, no només en relació a la recerca sinó també als aprenentatges, posen punt i final a aquest projecte de recerca.

2. Llegir i escriure, el seu aprenentatge a l'escola

La gran pressió social que hi ha avui en dia sobre l'aprenentatge primerenc de la lectoescriptura a l'educació infantil és fruit de la preocupació que tenen les famílies i la societat en general perquè els nens i nenes ja des de ben petits tinguin un domini de la lectura i l'escriptura. Per això, els mestres i les mestres tenen inquietuds per conèixer quina és l'edat idònia per ensenyar aquest procés que dura al llarg de tota la vida.

Ensenyar a llegir vol dir ajudar als nens i nenes a adquirir les habilitats per interpretar la llengua escrita. Això significa que desxifrar és una de les habilitats necessàries però no pas la més important i que la lectura s'ha d'anar treballant d'una forma transversal.

- **Què entenem per llegir?**

Quan es llegeix un text no hi ha prou amb descodificar cadascuna de les seves paraules sinó que és imprescindible comprendre el que diu. Per tant, llegir és un procés complex mitjançant el qual es comprèn el text.

- **Com es comprèn un text escrit?**

Llegir és aconseguir un objectiu, sempre llegim per algun motiu o finalitat.

Llegir és un procés d'interacció entre qui llegeix i el text. El lector ha de fer-se seu el text, relacionant-lo amb els seus coneixements previs, i també ha d'adaptar-se a aquest, transformant els seus coneixements previs en funció de les aportacions del text.

- **Què entenem per escriure?**

Segons Fons (1999), és el procés mitjançant el qual es produeix el text escrit.

Antigament s'havien separat sempre, es creia que els infants aprenien primer a llegir i després a escriure. Més tard, es va creure que eren dues activitats que s'havien d'ensenyar i que s'aprenien juntes, però llegir sempre anava abans d'escriure. Exceptuant el cas de Montessori que afirmava que les habilitats d'escriptura precedeixen la lectura (que ja s'exposarà més endavant).

Avui sabem que els coneixements que es posen en marxa a l'hora d'escriure o a l'hora de llegir no són els mateixos. Fons (2008) explica que per llegir, cal combinar estratègicament processos de baix nivell, com ara descodificar o reconèixer paraules, amb uns altres d'alt nivell, com emetre hipòtesis, anticipar, destriar la informació rellevant de la secundària o interpretar. Per escriure, en canvi, els processos que cal posar en marxa són els de planificar el text a partir del tema que s'escriu, de l'objectiu que es vol aconseguir i del destinatari, textualitzar per donar forma escrita al missatge i revisar el text que es va produint de manera recurrent. A més a més de desenvolupar aquestes activitats mentals i aprendre-les, s'han d'aprendre també les funcions i els usos que la societat fa de cada tipus de text escrit. El que s'exposa permet negar les creences que s'han anomenat anteriorment ja que s'ha comprovat que alguns nens i nenes han realitzat un text escrit i a l'hora de llegir-lo no han estat capaços. Així doncs, sabem que les pràctiques de llegir i escriure s'interrelacionen constantment i enforteixen mútuament el seu aprenentatge.

Segons Montessori (1987), escriure és un acte complex que té una part que es refereix als mecanismes motors i una altra que és una tasca pròpia de la intel·ligència, aquests es poden separar. Explica que per poder ajudar als nens i nenes a l'estabilització de l'escriptura primer s'ha de fer una anàlisi dels diversos moviments que hi tenen lloc. Cal procurar de desenvolupar aquests moviments per separat que es van donant a mesura que l'infant va madurant.

Per preparar els infants directament per l'escriptura, Maria Montessori (1987) ens deixa veure que l'escriptura conté moltes dificultats. Aquestes es poden separar les unes de les altres i alhora es poden superar una a una, no només amb exercicis diversos, sinó també en diferents moments i èpoques de la vida. Tot i això, els exercicis de cada factor han de ser independents de l'escriptura.

Molts autors com ara Montessori (1987), Fons (1999), Boixaderas (2007), Teberosky (1979), han intentat definir la lectoescriptura com un procés complex i individual, ja que cada infant segueix un ritme diferent, el qual no condiona el seu futur com a lector i escriptor. Tots ells coincideixen en situar una franja d'edat àmplia i adequada per aprendre a llegir i escriure que és aproximadament entre els quatre i els set anys.

Malgrat tot, tal com afirmen Bigas i Correig (2001) des d'una perspectiva constructivista, parlar d'edats i de maduresa necessària per abordar aquest aprenentatge no té massa sentit. No hi ha una edat preestablerta en què un infant es fixa amb un cartell, amb les lletres d'un diari o bé demana quines són les lletres del seu propi nom. Ni tampoc una edat perquè la maduresa, entesa com al desenvolupament personal, no és l'únic factor que influeix en l'aprenentatge sinó que molts d'altres com ara els estímuls, les experiències viscudes, les expectatives que tenen els mestres sobre ells, les condicions de vida, entre d'altres són també importants.

Per tal d'atendre a la diversitat, s'han de tenir en compte les aportacions que va fer Goleman citat dins Gómez (2002) sobre la intel·ligència emocional i els efectes que aquesta pot tenir en l'àmbit escolar, com també la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner. Segons Gardner (1995), es distingeixen set intel·ligències: musical, cinètico-corporal, lògico-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal. Tenint en compte això, Gómez (2002:24) diu: "per plantejar-nos la formació integral, en l'àmbit de l'escola, i per a què tingui en compte aquesta totalitat de la persona, haurem de posar en funcionament tots els llenguatges de què disposem les persones i haurem de ser empàtics per poder esbrinar els sentits i els sabers dels nostres petits". Així doncs treballar l'escriptura a partir de materials serà clau perquè els nens i les nenes puguin aprendre. Tenir en compte les diferències, a l'hora de dissenyar i les diverses maneres d'aprendre, no únicament un sol llenguatge, sinó tots els que coneixem per tal d'arribar a tots els infants de l'aula. Com també, donar la possibilitat que tinguin experiències amb material real, perquè després puguin passar a un coneixement més abstracte coneixent les formes de l'escriptura de manera concreta.

3. La lectura i l'escriptura en la Pedagogia Montessori

La pedagogia de Maria Montessori forma part del mètode analític o sintètic. Aquest parteix del so (unitat del so) i la grafia. S'estructura del més petit, que són les grafies al més ampli, les frases.

Com assenyala Montessori (1987:259):

”L'experiència m'ha ensenyat a distingir clarament l'escriptura de la lectura, i m'ha demostrat que els dos actes no són contemporanis de cap de les maneres. L'escriptura precedeix la lectura, encara que aquesta afirmació estigui totalment en contra del prejudici que ens ha envaït. Per mi, llegir no és la prova que fa el nen verificant la paraula que ha escrit, és a dir, traduint els signes en sons, tal com abans havia traduït els sons en signes. Perquè en aquesta verificació el nen ja coneix perfectament la paraula, puix que l'ha repetida a dintre seu moltes vegades quan l'ha escrita. Per mi llegir és interpretar una idea a través de signes gràfics.”

Val la pena recordar que llegir no comprèn únicament descodificar, ja que quan un infant reconeix una paraula si aquesta no transmet una idea, no es pot considerar que l'infant sap llegir. Així doncs, es pot dir que l'escriptura, tal com la defineix Montessori (1987), és un fet en el qual el més rellevant són els mecanismes psico-motors; a diferència de la lectura en la qual hi intervé un treball fonamentalment intel·lectual.

Per això, Montessori (1987:260) exposa que: “l'escriptura prepara l'infant per a interpretar mecànicament la unió de dos sons literals que componen la paraula que veu escrita.” A l'inici l'infant pensa molt bé els signes que ha d'escollir per escriure. Aquest fet comporta un temps llarg comparat amb el temps que comporta llegir. L'infant que sap escriure ja sap reconèixer ràpidament la paraula, la idea que representa i fins hi tot en la pronúncia es denoten els accents fònics necessaris, de manera que és necessària la intervenció d'un “treball superior de la intel·ligència”.

Per una banda, l'escriptura serveix per corregir, o millor dit, per dirigir i perfeccionar el llenguatge. Per l'altra, la lectura serveix per ajudar el desenvolupament de les idees, relacionant-lo amb el desenvolupament del llenguatge.

3.1 Material Montessori

El material segons Montessori (1987:117):

”Està construït per un sistema d’objectes agrupats segons una determinada qualitat física dels cossos, com: color, forma dimensió, so, rugositat, pes, temperatura, etc. Des d’un punt de vista psicològic, ja sabem que per posar millor en relleu totes les qualitats cal isolar els sentits com més millor: una impressió tàctil és més clara, si es tracta d’un objecte no conductor de calor, o sigui que no doni al mateix temps impressions de temperatura, i si el subjecte es troba en un lloc obscur i silenciós, és a dir, on no hi hagi impressions visuals i auditives que puguin pertorbar les impressions tàctils. El procés d’aïllament, per tant, pot ser doble: en el subjecte, isolat de tota altra impressió de l’ambient, i en el material, amb un sistema graduat segons una sola qualitat.”

Els nens i les nenes aprenen a través dels sentits, per aquest motiu els materials són un element indispensable que s’ha de cuidar. El material didàctic haurà de ser amable amb l’entorn i als sentits, atractiu, que capti la curiositat dels infants i que el motivi a aprendre. Si un material capta l’interès d’aquests segurament propiciarà a nous aprenentatges.

Els materials didàctics són seqüenciats per ordre de dificultat. Aquests han d’oferir més que “qualitat”, quantitat d’opcions de treball, és a dir, la possibilitat d’actuació que ofereixen. Montessori (1987) recalca que perquè una cosa sigui interessant, no n’hi ha prou que sigui interessant en si mateixa, sinó que cal que es presenti a l’activitat motora de l’infant.

Un altre principi comú a tots els materials construïts, que té un gran interès pedagògic, és que han de ser quantitat limitada. Com assenyala Montessori (1987:121), “ l’infant necessita ordenar el caos que s’ha format en la seva consciència amb la multitud de sensacions que el món li ha donat. No viu adormit, sinó que és un explorador agosarat en el món, que per ell és nou, i com a explorador necessita un camí que el condueixi al seu fi i l’alliberi de les desviacions pesades que impedeixen d’avançar.” És un error creure que l’infant que té més material serà el més desenvolupat. Sovint serà més adequat tenir-ne pocs però ben pensats, que permetin portar a terme més d’una activitat.

El que esmenta Montessori (1987:122) és que “els “límits”en les ajudes que porten el nen a ordenar la intel·ligència i a facilitar-li comprensió de tantes coses com l’envolten, són la màxima necessitat per estalviar forces i fer-lo avançar amb seguretat pels difícils camins del creixement.”

