

Repensem els racons: propostes motivadores, inclusives i competencials per a l'aprenentatge de la llengua

Blanca Navarro i Solà

Curs: 2018-19

Tutor: Llorenç Comajoan

Vic, 31 de gener de 2019

Blanca Navarro i Solà és directora de l'Escola Ametllers de Sant Joan de Vilatorrada. És diplomada per la Universitat de Barcelona (2002) com a Mestre d'Educació Primària i per la Universitat de Vic (2006) com a Mestre d'Educació Infantil.
Correu electrònic: bnavarr5 @xtec.cat

Resum

Aquest article parteix de la reflexió i l'anàlisi de com portem a terme els racons de llengua de cicle inicial a l'escola Ametllers. El procés de reflexió neix de la inquietud de poder oferir als alumnes un bon acompanyament en el camí que fan en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que tal i com treballàvem fins al moment la llengua en aquesta etapa (treball més sistemàtic, propostes poc atractives, etc.) molts nens i nenes es frustraven, tendien a perdre l'interès i presentaven moltes dificultats, fet pel qual havien de rebre atenció de la mestra d'educació especial. És per aquest motiu que hem volgut posar la mirada en replantejar els racons, analitzant les propostes d'aprenentatge que els oferíem fins ara, fent-les molt més motivadores, funcionals, seqüenciades per nivell i sobretot competencials.

Paraules clau: racons de llengua, autoregulació, ritmes d'aprenentatge, equip impulsor i activitats competencials.

Abstract

This article starts with the reflection and analysis of how we carry out the language learning corners on the initial cycle of primary level at the Ametllers School. The reflection process arises from the concern to be able to offer students a good accompaniment on the path they make in learning reading and writing, since we have noticed that the way we have worked language so far in this cycle (systematic work, unattractive proposals, etc.) caused that many children were frustrated, tended to lose interest and presented many difficulties, for which they had to receive attention from the teacher of special education. That's why we wanted to rethink the corners, analyzing the learning proposals that we have offered until now, making them much more motivating, functional, sequenced by level and above all competency-based.

Keywords: language learning corners, self-regulation, learning rhythms, expert working teams and competency-based activities.

1. El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: un model plurilingüe i intercultural

Vivim en un món on les noves tecnologies i la globalització han fet que ens haguem de plantejar canvis importants en la perspectiva de l'ensenyament i l'aprenentatge. No obstant, un dels elements més rellevants en la preparació del nostre alumnat continua sent el domini del llenguatge. Aquest instrument és el que permet comprendre la realitat, expressar sentiments i emocions, raonar, transmetre coneixements i relacionar-nos amb els altres. Per tant, direm que és la base de la comunicació.

En la darrera actualització del model lingüístic per a les escoles a Catalunya, el Departament d'Ensenyament (2018) ha presentat un document on planteja l'aprenentatge i l'ús de les llengües amb un enfocament plurilingüe i intercultural. Entenem com a plurilingüe l'habilitat d'utilitzar més d'una varietat lingüística amb diferents graus de coneixement i per a diferents propòsits. L'educació plurilingüe té tres objectius principals: 1) Fer els aprenents conscients del seu repertori lingüístic i cultural, i valorar-lo. 2) desenvolupar i millorar la competència comunicativa general de l'aprenent i. 3) proporcionar a tots els aprenents mitjans per desenvolupar aquesta competència de manera autònoma i al llarg de tota la vida.

La implantació d'aquest nou model educatiu plurilingüe implica:

- Desvetllar la consciència plurilingüe dels aprenents per promoure valors democràtics com la tolerància i el respecte a la diferència.
- Promoure un ensenyament en què l'aprenent desenvolupa un grau de domini heterogeni de les llengües i adquireix competències interculturals.
- Coordinar l'ensenyament de totes les llengües per augmentar la coherència i la sinergia entre la llengua vehicular, les llengües de l'aprenent i les llengües estrangeres, i focalitzar la dimensió lingüística de totes les matèries.
- Garantir la coherència entre les diferents etapes educatives.

Aquest model té en compte totes les llengües, contribuint així que cada alumne desenvolupi la competència comunicativa. Aquesta competència, els servirà per adquirir nou coneixement, per assolir una comunicació efectiva amb d'altres llengües i en diferents circumstàncies i situacions. Això s'aconsegueix perquè es desenvolupa en el marc d'un sistema curricular centrat més en l'adquisició d'unes competències que no pas en els continguts.

En el procés de construcció del model propi d'educació plurilingüe s'ha aprofundit en la idea que la competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges. Per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum ja que en totes s'utilitza el llenguatge per a accedir a la informació i gestionar-la, per construir i comunicar els coneixements, per representar, interpretar i comprendre la realitat i organitzar i autoregular el pensament, les emocions i la conducta.

1.1. El Currículum d'Educació Primària i les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic

1.1.1 El currículum de l'Educació Primària

L'ordenació curricular de l'etapa de l'educació primària (Departament d'Ensenyament, 2017) integra el concepte de competències bàsiques dins els components del currículum i fixa que l'adquisició de les competències per part dels alumnes és el referent bàsic de l'acció educativa. El perquè d'aquestes competències ve donat pel canvi que ha sofert la nostra societat en els darrers anys veient la necessitat de replantejar les finalitats de l'educació i formar als infants per a la vida