A trets generals doncs, els requisits que han de tenir els materials segons Montessori (1987) són:

- Calidesa, fet d’ un material noble, agradable al tacte.
- Bellesa, és a dir que sigui estèticament atractiu als ulls de l’infant i el convidi a manipular-lo.
- Claredat del llenguatge, que no suposi confusions per a l’infant, clar i concís.
- Resistència perquè permeti la manipulació a llarga durada, i adequat als infants, que sigui segur a la utilització dels nens i nenes.
- No banal, és a dir, que no sigui superficial i que per tant permeti un treball profund.
- Funcionals i d’experimentació, que siguin útils.
- Estan agrupats per ordre de dificultat per tal que l’infant pugui anar adquirint d’una forma progressiva i autònoma els diferents aprenentatges, marcant-se un ritme de treball personalitzat.

Tanmateix, diu que els materials han de permetre “controlar l’error”. Així doncs, el material està preparat per tal de facilitar el control dels errors. Els objectes, des del mobiliari fins a tots els materials de desenvolupament de les tasques són “denunciadors”. En aquest sentit entenem que amb una capsa de compartiments on cada lletra té el seu lloc preestablert alfabèticament si hi ha dues peces (lletres) fora de lloc, o bé una taca damunt la fusta clara, o les lletres desordenades... de seguida denoten un error en el material. “El control del material de l’error fa que el nen hagi de posar en els seus exercicis el raonament, la crítica, l’atenció cada vegada més interessada per l’exactitud, la capacitat polida de poder distingir les petites diferències per controlar els errors fins i tot quan no són materials o sensiblement evidents.” (Montessori, 1987:119).

Crear un ambient pensat cuidadosament per tal de fomentar un aprenentatge autònom i el creixement dels infants permet que es puguin desenvolupar aspectes socials, emocionals, intel·lectuals... d’aquests.

Un espai acollidor, que pugui assemblar-se a una llar familiar, provoca seguretat d'acció en els infants i probablement fomentarà un esperit de treball que els farà desenvolupar les tasques amb més èxit.

La pedagogia Montessori (1987:120) té en compte aquests dos aspectes. Per una banda, sobre l'estètica diu: "En tot el que envolta al nen s'ha de cuidar el color, la brillantor, l'harmonia de les formes. No solament el material sensorial, sinó tot l'ambient ha d'estar preparat de manera que sigui un atractiu per al nen."

Per l'altre banda, sobre l'ambient diu que "ha de ser arranjat de manera que es presti a l'activitat infantil, ha de ser bonic, però això sol només mantindria l'interès durant un sol dia, mentre que el fet que cada objecte pugui ser remogut usat i tornat a portar al seu lloc, fa que l'atracció de l'ambient sigui inexhaurible." (Montessori, 1987:120).

3.2. El llenguatge gràfic

El mètode Montessori consisteix en considerar l'escriptura en ella mateixa, analitzant-la en els seus factors i mirant de separar-la en exercicis independents i distribuïts segons les possibilitats naturals dels infants.

Segons Montessori (1987:212), "en general es comença l'ensenyament de l'alfabet i de l'escriptura a l'edat de sis anys i es considera gairebé un pecat que els nens, a la primera infància, s'encaparrin amb l'alfabet i amb les paraules escrites. El llenguatge gràfic és, efectivament, com "un tornar a posar les dents", i només es pot utilitzar en un període ja avançat del creixement."

Tanmateix per introduir l'escriptura als infants es tracta de preparar moviments. L'autora es va adonar que en escriure es fan dues formes diferents de moviments, per una banda el de reproduir la forma i per l'altra, el de manejar l'instrument d'escriure. Així doncs la preparació dels dits, tocar les lletres (de paper de vidre o de fusta amb ranura) en el sentit de l'escriptura és un inici d'educació muscular que prepara per escriure. Montessori feia fer exercicis als infants de tocar

grafies en el sentit de l'escriptura en repetides vegades, com també fer els moviments necessaris per reproduir la forma dels signes gràfics, sense escriure. Al final, els feia fer els mateixos moviments amb aguantant l'instrument i sense l'instrument.

3.3. Mecanisme d'escriptura i de lectura

Montessori (1987) va considerar que calia aïllar les dificultats i va crear un material per treballar cadascuna d'aquestes:

- Dificultats per dominar l'instrument
- Dificultats per executar signes gràfics
- Dificultats per interpretar una idea a través dels signes gràfics

Com es coneix, el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura comporta diferents fases graduals. Els infants han d'aprendre a desenvolupar progressivament la motricitat fina per això es comença amb activitats de treball de la musculatura de la mà. Com per poden ser, estimulació dels dits (pinça), exercitació del canell, força de les mans i precisió.

Tanmateix, a la pedagogia Montessori (1987) s'observa que es separen els diferents elements de l'escriptura, per així poder realitzar exercicis independents de cada un i aconseguir treballar més a fons i detalladament cada un d'aquests. En definitiva, l'escriptura és una resultant de diversos factors graduals separats.

Els factors que defineix l'autora són els següents:

- Primer factor: dibuix. Dibuixar i resseguir el contorn de les peces geomètriques. D'aquesta manera es potencia el traç i la motricitat fina.
- Segon factor: execució dels signes alfabètics. Utilització del material que encara és vigent, aquest està confeccionat per uns cartronets llisos on al damunt s'hi apliquen lletres de l'alfabet en paper de vidre. D'aquesta manera queda fixat el moviment de la mà i del braç que esdevenen així capaços de reproduir aquell signe que l'ull també té ocasió de fixar. El signe alfabètic es memoritza de dues maneres, tocant i mirant.

Són dos factors mecànics importants que cal tenir en compte a l'hora de preparar als nens i les nenes per a l'aprenentatge de l'escriptura amb l'ús de material manipulable.

Montessori (1987) va construir un ventall ampli de material amb el qual va proposar una colla d'exercicis amb la finalitat de fer que els nens i les nenes quan agafessin per primera vegada un llapis ja sabessin utilitzar-lo.

Pel que fa a la lectura, Montessori (1987) va idear una sèrie d'exercicis de lectura:

- Nomenclatura: llegir noms d'objectes coneguts, i si és possible que estiguin presents. No es comença amb paraules fàcils o difícils, ja que l'infant ja és capaç de llegir la paraula com un compost de sons. Cal esperar que el nen tradueixi amb sons la paraula escrita, si ho fa correctament només cal que ho torni a llegir més ràpid. Una vegada l'infant ja ha llegit, s'ha de posar el cartellet sobre l'objecte que correspon i l'activitat s'acaba.

Per fer més agradable els exercicis de lectura que s'han de repetir moltes vegades, per tal que la mateixa lectura sigui lleugera i clara. Montessori (1987) va idear els jocs següents:

- Joc per a la lectura de paraules: consisteix en posar damunt una taula joguines atractives per els infants, cada una té un cartellet amb el nom escrit. La mestra o el mestre és l'encarregada o encarregat de plegar els cartells i barrejar-los dins una caixa, i els nens que ja saben llegir els han de treure com si fos un sorteig. Tot seguit, han d'anar al seu lloc, desplegar-lo, llegir-lo mentalment evitant que els seus companys ho vegin, tornar-lo a plegar, i anar cap a la taula. Aleshores l'infant haurà de pronunciar en veu alta el nom i donar-lo a la mestra per a la verificació, i llavors aquest cartonet es torna com una moneda amb la qual es compra la joguina anomenada. Una vegada s'ha posat en reiterades ocasions aquest joc en pràctica, els infants ja tenen més ganes de llegir els paperets que no de jugar amb les joguines per tant, la mestra ha de fer modificacions i ampliar material perquè els infants puguin continuar llegint.

- L'exercici dels paperets classificats: aquest és una modificació de l'exercici anterior. Consisteix en preparar una sèrie d'objectes i el mateix nombre de paperets es posa al costat de l'objecte que li correspon.

Com diu Montessori, (1987:265):

“En aquest moment ha estat tocat el motor intern, ha nascut l'interès i s'ha establert una comunicació entre la font de la vida i la conquesta externa [...] la llargada de les paraules o la complicació de sons que les componen no són dificultats per al nen. Cal només desvetllar l'interès del nen i és suficient que el fet que la paraula sigui fonètica i que representi objectes coneguts i que siguin presents. Un cop fet això, i un cop desvetllat l'interès per la paraula escrita, es podrà seguir endavant amb les altres dificultats: preparant grups de paraules segons la construcció ortogràfica relativa al llenguatge”.

- Capgirament de l'exercici: mentre que en el primer exercici els objectius eren coneguts i les dificultats d'aprenentatge es referien a les paraules, aquí es parteix d'un coneixement suficient de les paraules per a ensenyar el nom dels objectes que s'agrupen segons diversos objectius culturals.

Montessori (1978:264) afirma:

“L'experiència ens diu que a partir del moment que el nen escriu, normalment necessita quinze dies per passar a l'estudi superior de la lectura. Però la seguretat de la lectura gairebé sempre ve després del perfeccionament de l'escriptura. En la majoria dels casos el nen escriu molt bé i llegeix mediocrement. No tots els nens es troben en el mateix nivell en la mateixa edat: i com que no n'hi ha cap que sigui tan sols convidat o impulsat a fer allò que no vol fer, passa que alguns nens, no havent manifestat espontàniament el seu desig d'aprendre, van ser deixats en pau.”

Com a mestres hem de ser conscients que dins una aula hi ha diferents nivells i ritmes d'aprenentatge. Hi ha tants nivells com infants, i cada un d'ells té el dret de ser atès en relació a aquest nivell. No totes les activitats s'han de portar a terme d'una única manera, sinó que han de permetre adaptacions per cobrir les necessitats emocionals i cognitives dels diferents individus.

Com assenyala Montessori (1987:268), “l’experiència ens ha demostrat que la composició de frases s’ha de fer abans que la lectura lògica, talment com l’escriptura precedeix la lectura de paraules. I la lectura, de la qual s’ha de treure un sentit ha de ser mental, i no pas en veu alta.”

Compondre paraules amb signes gràfics no s’ha de confondre amb escriure i llegir. És útil separar aquest acte. Els infants troben més interessant poder representar les paraules amb la utilització de signes simbòlics (lletres de l’alfabet). Montessori (1987) crea un material anomenat les lletres de confegir (que s’explicarà en l’apartat 3.5). Aquest està pensat perquè els infants l’utilitzin per confegir paraules, escullin lletres de l’alfabet i les posin l’una al costat de l’altra, confegint així les seves paraules. El treball manual dels infants és únicament agafar les formes conegudes d’un compartiment i posar-les sobre una superfície plana. La paraula es compon “lletra per lletra”, les que corresponen als seus sons. I com que les lletres són objectes que es poden canviar de lloc, és fàcil de corregir la composició feta; això resulta ser una anàlisi estudiada de la paraula i un mitjà excel·lent de perfeccionar l’ortografia.

3.4. Rol de la mestra

La intervenció de la mestra és també un element a tenir en compte. L’autora ja va contemplar aquest aspecte marcant unes pautes i recomanacions a seguir en un racó fidel a la seva pedagogia. Així, el seu paper no és actiu com es desenvolupava tradicionalment sinó que el protagonista dins el racó ha de ser sempre l’infant. L’adult no ha de corregir els errors constantment sinó que el nen o nena, amb l’ús del material, ha de descobrir i aprendre pel seu compte. Aquest té a l’abast material, i el rol de la mestra és explicar el seu funcionament. A partir d’aquí el seu paper és d’observadora i guia, intervé només quan ho creu convenient.

Alguns elements que defineix l’autora referents al rol de la mestra són:

En primer lloc, que aquesta ha d’explicar l’ús del material als infants. Montessori (1987:170) defineix literalment “ella és, sobretot, un punt de trobament entre el material (objectes) i el nen”. L’única tasca que desenvolupa és de presentació del funcionament dels materials i durant el procés -si convé- facilita i aclareix la tasca. A l’inici cal que faci una primera demostració davant

l'infant: pronunciant la paraula que vol confegir i prenent les lletres que necessita de la caixa, una per una, les va col·locant i així es confegeix la paraula. A més, ha de conèixer molt bé el material per així tenir clar quins objectes són els més adequats per a cada infant i per a cada objectiu. Amb un bon coneixement d'aquests s'assegurarà un bon guiatge. Montessori (1987:172) diu sobre aquest aspecte que "la mestra cal que avaluï mitjançant la pròpia experiència, les dificultats o l'interès que cada material pot presentar: i d'interpretar, ni que sigui de manera imperfecta, les impressions que el nen pot rebre ". Tanmateix és tasca de la mestra, i així ho explica: "agrupar els materials, segons el grau, i assajar així l'activitat que el nen pot fer en una determinada edat." (Montessori, 1987:172).

La mestra també és la que ha de vigilar que els infants que estan concentrats en les tasques no siguin destorbats per cap dels seus companys. "Aquesta feina és una des les taques més important de la mestra." (Montessori, 1987:173).

Per últim el rol de la mestra és ensenyar. Per fer-ho ha de guiar el treball de l'infant amb el material, ha de distingir dos temps diferents, com exposa Montessori (1987:173):

"En el primer, posa el nen en comunicació amb el material, "l'inicia" a la utilització (temps de la iniciació). En el segon, intervé per a il·luminar el nen que ja ha arribat a distingir les diferències entre les coses amb els seus exercicis espontanis. Aleshores, si cal, la mestra pot determinar millor les idees adquirides pel nen i donar nom a les diferències".

El paper de la mestra també consisteix en explicar als infants normes. Per una banda, mostrar com mantenir l'espai en ordre en què cada objecte de tenir un lloc determinat on desar-lo, quan no és utilitzat. Com exposa Montessori (1987:172):

"El nen únicament pot prendre un material si es troba en el lloc on "és exposat per a ser escollit lliurement" i, quan ha acabat d'usar-lo, l'ha de tornar al seu lloc i en les mateixes condicions en què l'ha pres. És a dir, cap nen no pot acabar només amb la satisfacció del propi impuls; sinó que ha de continuar el treball dins a la fi amb un esforç voluntari per respectar l'ambient i les normes que els dirigeixen".

Una altre norma imprescindible que la mestra ha de vetllar és el silenci. Si el material és prou suggeridor (com ja s'ha exposat amb anterioritat) i l'acompanyament de la mestra és bo no serà difícil aconseguir una atmosfera de concentració i silenci.

3.5. Les lletres de confegir

El racó de lletres de confegir pretén afavorir el domini de la lectura i l'escriptura. Montessori citat per Figueres [et al.]. (1988:21), explica que "la intel·ligència del nen sent un gran interès quan realitza l'acte meravellós de representar una paraula, ajuntant els signes simbòlics que són les lletres de l'alfabet."

Treballar amb el material de confegir permet als infants manejar fàcilment les lletres, és a dir, el codi sense la necessitat de fer grans esforços de psicomotricitat fina, que sí han de fer per escriure sobre paper. A vegades el fet d'haver d'escriure (esforç motriu) i pensar quines lletres (reflexionar mentalment sobre el codi) són dos esforços a fer, que sovint provoquen errors. Ja que quan l'infant està pensant amb una cosa, possiblement se li oblidí l'altra. A tall d'exemple, quan un infant escriu una paraula està pensant concentradament quin so correspon a la grafia, quan l'identifica, es disposa a escriure i fa l'esforç d'escriure la lletra. Mentre fa l'esforç motriu, si en aquest procés cognitiu presenta dificultats, ha d'esborrar el que ha fet, i possiblement ja hagi oblidat la lletra que volia escriure. Probablement haurà de tornar a fer tot el procés des del principi. Es té en compte que escriure no és un procés fàcil, el fet de proporcionar-li un joc de lletres permet a l'infant agafar, posar, treure lletres, jugar amb el codi, poder reflexionar sobre aquest, fer canvis de forma ràpida sense deixar el paper brut, haver d'esborrar, que quedin marques de llapis, que oblidí el que està fent... Tal com diu Montessori (1987), "crear les paraules és molt més apassionant, al principi, que llegir-les, i més fàcil que escriure-les, perquè per això últim es requereix un excés de treball de mecanismes que no estan encara determinats".

És quelcom efímer que permet als infants aprendre mentre juguen i el més important, mentre reflexionen sobre el codi.

Tanmateix Montessori citat per Cormand (1983:8):

“Confegir paraules és un exercici de la intel·ligència. Per al nen, una paraula pronunciada és gairebé l’enunciat d’un problema que cal resoldre i que resoldrà recordant-ne les lletres, triant-les i posant-les convenientment com els termes d’una equació. La prova que els seu problema és ben resolt, la té el nen llegint la paraula confegida; aquesta paraula, per a tots els qui la sàpiguen llegir representa una idea”,

3.5.1. Què són?

El material de les lletres de confegir està format per una caixa amb compartiments que contenen totes les lletres de l’alfabet fetes de cartró, fusta, o cuir. Aquest material permet a l’infant unir el símbol i el so, i fer el seu propi llenguatge palpable. No es tracta d’un material per llegir o escriure, sinó únicament per estimular la producció i composició de les paraules, i posteriorment de les frases.

Els infants descobreixen que amb l’alfabet, mitjançant la transferència, es pot convertir en manual i visual una paraula dita (audible) i que representa una realitat visible o no.

Com exposa Montessori (1987:244), “comprendre o crear paraules amb signes gràfics no s’ha de confondre necessàriament amb escriure i llegir: al contrari, és “útil” separar aquest acte, que pot ser netament independent de les seves utilitzacions superiors.”

L’infant “crea” la paraula o la frase que diu interiorment, que pronúncia en veu baixa o en veu alta.

Com exposa Montessori (1987:245):

“El seu treball manual és únicament agafar les formes conegudes d’un compartiment i posar-les sobre una petita catifa. La paraula es compon “lletra per lletra” les que corresponen als seus sons. I com que les lletres són objectes que es poden canviar de lloc, és fàcil de corregir la composició feta; i això resulta ser una anàlisi estudiada de la paraula...[...] És un veritable estudi: un exercici pur de la intel·ligència alliberada dels mecanismes, no destorbada en aquest exercici tan interessant per la “necessitat” “d’escriure”. L’energia intel·lectual impulsada per aquest nou interès es pot expressar sense cansar-se en una quantitat de treball sorprenent” .

Hi ha d'haver peces amb totes les lletres de l'alfabet, aquestes no poden estar enganxades. Cada una té un lloc assignat en un compartiment; en el fons d'aquests hi ha la lletra que representa cadascuna dibuixada. Això facilita poder tornar les lletres al seu lloc sense problemes.

3.5.2. El material, l'espai i l'organització a l'aula

Ha de ser un material resistent i irrompible, perquè està pensat perquè l'utilitzin molts infants. És important que la lletra sigui clara i de dibuix perfecte, preferiblement de fusta. Les vocals han de ser d'un color (blau) i les consonants d'un altre ben diferenciat (vermell). És essencial que les lletres siguin de la mateixa forma i dimensió. També que es puguin agafar bé soltes, i que sigui senzill posar-les i treure-les dels compartiments on es desen.

Les lletres de confegir promouen principalment dues capacitats del nen o nena: intel·ligència i acció. Per això, cal col·locar-les en un espai de l'aula on l'infant pugui aïllar-se de la resta de companys, pugui pensar i reflexionar, actuar i manipular. El més adequat seria que la mestra o el mestre poguessin organitzar prèviament el racó i que l'infant o infants (com a màxim tres) poguessin treballar amb calma i concentració.

Les lletres de confegir han d'estar a l'abast dels infants, de manera que drets o asseguts, puguin abastar-les sense esforç. Recolzades sobre un faristol de tal manera que quedin inclinades a la vista dels infants.

A l'espai del racó hi ha d'haver una taula on els infants puguin confegir. És recomanable que la taula disposi d'una pauta feta amb cinta adhesiva perquè les composicions dels nens i nenes es facin seguir una línia al màxim de recta possible en l'espai. Si espreveu que a l'espai s'hi pot estar més de trenta minuts també cal posar-hi dues o tres cadires. També hi ha la possibilitat de treballar al terra al cim d'una catifa.

És recomanable que hi hagi una prestatgeria per guardar les capsas de cartonets amb dibuixos, classificats per centres d'interès, per fonemes, etc. En els prestatges també seria bo que hi haguessin paneretes amb objectes, safates amb fotografies, etc. Aquest material ha d'estar

completament classificat i ordenat per l'educadora, per tal que sigui útil per al propòsit que va destinat.

És necessari que el racó sigui estèticament atractiu, amb el material ben col·locat i amb un ambient acollidor ja que un racó amb aquestes característiques assegura l'èxit de l'activitat que s'hi porti a terme. Tonucci¹ ha afirmat en moltes ocasions que l'escola hauria de ser com a casa, un espai on l'individu es troba segur, content i protegit propicia un bon desenvolupament d'aquest. Tal com diu Pere Pujolàs (2002), els elements com ara l'ansietat, la por, el fracàs, el ridícul, la inseguretat dificulta i fins i tot impedeix l'aprenentatge dels infants.

Cal que el mestre o la mestra presenti a cada infant el racó de confegir, la seva utilització, com cal respectar l'ordre en els compartiments, en les capses de cartronets o en les paneretes d'objectes dels prestatges.

També els ha d'ensenyar a treballar de manera relaxada i en silenci. Per això, és important tenir les normes d'utilització en un lloc visible.

Montessori (1987:246) assenyala que "pot molt ben ser que el nen no deixi acabar la demostració de la mestra perquè ha entès ja el procediment. Després d'algunes lliçons gairebé tots els nens componen paraules".

Montessori (1987:247) diu que:

"Quan l'interès ha estat estimulat, és a dir, quan el principi de l'alfabet segons el qual "cada so es pot representar amb un signe" ha entrat en contacte amb la part íntima del llenguatge parlat, tenim un procediment espontani que promou el progrés de l'aprenentatge de la paraula escrita. S'ha canviat la posició de la mestra: ja no és una ensenyant, sinó que simplement ha de correspondre a les necessitats del nen. Molts nens estan convençuts que són autodidactes."

Aquest material si el posem en mans d'un infant de quatre o cinc anys que es troba en la fase de descobriment del valor sonor de les lletres es sentirà impulsat a treballar amb les lletres de confegir i serà feliç component paraules i frases.

¹ Conferència pronunciada per Tonucci l'any 2010 a la Universitat de Vic.

Montessori (1987:247) exposa: “És molt interessant observar el nens mentre fan aquest treball, estan intensament atents: mirant el compartiment, mentre mouen imperceptiblement els llavis; després agafen les lleres que necessiten, d’una en una, sense fer faltes d’ortografia. El moviment dels llavis és provocat pel fet que els nens repeteixen a dintre seu, moltes vegades, la paraula que ells fan passar de so a signe.”

Des del punt de vista de Montessori (1987), aquest material és per a l’infant una forma de conquerir el llenguatge.

Pel que fa al model de lletra caldrà que els infants manipulin les lletres de confegir amb el model gràfic que més coneguin.

La base de l’èxit de la utilització del material és:

- L’organització acurada de l’espai on es farà servir.
- El coneixement per part dels infants de com es farà servir.
- Fer complir les normes d’ús.
- Creure en l’autonomia de l’infant com a principi essencial d’aprenentatge.

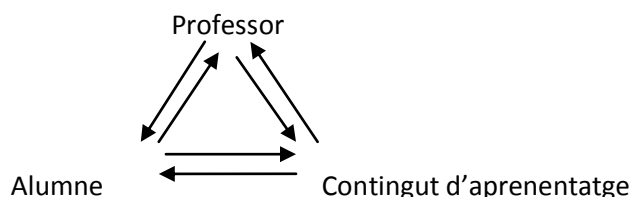
4. La lectura i l'escriptura des de l'enfocament constructivista

4.1. Característiques metodològiques del constructivisme. Atenció a la diversitat

La concepció constructivista, en la qual es vol emmarcar la futura experiència, és coneguda segons Ausubel citat dins Solé i Coll (1995) com que aprendre significativament no és acumular coneixements sinó establir relacions de forma no arbitrària i substantiva entre el que ja se sap i el que es vol aprendre. Perquè es doni l'aprenentatge significatiu, Montserrat Fons cita cinc condicions enumerades per Atúnez, [et al.]. (1991). Per tal que es desenvolupi un aprenentatge significatiu s'han de donar aquestes condicions:

- Significació lògica del contingut: l'objecte d'aprenentatge ha de ser clar, coherent i ha d'estar relacionat amb els altres continguts del seu marc de coneixement.
- Significació psicològica: s'han d'establir relacions entre els coneixements previs del subjecte que aprèn i allò que vol aprendre.
- Activitat mental de l'alumne: ningú més que el subjecte podrà fer aprenentatge, ell és responsable del seu propi procés d'ensenyament aprenentatge.
- Actitud favorable: l'infant ha de mostrar una predisposició a aprendre significativament per això seran importants els aspectes motivacionals i afectius.
- Memorització comprensiva: perquè l'aprenentatge sigui significatiu i estigui disponible per a noves situacions, cal que s'integri a les xarxes memorístiques de la persona. L'aprenentatge s'ha de memoritzar no mecànicament sinó a partir de la comprensió.

També cal tenir present el triangle interactiu i els seus elements: el professor, l'alumne i contingut d'aprenentatge.



L'aprenentatge es dona per l'intercanvi i les interaccions entre aquests tres elements, els tres són responsables de fer que l'aprenentatge sigui significatiu i funcional. Com assenyalen Bigas i Correig (2001) les conseqüències de la perspectiva constructivista en l'aprenentatge de la llengua escrita són vàries:

En primer lloc, no es pot considerar que els nens i nenes arriben a l'escola sense coneixements respecte als aprenentatges lingüístics. Les seves experiències anteriors ja els han donat primeres idees sobre la lectura i l'escriptura per això, la tasca del mestre o la mestra serà conèixer què és el que saben per ajudar-los a avançar en l'aprenentatge de la llengua escrita. L'escola ha de crear un ambient favorable a l'aprenentatge, tant si hi ha experiències prèvies com no.

En segon lloc, l'educador no ha de donar informacions acabades, sinó proposar situacions perquè els infants puguin manifestar les seves idees i coneixements i així poder partir d'aquestes. Sempre és millor el dubte per part de l'infant que l'anticipació per part del mestre o la mestra.

Segons Vigotsky citat per Solé i Coll (1995), la funció de l'adult consisteix en proporcionar ajudes ajustades i contingents perquè l'infant desenvolupi les seves habilitats i capacitats tenint en compte el seu desenvolupament real i la Zona de Desenvolupament Pròxim. La ZDP és l'espai en què, gràcies a la interacció i l'ajuda d'altres, un infant pot treballar i resoldre un problema o realitzar una tasca d'una manera i amb un nivell que no seria capaç d'aconseguir-ho de manera autònoma.

En tercer lloc, serà indispensable enriquir les oportunitats d'interacció amb materials impresos del seu entorn més proper que els adults utilitzin, d'aquesta manera l'infant entrarà en contacte i coneixerà les característiques i els usos del text escrit.

Per últim, és necessari potenciar que l'infant construeixi el seu propi coneixement. De fet, un infant d'una societat alfabetitzada com la nostra podrà interaccionar amb lectors i escriptors experts, la qual cosa propiciarà el desenvolupament de la lectura i de l'escriptura (consultar quadre, annex 1).

Sota la concepció constructivista de l'aprenentatge, situats en la perspectiva en què la importància és la del subjecte que aprèn i no del mestre que ensenya.

Fons (1999:24): “creu que només podrem desenvolupar de manera significativa els processos que intervenen tant en el llegir com en l'escriure si posem als nens i les nenes en situacions d'ús real de la lectura i l'escriptura”. Poc podrem afavorir que es desenvolupin les estratègies d'activar coneixements previs i d'elaborar hipòtesis segons els objectius de lectura si allò que proposem de llegir als nostres aprenents no té cap altre objectiu que una exercitació mecànica de paraules o síl·labes. Així doncs, les estratègies de comprensió només es podran fer servir si l'ús d'aquesta lectura és real; si es crea, per tant, la necessitat de llegir el material que sigui per aconseguir un objectiu concret.

4.2. Fases de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Dins el marc constructivista alguns autors coincideixen en definir per fases l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

4.2.1. Fases en l'aprenentatge de la lectura

a) Etapa Logogràfica

Etapa Prelogogràfica: en aquesta etapa l'infant mostra un inici de motivació per diferenciar el dibuix de les lletres, és a dir, sap distingir el text del dibuix, fa un reconeixement gràfic

Logogràfica: comença quan l'infant demostra interès per el text escrit i va més o menys dels dos als quatre anys. Durant aquest període aprèn a reconèixer algunes paraules escrites que li són familiars i conegudes com poden ser: el propi nom, els logotips de productes que tenen a l'abast, dibuixos animats, contes, etc. No reconeix que dins d'una paraula hi ha diferents sons però saben què vol dir la paraula en conjunt. En aquesta etapa fan hipòtesis a partir dels dibuixos i objectes de l'entorn però la seva gran font d'informació l'adult o un lector més expert el que sovint li demanarà: què hi posa aquí? També, dins aquesta etapa imiten a l'adult quan llegeix. Agafen un conte escrit i fan veure que llegeixen tot i que s'ho inventen. Quan els infants saben dir què hi posa en un lloc

basant-se en el so i no en la imatge, o sigui, quan comencen a descodificar, ja passen a la següent etapa.

- b) Alfabètica: aquesta etapa va aproximadament dels quatre als sis anys. L'infant comença a descodificar, encara hi ha molta confusió, però és el moment en què els nens i les nenes donen sentit allò que diuen. En aquesta etapa és el moment d'estimular la consciència fonològica, és a dir, ajudar a veure als infants que la llengua o una paraula està formada per diferents lletres. L'etapa alfabètica representa una gran autonomia per part de l'infant ja que no dependrà exclusivament de l'adult, socialment es diu que l'infant ja sap llegir però en realitat només ha descobert el funcionament del sistema de lectura propi de la societat.
- c) Ortogràfica: aquesta etapa va dels sis als vuit anys aproximadament. Correspon al moment en el qual l'infant ja té un coneixement global de les configuracions escrites, és a dir, han entès el mecanisme de la lectura, saben el codi però encara els hi queda molt per aprendre. Els falta rapidesa, fluïdesa, llegir textos llargs, fer lectura de diferents models de text (més curts, més llargs, diferents tipus, diferents complexitats), així com anar treballant diferents estratègies per comprendre els diferents tipus de text o comprendre els signes de puntuació i el que aquests comporten, entre d'altres.

4.2.2. Fases de l'aprenentatge de l'escriptura

A l'hora de treballar amb els infants Ferreiro i Teberosky (1979) ofereixen un model teòric sobre el desenvolupament de l'escriptura. Es troben cinc nivells d'escriptura que serveixen per descriure les produccions escrites de gran part dels infants entre quatre i set anys.

Així doncs, es posa atenció en aquestes fases d'aprenentatge de l'escriptura ja que es té en compte que alguns nivells seran presents dins el grup de nens i nenes en el qual es farà la intervenció. Es vol conèixer amb profunditat aquestes fases per tal d'oferir unes activitats adequades a les seves capacitats.

Basant-se amb Bigas i Correig (2001) i Fons (1999) les fases que es descriuen són les següents:

Primer nivell: escriure com a reproducció dels trets de l'escriptura adulta. L'infant distingeix l'escriptura del dibuix. Etapa d'escriptura indiferenciada, s'anomena així perquè l'infant pensa que text i imatge són una sola cosa. Les produccions que fan els infants quan imiten l'escriptura adulta són: rodonetes, pals, ganxos i altres formes no icòniques. Així és possible que relacionin el significat de la paraula amb la quantitat de grafies.

Segon nivell: escriure com a producció formalment regulada per crear escriptures diferenciades. Aquest nivell comença quan els infants elaboren hipòtesis de funcionament del codi:

- Hipòtesis de quantitat: hi ha d'haver una quantitat mínima de tres caràcters perquè un escrit digui quelcom.
- Hipòtesis de varietat interna: hi ha d'haver una variació en els caràcters, ja que moltes lletres iguals no diuen res.
- Hipòtesis de varietat externa: hi ha d'haver diferències objectives (ordre dels signes gràfics o canvi de signes) entre les escriptures perquè diguin coses diferents.

En aquesta etapa hi apareixen les pseudolletres o grafies semblants però que no tenen la forma convencional, com també alguna lletra invertida i alguns signes inventats totalment. En cap cas l'infant dóna un valor fonètic a les lletres sinó que adquireixen l'estructura dels elements gràfics abans d'entendre la lògica del sistema d'escriptura.

Tercer nivell: Escriure com a producció controlada per la segmentació sil·làbica de la paraula. Dins aquest nivell descobreix relació entre escriptura i la pauta sonora. Aquesta relació es diferencia en dues hipòtesis:

- Hipòtesis sil·làbica quantitativa: dóna a cada síl·laba una representació gràfica encara que no tingui valor convencional.
- Hipòtesis sil·làbica qualitativa: per cada síl·laba escriuen un símbol i aquest coincideix amb algun dels sons que componen la síl·laba.

Quart nivell: Escriure com a producció controlada per la segmentació sil·làbico-alfabètica de la paraula. Es comença a escriure més d'una grafia per cada síl·laba. En general el número de lletres

per cada paraula és menor al número convencional. La impressió que dona al lector és que s'ha deixat lletres.

Cinquè nivell: Escriure com a producció controlada per la segmentació alfabètica-exhaustiva de la paraula. Estableix i generalitza la correspondència entre sons i grafies. En aquesta etapa els infants tenen un bon domini del codi escrit poden plasmar sobre paper tot allò que pronuncien i atribuir signes gràfics a tot el que senten. Tot i això, no significa que facin una escriptura ortogràficament correcte però sí, comprensible. Aquest és un pas important per l'escriptura autònoma.

Fons (1999:18) assenyala:

”Tot i que avui ens sembla obvi que escriure és un procés que va més enllà de posar lletres i signes damunt d'un paper en blanc, perquè sabem que implica elaborar un significat global i precís per una audiència utilitzant el codi escrit, no sempre ha estat així. Una bona mostra d'això és que en moltes de les pràctiques per aprendre a escriure que trobem a l'aula es basen encara amb la cal·ligrafia, la relació grafofònica o la disposició en el full, i poques vegades comprenen el procés complet de producció del text.”

4.3. Els racons i els materials

Els racons són uns espais delimitats de la classe, on els infants, individualment o per petits grups, realitzen simultàniament diferents activitats d'aprenentatge.

El plantejament del treball per racons segons Fernández [et al.]. (1995:10) “respon a la necessitat d'establir estratègies organitzatives per tal de donar resposta a les diferències, interessos i ritmes d'aprenentatge de cada nen i nena. L'infant ha de participar activament en la construcció del seu aprenentatge i adquirir un major protagonisme. El mestre ha de conèixer el procés d'aprenentatge de cadascun dels seus alumnes i adequar el tipus i grau d'ajut que li oferirà.”

A més, el treball per racons afavoreix l'autonomia dels nens i les nenes i ajuda a fer-los responsables amb les tasques i els seus materials. Permet -al docent- l'observació individual de

cada infant d'una forma més personalitzada, les mancances i els progressos per tal d'anar-li oferint ajudes ajustades per una millora.

Aquest tipus de metodologia permet fer agrupaments individuals i en petits grups o grups reduïts.

Fernández [et al.]. (1995):

- El treball individual exigirà a l'infant constància i esforç, perquè haurà d'assumir sol les dificultats i buscar possibles camins per solucionar-les. Al mateix temps, li proporcionarà seguretat i estímuls per seguir avançant. Segons Cela [et al.].(1997), en el model constructivista l'infant és el responsable últim dels seu propi procés d'aprenentatge. És ell o ella qui construeix el coneixement i ningú no pot substituir-lo en aquesta feina. Ha de sentir-se protagonista del seu procés d'aprenentatge. A partir dels seus coneixements previs, ha d'anar revisant, modificant, coordinant i construint nous esquemes de coneixement.
- El treball en petit grup (parelles) ajudarà al nen o nena a compartir, expressar-se, debatre i respectar les idees dels altres, aprendre dels companys i acceptar i donar ajuda. Segons Edwards (1988) generar coneixements és una experiència compartida entre mestra/infant i entre infant/infant.

També, Bigas i Correig (2001) exposen que el treball en grups reduïts propicia la interacció cooperativa i permeten compartir entre iguals experiències d'aprenentatge, la qual cosa requereix fer esforços per explicar a d'altres companys els propis coneixements i al mateix temps exercitar capacitat de metacognició (pensar sobre els propis coneixements). A més a més, permet una intervenció de l'adult ajustada a la realitat de cada infant.

Fons (1999) parla de seqüenciar la manera com s'articulen les diferents activitats d'ensenyament aprenentatge per assolir un contingut determinat. Així doncs, exposa un plantejament educatiu que es concreta en planificar, actuar i avaluar les diferents activitats. Dins aquest plantejament intervindran molts factors prou importants per tenir en compte a l'hora de plantejar-nos una activitat d'ensenyament aprenentatge. Factors que seran complexos ja que el grau d'interrelacions

dins el marc educatiu és elevat, així doncs, cada situació serà única i diferent. Tot i això, per tal de definir un marc coherent, anomena diferents components d'interacció pedagògica que exposa Zabala (1995): la seqüenciació didàctica, el paper del mestre o de la mestra, l'organització social, l'espai, el temps, els materials curriculars, l'organització dels continguts i els criteris d'avaluació.

4.4. Activitats que es poden fer amb les lletres de confegir en l'actualitat

En l'actualitat, i seguint la perspectiva constructivista les principals activitats que es desenvolupen amb l'ús de les lletres de confegir són les següents:

- Confegir noms: confegir noms copiant-los dels cartells amb els noms, confegir el propi nom i els dels companys de taula; confegir el nom a partir de la fotografia, confegir noms de companys que siguin: curts, llargs, que comencin per “p”, per “a”, etc.
- Confegir a partir d'unes lletres determinades: una vegada el nen o nena conegui alguna vocal i algunes consonants segures (p, l, t, m), o bé, les lletres del seu nom, se li presentarà una safata amb aquestes lletres ja que amb aquest material ja es poden confegir paraules.
- Utilització de l'alfabet mòbil per a la vida de l'aula: confegir el nom dels nens que falten, escriure quin temps fa avui, escriure el menú del dia a l'escola, escriure el nom dels encarregats de feines, escriure una frase amb un esdeveniment important (naixement d'un germà, sortida, etc.).
- Dictat mut: (primer es fa amb grafies senzilles) confegir el nom de l'objecte representat en el cartronet, comprova després si s'ha fet bé l'exercici girant el cartronet i llegint el nom que hi ha escrit.
- Diàleg per parelles: l'adult llegeix una endevinalla de l'àlbum i l'infant confegeix el resultat; un infant agafa la fotografia d'un animal sense que l'altre ho vegi i diu tres qualitats: l'altre haurà de confegir el resultat; un infant confegeix una frase amb una pregunta (“ Tens gana?”) i l'altre infant la contesta (“ sí” o “no”); un infant confegeix una pregunta (Què has menjat avui per dinar?) i l'altre infant contesta confegint una resposta llarga (He menjat espaguetis).

- De la consciència fonològica a la reflexió sobre les grafies: l'infant confegeix les paraules de cada dibuix i després les pot classificar per: les que comencen per la lletra ela, les que caben per la lletra ela; l'infant inventa paraules que contenen el so [l].

4.5. Rol de la mestra

La mestra ha de tenir unes línies d'actuació que no es contradiguin amb el concepte d'ensenyament-aprenentatge constructivista.

Segons Cela [atal.]. (1997), el primer principi del docent és que tots i cadascun dels seus infants són diferents i, per tant, no necessiten la figura de la mestra de la mateixa manera, ni en el mateix grau, ni amb una actitud semblant. Dependrà del dia, de la tasca... L'actitud de la mestra doncs, ha de ser flexible, per adaptar-se a les necessitats del moment, de l'alumnat, de la tasca en concret; oberta, per captar les necessitats i reconèixer-les; positiva, per engrescar als nens i nenes, per veure els seus avenços i no sols els seus problemes, per ajudar-los en la seva autoestima; crítica, per analitzar la seva feina i modificar-la quan calgui; responsable, quant a les seves obligacions; oberta al treball d'equip, ja que l'educació de l'alumnat es duu a terme en un context on el treball en equip és bàsic, i per últim, il·lusionada en la tasca, que engresqui als alumnes.

5. Les lletres de confegir en el context actual

5.1. Metodologia

Per poder donar resposta a la pregunta inicial sobre si les lletres de confegir encara tenen vigència en un context actual, ens proposem de fer unes observacions en dues escoles per veure com es treballa les lletres de confegir dins l'aula de P5.

En aquest apartat es defineixen els mètodes i tècniques qualitatives que es necessitaran per recollir la informació necessària per portar a terme la recerca. Tot seguit s'exposen, breument, les tècniques metodològiques que s'han utilitzat i una breu justificació del perquè s'han utilitzat aquestes i no unes altres. Es tracta d'una recerca qualitativa utilitzant l'anàlisi de casos perquè partim d'unes investigacions per intentar estudiar allò que passa quan s'utilitza el racó de la lectoescriptura dins una aula de P5. S'observarà i identificarà com es treballa a l'aula i si aquesta manera atén la diversitat. Es proposarà modificar el racó de lectoescriptura per tal que amb les activitats i materials que oferim es pugui atendre la diversitat i per tant es millorin els aprenentatges.

Amb aquesta anàlisi de cas es pretén comprendre i analitzar la realitat dels objectius, la finalitat i les accions de l'escola alhora d'utilitzar el racó de lectoescriptura coma mitjà per atendre a la diversitat.

- Anàlisi d'observacions: l'objectiu d'aquesta anàlisi és recollir informació sobre les eines i aplicacions referents a la lectoescriptura que s'utilitzen dins el racó de lletres de confegir a dues aules de P5 de les escoles I i II. L'anàlisi es pot relacionar amb el marc teòric de la recerca i cal que reculli aspectes generals i de context, així com aquells aspectes específics en relació a l'objecte d'estudi. A l'hora d'analitzar les eines serà molt important crear una pauta d'allò que volem observar. Aquesta tècnica metodològica serà de gran utilitat per analitzar el procés dins el racó de lletres de confegir.

- Dimensions o aspectes concrets de l'estudi:

- Els materials
- La interacció
- L'activitat dels infants
- Espai i organització del racó

- Instruments

La tècnica de la recollida de dades que s'utilitzarà serà la següent:

L'observació és una tècnica de recollida de dades molt coneguda, ja que el fet d'observar es troba implícit en la vida quotidiana dels individus. No obstant, la observació com a tècnica de recollida de dades implica anar més enllà del fet de mirar, representa observar i anotar sistemàticament fets, esdeveniments, comportaments o qualitats que tenen lloc en un context determinat Cohen, [et al.]. (2011).

Les observacions permeten a les observadores tenir accés sobre:

- Espai físic
- Aspectes dels infants
- Aspectes d'interacció
- Aspectes del material

Mitjançant l'observació directa es vol saber com és el funcionament del racó de lletres de confegir dins l'aula de P5. Per fer-ho, s'ha dissenyat el racó de lletres de confegir. S'han elaborat unes lletres de confegir respectant trets de Maria Montessori com l'estètica, la bellesa, la funcionalitat... i tot adaptant-ho a l'actualitat.

Es vol veure què fan, quins materials utilitzen, si s'atén a la diversitat de l'alumnat o no. Per posteriorment, analitzar si la manera que es porta a terme és efectiva i poder encarar la proposta. Per deixar constància d'aquesta observació directa del racó dissenyat s'ha fet ús de graelles d'observació i enregistraments.

- Procediment

La investigació serà de camp ja que es portarà a terme en una situació d'aula natural. Les dades s'obtidran a partir de l'observació directa durant diferents dies però amb els mateixos subjectes (per tant serà una investigació longitudinal), probablement es portarà a terme a l'abril i durarà unes quatre sessions de dos matins amb infants de P5. El període de temps és curt, ja que sinó el fet que els infants es facin grans pot fer que el resultat millori, no en relació al racó sinó en relació a la maduració.

Per analitzar les dades qualitatives que s'extrauran de la investigació, es farà mitjançant una graella on hi anotaran les observacions directes. Aquesta informació es transcriurà i ordenarà per posteriorment extreure'n conclusions.

5.2. Observació de les escoles

Com és el racó de lletres de confegir en una escola qualsevol? Aquesta és la pregunta que es va fer a l'inici del treball, i al llarg de l'estada de pràctiques a les escoles que s'ha investigat.

L'escola l'està situada en barri perifèric d'una ciutat mitjana. Consta de dues línies i es defineix com a pluralista, democràtica, oberta, catalana i integradora. El treball a l'aula és majoritàriament a través de fitxes iguals per tothom, i un cop les han acabat acudeixen als racons.

El racó de lletres de confegir és més habitual trobar-lo dins l'aula de P4, en aquest cas n'hi ha una cada aula de P4 i un a una de les aules de P5. El racó està estructurat de la següent manera. Una taula amb una o dues cadires, sobre d'aquesta també hi ha d'altres objectes i materials com poden ser les safates dels retoladors, fitxes inacabades... podríem dir que és un espai polivalent, és a dir, no és un espai exclusiu per confegir paraules. En un costat hi ha les lletres de confegir dins un mateix recipient. Les lletres són de tots colors i fins i tot, de diferents mides i tipus de lletres barrejades. A sota la safata o al costat, hi ha una pissarra imantada per poder confegir paraules.

Tampoc hi ha cap mena de material com a suport per ajudar a construir mots. Tot fixant-nos amb el funcionament del racó es va observar una nena al racó de lletres de confegir que anava buscant

per l'aula cartronets o llocs on hi hagués paraules, fins i tot s'aixecava de la cadira, anava fins l'altre punta de l'aula per veure com estava escrita una determinada cosa i anava confegint successivament, lletra a lletra. Aquest procés es fa molt pesat si no tens materials a l'abast i aquesta nena se'n va cansar de seguida perquè a cada moment s'havia d'aixecar per veure la lletra següent. Alguna vegada havia de retornar perquè un cop davant la pissarra imantada ja se li havia oblidat la lletra que anava a col·locar. S'havia d'anar espavilant per trobar els recursos. Molt poc pràctic (consultar imatge, annex 2).

L'escola Il està situada a una ciutat gran, en un barri jove en ple creixement urbanístic i demogràfic. Consta de dues línies i es defineix com a pública, catalana, aconfessional, pluralista, respectuosa amb la diversitat, coeducadora i no sexista, activa, participativa i oberta. Un tret característic de l'escola és que treballen a partir de racons. Aquests són uns espais delimitats de l'aula, on els infants, individualment o per petits grups -de sis-, realitzen simultàniament diferents activitats d'aprenentatge. El plantejament del treball per racons respon a la necessitat d'establir estratègies organitzatives per tal de donar resposta a les diferències, interessos i ritmes d'aprenentatge de cada nen i nena i així, atendre a la diversitat. Tot i així, quan es tracta de fer tasques de lectoescriptura sovint són fitxes dirigides, individuals i iguals per a tots els infants. El material de lletres de confegir està dins del racó de l'escriptor. Totel material està al damunt d'una taula i aquest serveix per fer totes les activitats. Els infants han d'agafar el material que volen i endur-se'l a la taula per començar la tasca. Les lletres de confegir – imantades, de pal i de diferents colors - sovint s'utilitzen, però estan en un espai mal organitzat ja que totes estan barrejades en una safata. Aquestes serveixen perquè els infants confegeixin amb el suport de pissarres imantades. Quan els infants volen utilitzar el material se'ls fa difícil trobar amb rapidesa el que volen escriure i freqüentment es cansen. Especialment, els infants que troben més mancances en la tasca són els que mostren més disposició en abandonar l'activitat, o es dediquen a copiar el que fa el company o la companya. Tot i el desordre, els infants amb més aptituds es mostren més predisposats a acudir al racó, malgrat es distreuen si els companys fan quelcom més interessant (consultar imatge, annex 2).

5.3. Una proposta per a l'ús de les lletres de confegir en el context actual

L'organització de la classe per racons implica una distribució que possibiliti el treball de petits grups que simultàniament realitzen activitats diferents. Com exposa Cela [et al.]. (1988), l'organització de la classe per racons és una estratègia metodològica i organitzativa de l'espai, del temps i dels continguts que responen a unes intencions educatives que estan en la base de la concepció constructivista de l'aprenentatge: aprendre a partir del que un sap, d'una manera tan significativa com sigui possible, en uns espais i uns moments d'aprenentatge en els quals la manipulació i experimentació siguin essencials, alhora que es respectin els ritmes, interessos i estils de cadascú.

Per aquest motiu i tenint en compte que es pretén atendre a la diversitat es durà a terme una modificació i millora del racó de lletres de confegir de les respectives escoles. Després de l'estada de pràctiques i coneixent com treballen el procés de lectoescriptura en els centres actuals, s'ha ideat aquesta proposta per observar i valorar si realment els materials d'aquest racó - manipulables- són encara vigents i si atenen la diversitat. La caixa i les lletres han estat construïdes amb fusta per nosaltres mateixes (consultar annex 3).

5.3.1. Planificació

Al'inici de la sessió s'exposarà el funcionament de racó al grup d'infants que hi participin. Per fer-ho s'explicarà el funcionament de cada activitat. Tanmateix, hi haurà el suport visual de dues normes essencials: el silenci i l'ordre amb el qual s'han de deixar el racó una vegada utilitzat (consultar annex 3).

Les activitats proposades seran amb ordre de dificultat progressiva ja que d'aquesta manera es podrà atendre la diversitat d'alumnat.

Les tres activitats que es proposen són:

- **Dictat mut**

L'activitat es portarà a terme individualment. Aquesta permet atendre la diversitat de ritmes de l'aula ja que és senzilla i està pensada perquè tot els infants les puguin resoldre autònomament, amb l'ajuda de l'adult o bé del company. L'infant agafarà a l'atzar de dins una capseta de vímet un objecte. Tot seguit se'l mirarà, pensarà com s'escriu i intentarà confegir-ne el nom. També és pot fer el mateix però amb imatges.

- **Diàleg per parelles**

Les activitats es desenvoluparan amb parelles i per ordre de dificultat. Un infant agafarà la fotografia – de dins una capseta de vímet- d'un animal sense que l'altre ho vegi li dirà tres qualitats: l'altre haurà de confegir- utilitzant les lletres- el resultat i després s'intercanviaran els rols. Una altra activitat serà la següent: un infant confegirà una frase interrogativa (per exemple: " Tens gana?" i l'altre haurà de contestar amb un "sí" o "no"; Aquesta mateixa activitat es pot modificar per incrementar-ne la dificultat per exemple: un infant confegeix una pregunta (Què has menjat avui per dinar?) i l'altre infant contesta confegint una resposta llarga (He menjat espaguetis). També es podran donar indicacions perquè l'infant faci preguntes de resposta oberta o tancada.

- **De la consciència fonològica a la reflexió sobre les grafies**

L'activitat es pot desenvolupar individual o per parelles heterogènies. La tasca consisteix en agafar a l'atzar imatges – de dins una panereta- i confegir les paraules de cada dibuix per després classificar-les per: les que comencen per la lletra "X", les que acaben per la lletra "X"; l'infant inventa paraules que contenen el so "X".

L'activitat està pensada per desenvolupar individualment, l'infant haurà d'agafar- a l'atzar- de dins una panereta un cartellet amb una grafia i després ha de confegir paraules que comencin per aquesta.

Una altra proposta que es pot desenvolupar -individualment o per parelles- amb aquest material consisteix en agafar -de dins una panera- un cartellet amb la imatge i el nom d'un element. Posteriorment, hauran de confegir una paraula que rimi amb la que ja tenen. A

partir d'aquesta proposta se'n poden fer variants com per exemple, demanar a un infant que a partir de les dues paraules en facin un rodolí o simplement una frase.

5.3.2. Temporalització

La durada de les sessions pot durar des de la mitja hora a fina a una hora i mitja. Aquest temps variarà en funció de les necessitats i interessos dels infants.

5.3.3. Espai

El racó s'hauria d'instal·lar, en la mesura del possible, dins de l'aula. Per així facilitar la intervenció de la mestra. Malgrat tot, per raons d'organització de les dues escoles i per no trencar amb la dinàmica -ja que el racó probablement no tindrà continuïtat- s'ubicarà i es desenvoluparà fora de l'aula.

És important que el racó tingui un espai fix ben delimitat i fàcilment identificable pels infants a partir d'un rètol o distintiu (El racó de lletres de confegir). Aquest, ha de tenir unes normes de funcionament que s'haurien d'anar incorporant progressivament. En aquest cas com que les intervencions seran puntuals, només es farà ús de dos elements de normativa: el de silenci i el d'ordre. En els racons cal que cada cosa estigui en el seu lloc i que els materials estiguin sempre en perfectes condicions, per això es suggereix que s'endreci en capses o capsetes resistents. Els infants han d'aprendre a respectar i tenir cura del material.

Segons Lagía i Vidal (2009:30), "l'espai de la classe ha d'estar organitzat d'una manera còmode i clara, i cal que cada cosa tingui el seu lloc permanent per tal que els nens i les nenes sàpiguen on cercar el material que volen i endreçar-lo alhora, ajudat pel mestre si fa falta, en acabar l'activitat."

L'espai del racó ha de ser un espai tranquil i acollidor, per això es tindran en compte tots els detalls. Una bona il·luminació preferiblement amb claror natural. Les finestres han d'estar protegides per cortines de tons neutres que no modifiquin la llum però que alhora no enlluernin ni siguin massa opaques. Si l'aula no pogués tenir una finestra amb llum natural a prop, hi hauria

d'haver làmpades ben distribuïdes per l'espai amb una llum agradable per no malmetre la vista però que permetés als infants concentrar-se en la tasca. També seria adient la presència d'una planta i una estora per així aconseguir una atmosfera agradable. A banda del que s'ha exposat també hi haurà una taula amb dues cadires de fusta (material noble) perquè els infants puguin desenvolupar les activitats, un faristol amb la capsa de lletres de confegir recolzades i un petit prestatge amb paneretes i capsas per desar-hi el material el qual estarà organitzat en funció de la tipologia d'activitats que es proposen per atendre a la diversitat .

5.3.4. Material

Després de la experiència a les escoles - tal com s'ha exposat en anteriors apartats-s'ha vist que el material és un element essencial per un bon funcionament del racó. En primer lloc, s'han establert uns criteris pràctics i uns d'estètics. Pel que fa als pràctics es concreten amb la mida de les lletres, la posició de la caixa - de lletres- damunt la taula, i el tipus de material que és fàcilment manipulable i resistent. Pel que fa als estètics, la forma de les lletres, els colors d'aquestes, i la cura de l'espai.

Fernández [et al.]. (1995:12) exposa que "és important donar a conèixer les activitats als infants abans de deixar-les en el racó, no obstant cal que el material en què es presenten (capses, paneres,...) en el racó sigui prou suggeridor o explícit perquè se'n recordin del que han de fer " .

Els materials són els següents:

- Lletres de l'abecedari (vocals blaves i consonants roses).
- Caixa amb compartiments per a cada una de les grafies
- Paneretes de vímet
- Capseta de vímet
- Faristol
- Objectes reals – pinta, patata, llimona, mirall, pinça, rellotge...-
- Imatges: que en aquest cas eren d'animals (marieta, cargol, tauró, elefant)
- Cartellets amb el noms

5.3.5. Objectius

- Comprovar si les lletres de confegir encara són vigents.
- Observar i valorar si en el procés de lectoescriptura s'atén a la diversitat amb l'ús de les lletres de confegir.
- Observar i valorar si a partir de l'ús del material presentat es millora l'aprenentatge.
- Observar i valorar si els alumnes milloren en el procés de lectoescriptura mitjançant el treball individuals o per parelles heterogènies.

5.3.6. Atenció a la diversitat

Per poder atendre a tot l'alumnat independentment dels seu ritme d'aprenentatge Fernández [et al.]. (1995) explica que és recomanable que en el racó hi hagi activitats per realitzar individualment, en parella i en petit grup. Per donar resposta a la diversitat d'alumnat és aconsellable proposar activitats de diferents tipus però és essencial que hi hagi material manipulatiu i resistent. A més, és convenient que hi hagi activitats amb diferent grau de dificultat i diferents materials perquè tots els nens i nenes, independentment del nivell d'aprenentatge, pugin anar al racó.

Cal vetllar perquè els infants aprenguin a compartir l'activitat amb els seus companys i companyes, a treballar en grup, a manifestar la seva opinió i a respectar la dels altres. Els nens i nenes han d'habituar-se a treballar autònomament i a demanar ajuda només quan la necessiten.

Tal com exposa Coll (2010: 57):

“És important tenir en compte que, encara que els infants tinguin alguns coneixements previs suficients per abordar el nou contingut d'aprenentatge, el fet que posseeixin aquests coneixements no assegura que els tinguin presents en tot moment al llarg del seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, tan important és que els alumnes tinguin uns coneixements previs pertinents com que els utilitzin en el moment adequat per establir relacions amb el nou contingut. En altres paraules, l'actualització i la disponibilitat dels coneixements previs que posseeixen els alumnes és una condició necessària perquè puguin portar a terme un aprenentatge el més significatiu possible, però aquesta condició no podem donar-la per suposada encara sabent que els alumnes posseeixen aquests coneixements”.

5.3.7. Rol de la mestra

Conèixer a tots els infants ha estat un element important a l'hora de seleccionar els grups de treball per fer el racó. L'estada de gairebé dos mesos a les corresponents escoles i dins els grups classe de P5 ha permès observar en quin ritme de lectura i escriptura es troben. Per això, s'escolliran les activitats partint dels coneixements previs de cada infant.

A l'hora de fer les parelles es tindrà en compte no aparellar homogèniament ni tampoc amb diferències abismals. No homogèniament ja que es pretén aprofitar la diversitat existent per generar nous aprenentatges. Ni amb diferències abismals ja que en aquestes condicions els infants poden tendir a deixar que el membre amb més facilitats realitzi la tasca tot sol sense la participació de l'altre.

Pel que fa a l'actuació de l'adult dins el racó – i aprofitant que hi haurà dues mestres- s'han dividit les tasques de la següent manera: una adoptarà el rol d'observadora (anotant fets rellevants en una graella d'observació) i enregistrarà les sessions; i l'altra farà de guia i acompanyant dels nens i nenes en el racó si es creu oportú. Així doncs, es repartiran les tasques en relació a l'escola de pràctiques és a dir, la practicant del centre I actuarà com a guia en aquest i l'altra s'encarregarà d'enregistrar. En el centre II s'intercanviaran els rols perquè es creu que la relació establerta amb els infants serà un element afegit a l'hora de poder desenvolupar el racó d'una manera inclusiva.

5.3.8. Observació i valoració de les activitats

Hi ha molts aspectes que es poden observar al llarg del temps en aquest tipus de propostes, però pel que s'ha plantejat als objectius s'ha decidit que ens fixarem en dos: els materials i la interacció. I així poder observar si poden millorar l'aprenentatge.

Aquesta mateixa graella s'utilitzarà per a totes les activitats proposades i els ítems a observar són els següents:

El material

- **El material dóna seguretat als infants?**

Els infants es mostren segurs i actius per fer la tasca, i fan ús del material sense por.

- **El material permet correccions?**

S'observa que el material permet fer correccions amb facilitat i sense distorsionar el procés de confegir.

- **El material millora l'agilitat dels infants a l'hora de fer la tasca?**

Els infants realitzen l'activitat amb més rapidesa que no quan ho fan sobre paper.

- **El material permet reflexionar sobre el codi?**

El material permet que revisin i parlin sobre el que confegeixen o el que han confegit.

La interacció

- **La interacció dóna seguretat als infants?**

La interacció amb el company dóna seguretat a l'hora de fer la tasca.

- **La interacció promou correccions?**

La interacció entre companys i mestra permet que es corregeixin alguna grafia o la tasca.

- **La interacció promou que la tasca es desenvolupi amb més agilitat?**

La interacció permet desenvolupar la tasca amb més rapidesa.

- **La interacció permet reflexionar sobre el codi?**

La interacció amb els companys i la mestra permet que reflexionin conjuntament sobre elements del codi.

Model de graella d'observació

- Número d'enregistrament i nom de l'infant: _____
 - Coneixements i experiències prèvies respecte el procés de lectoescriptura:
-

ACTIVITAT 3: DE LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA A LA REFLEXIÓ SOBRE LES GRAFIES					
		INDIVIDUAL		PARELLES	
		SÍ	NO	SÍ	NO
EL MATERIAL	El material dóna seguretat als infants?				
	El material permet correccions?				
	El material millora l'agilitat dels infants a l'hora de fer la tasca?				
	El material permet reflexionar sobre el codi?				
LA INTERACCIÓ	La interacció dóna seguretat als infants?				
	La interacció promou les correccions?				
	La interacció promou que la tasca es desenvolupi amb més agilitat?				
	La interacció permet reflexionar sobre el codi?				
Altres observacions rellevants:					

6. Aplicació pràctica

6.1. Desenvolupament

L' experiència s'ha portat a terme durant quatre matins, concretament dos a cada escola. Es va instal·lar el racó de lletres de confegir a una aula petita. Tenint en compte tots i cadascun dels elements que s'havien plantejat des de l'inici: posició de les lletres, de la taula, ambientació, espai, llum natural... Durant aquests dies, els infants van anar passant pel racó a mesura que se'ls cridava, tant individualment com per parelles. Les parelles de treball ja s'havien pensat prèviament, perquè com s'ha dit anteriorment, el fet de conèixer els nens i les nenes durant l'estada de pràctiques ha permès fer els aparellaments amb criteri.

En una de les dues escoles el racó va despertar molt d'interès per part de les mestres, volent conèixer fins l'últim detall del que s'havia preparat. En canvi, a l'altre, van mostrar indiferència davant del racó.

Algunes de les opinions que es van copsar per part de moltes de les mestres a les quals es va explicar el funcionament i la finalitat del racó van ser negatives. Amb comentaris com "aquest racó és de l'any de la picor", "les lletres de confegir ja no són útils a P5, són més adequades per els nens i nenes de P4", "els infants de P5 ja escriuen amb lletra lligada", etc.

Les sessions es van desenvolupar adequadament. Pel que fa a les primeres es van desenvolupar d'una forma més pausada i cautelosa perquè era un primer contacte amb el nou racó tant dels infants com de les mateixes estudiants. En canvi les darreres, van anar prenent més cos i es van desenvolupar d'una manera més segura per part d'ambdós. Les activitats que es van portar a terme van ser les ja exposades a la planificació, tot i que hi van haver petites modificacions en funció de les circumstàncies del moment, les quals són quasi insignificants i ja queden recollides als enregistraments. Tanmateix, encara que en el plantejament s'exposi que les activitats s'han de desenvolupar per ordre de dificultat en alguns casos en la pràctica i per raons d'organització de l'escola no es va poder fer d'aquesta manera.

6.2. Observacions i anàlisi

Després de desglossar les diferents observacions fetes a l'aula amb el racó dissenyat (consultar annex 4, on hi trobem fragments d'enregistraments i les seves corresponents observacions i anàlisi), s'han pogut constatar diversos aspectes en relació al material i en relació a la interacció, els quals fan pensar que les lletres de confegir encara tenen vigència en l'actualitat.

El primer gran aspecte, el material, majoritàriament dóna seguretat als infants. Alguns comentaris dels nens i les nenes fan pensar que aquesta ve donada per l'ordre de les lletres dins la caixa: "estan col·locades per ordre alfabètic" o bé "està col·locada a la segona fila", "la lletra que busques està entre la R i la T" i també pels colors "la lletra que et falta és vermella"². Les intervencions dels infants denoten la importància de les característiques del material. Reconèixer l'ordre de l'abecedari els permet posar en pràctica els seus coneixements previs, és a dir connecten els nous coneixements amb els que ja saben.

Així mateix, l'organització de l'espai i del material semblen un factor rellevant. Molts dels infants es posen drets a l'hora de fer l'activitat, mostren confiança, sembla que estiguin molt còmodes. Pocs han fet ús de la cadira i els que ho feien s'han mostrat més cohibits i desubicats. Malgrat això, en gairebé tots els enregistraments s'observa que els infants de l'esquerra sempre estan drets ja que probablement no arriben a agafar les lletres.

Altrament, s'ha observat alguns nens i nenes que en un primer moment s'han mostrat molt insegurs davant la situació; probablement degut a la càmera d'enregistrar (ja que miraven la càmera), de l'espai nou i la presentació del material, però un cop endinsats dins l'activitat gairebé tots s'han oblidat de la seva presència i aquesta s'ha desenvolupat amb normalitat.

Un altre punt a destacar, és la posició de la caixa de lletres que facilita el procés de correccions i reflexió del codi. El fet de tenir-les a l'alçada de la vista dels infants ajuda a amenitzar el procés complex d'escriure (pensar què es vol escriure, identificar el primer so amb la grafia corresponent, i posteriorment traçar la lletra), el simplifica, permet als nens i nenes agilitzar el procés. De l'altra manera, després de fer tot l'esforç d'escriure, amb el que comporta, si s'adona que hi ha errors en

²Consultar annex 4: Graella 4 i 15

el que ha escrit, ha d'esborrar i tornar a fer tot aquest procés mental complex ja esmentat. Aquest motiu li comporta que la tasca sigui molt feixuga.

A més, s'ha constatat que els infants amb dificultats per treballar sobre paper³ a les tasques habituals de l'aula, quan es disposen a confegir amb el material es mostren actius, motivats, concentrats i amb iniciativa. Un clar exemple d'aquest aspecte és un infant que presenta dificultats motrius. Es veu una gran diferència entre quan escriu sobre paper i quan realitza l'activitat amb el material manipulatiu⁴.

El segon gran aspecte és la interacció entre iguals i entre mestra-infant. S'han donat alguns factors positius dins el treball per parelles.

En primer lloc, aquest tipus d'agrupament ha propiciat que els infants es sentissin segurs i acompanyats en aquest procés ja que han sorgit intervencions d'ajuda mútua en les quals es donaven indicacions i pistes entre ells com ara: "mira traiem aquestes, les tornem a posar i..." l' la que necessites és vermella, està a la segona fila"⁵, com també senyalant les grafies que necessita a mesura que confegeix la paraula⁶. A més, també promou correccions ja que entre ells manifesten pensaments, hipòtesis sobre com creuen que s'escriu una paraula, quina lletra hi falta. A tall d'exemple, algunes evidències són: "em penso que hauríem de separar alguna cosa...", "crec que hi hauria d'anar una T"⁷.

També s'ha vist que en casos en què la llengua materna no és la catalana, alguns infants serveixen de models lingüístics. El cas d'un infant castellano-parlant que a l'hora de fer el l'activitat del dictat mut escull un mirall i confegeix *qitai*. L'adult li demana què ha escrit, perquè aparentment no hi ha relació so-grafia, l'infant verbalitza la paraula *crystal* i llavors es comprèn. La companya mostra incomprensió i per aquest motiu la mestra li demana com ho escriuria ella, llavors confegeix *mirall* al costat. I això no solament es constata a nivell d'escriptura sinó també a nivell de llengua oral, per exemple: a l'activitat d'escriure lletres que comencin o continguin la lletra "A", la Maria li diu a

³Quan es parla de "treballar sobre paper", es fa referència al treball de fitxes que duen a terme dins les aules. Consultar annex 4. Graella 16 i 12

⁴Consultar annex 5. Enregistraments 40 i 41

⁵Consultar annex 4. Graella 16 i 15

⁶Consultar annex 5. Enregistrament 31.2

⁷Consultar annex 5. Enregistrament 26.2

cau d'orella a la Jaskiran d'escriure *Anna*, aquesta exclama en veu alta que escriuran: *enna*. I la Maria la corregeix⁸, verbalitzant: no, Anna! Aquest aclariment també és un model lingüístic oral.

Un altre fet que es dona en reiterades ocasions és el treball compartit, és a dir, entre els dos membres de la parella confegeixen una paraula conjuntament, primer un agafa una lletra, llavors l'altra i així successivament⁹. Així mateix, s'ajuden a sentir els sons d'algunes grafies si un de la parella presenta dificultats. És un element molt interessant, el qual el permet la interacció en parella i l'ús del material.

Ara bé, en algun cas, encara que hi ha interacció amb la mestra, no ha premés correccions als infants sobre el que s'estava confegint. Atès que ja es coneix l'etapa d'escriptura en el que es troben, no s'ha exigit la correcció. En aquests casos l'objectiu no és que es confegís correctament la paraula, sinó dins els paràmetres d'ortografia natural i de l'etapa corresponent.

El paper de la mestra en el desenvolupament de les activitats durant les quatre sessions ha estat important. En primer lloc, perquè havia d'explicar el funcionament de cada proposta, seguidament, perquè havia d'atendre als imprevistos de la situació per conduir l'activitat cap al seu objectiu. Fins i tot, per donar l'aprovació a alguns infants, que reclamaven el seu suport per seguir endavant.

Es constata que quan un infant realitza més d'una activitat o ja coneix el funcionament d'aquesta, la intervenció de l'adult minva. Aquest fet fa pensar, que si el racó dissenyat tingués continuïtat, els infants acabarien esdevenint autònoms i la mestra observadora.

⁸Consultar annex 5. Enregistrament 11

⁹Consultar annex 5. Enregistrament 31.2, 48 i 10

7. Reflexions

Per concloure i fent referència a l'objectiu de la recerca, es pot considerar que les lletres de confegir mantenen vigència en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i atenció a la diversitat. Val a dir que després de fer l'anàlisi i de portar a terme el racó amb tot el que comporta (idear les activitats, dissenyar les lletres i crear-les, estructurar l'espai, crear l'ambient idoni per aconseguir una bona atmosfera, en què els aprenentatges es puguin desenvolupar correctament i els infants puguin sentir-se segurs i còmodes, entre molts altres aspectes) hi ha alguns elements que es podrien modificar. En primer lloc, potser seria important ampliar el nombre de sessions, ja que el racó permanent dins l'aula de P5 seria profitós per als infants, tot i que la mestra hauria d'anar variant els materials de les activitats. Però, un cop els infants agafessin la dinàmica del racó, l'activitat cada cop seria més autònoma i la mestra podria fer el traspàs de control de l'aprenentatge als propis infants. Així mateix, fent més sessions del racó, l'ús de la càmera deixaria de ser un factor de distorsió ja que en alguns casos, especialment al principi, els infants es mostraven cohibits per aquest element. A més, s'ha observat que la ubicació de la caixa no permetia que els infants situats a l'esquerra poguessin agafar bé les lletres sense haver d'allargar els braços. Un canvi adequat podria ser posar la caixa al mig, sempre i quan hi hagués una taula més gran, i així els dos infants podrien prendre les lletres amb les mateixes condicions. En segon lloc, seria convenient tenir en compte que la mestra ha de ser pacient i no anticipar-se.

Les observacions evidencien que és possible crear espais acollidors (amb pocs recursos econòmics), que despertin interès a tots els infants, amb una atmosfera agradable que proporcioni seguretat i tranquil·litat i sobretot que s'adaptin a les necessitats dels nens i les nenes. En ocasions, és decebedor veure els racons existents a l'escola, l'estructuració dels espais i els materials, com també l'actitud d'algunes mestres de conformisme davant el que s'han trobat i sovint manca d'innovació per atendre a la diversitat.

A més, després de l'experiència viscuda sobre el treball per parelles i dels seus resultats, que indiquen que probablement aquest promou aspectes positius envers l'aprenentatge de la lectoescriptura. És important transmetre la necessitat d'un canvi de dinàmica dins les aules d'Educació Infantil ja que es constata que dins l'espai de llengua es treballa de forma molt individual i sobretot, poc manipulativa; es treballa en moltes ocasions la cal·ligrafia, afegit a les

fitxes de cada dia. Fins i tot, en una de les dues escoles l'espai de racó sembla un "premi" pels que han acabat la tasca. Tot i això, es vol deixar clar que aquest estudi de dos casos reals no permet extreure conclusions a nivell general respecte els materials i l'atenció a la diversitat, però sí que possibilita reflexionar envers aspectes rellevants pel futur professional en el món de l'educació.

És sorprenent sentir comentaris respecte el racó, equiparant-lo a l'ambient de la llar, ja que l'organització material d'una escola és quelcom de gran importància. Igual que els adults davant un ambient positiu actuem amb més seguretat i motivació, els nens i les nenes es desenvoluparan probablement de la mateixa manera, davant un marc harmoniós i ordenat.

El treball dels bons mestres s'ha de caracteritzar per una tasca constant, que tingui en compte tots els moments del dia a dia amb els infants, adaptant-se a les seves necessitats, innovant, no tenint por de provar noves metodologies i sobretot començant a treballar partint del que ja saben recuperant les idees dels grans autors. Una mestra ha d'estar sempre activa i predisposada, és així com s'hauria d'entendre la seva figura. Tonucci il·lustra molt bé quin hauria de ser el paper de l'escola, en definitiva dels mestres: "És molt freqüent escoltar frases com "el seu fill no em segueix" o "no està interessat, no té prou bases i hauria de recuperar", que haurien de constituir un delicte perquè, qui ha de seguir qui a l'escola? Jo crec que l'escola hauria de seguir els nens i no a l'inrevés." (2011:10).

8. Bibliografia

Bigas, Montserrat; Correig, Montserrat; Fons, Montserrat (2000). "Ensenyar encara el codi". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21, p. 87-97.

Boixaderas, Rosa (2007). "Aprendre a escriure i a llegir, avui" . *Escola Catalana*, núm. 443, p.16-19.

Cela, Jaume [et al.] (1988). *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*. Barcelona: Rosa Sensat.

Cohen, Louis.; Manion, Lawrence; Morrison, Keith(2011). *ReserachMethods in education*. USA:Taylor&Francis Group.

Coll, César [et al.]. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Cormand, Josep Maria (1983). *Les lletres de colors*. Barcelona: Editorial Casals.

Fernández, Estela; Quer, Lurdes i Securun, Rosa(1995). *Racó a racó. Activitats per treballar amb nens i nenes de tres a vuit anys*. Barcelona: Rosa Sensat.

Figueras, Carme; Pujol, M. Antònia (1988). *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Barcelona: Eumo Editorial.

Fons, Montserrat (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.

Fons, Montserrat (2008). "A poc a poc i bona lletra". *Guix d'Infantil*, núm.45, p.38-41.

Gardner, Howard (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gómez, Josepa (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Laguía, Maria José; Vidal, Cinta (2009). *Racons d'activitat a l'escola bressol i al parvulari*. Barcelona: Graó.

Montessori, Maria (1987). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo.

Pujolàs, Pere (2002). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

Teberosky, Ana i Solé, Isabel (1999). *Psicopedagogia de la lectura i la escriptura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Tonucci, Francesco (2011). "Els únics que poden fer una bona escola són els mestres". *La Revista de Blanquerna*, 2011, núm. 24, p.10-13.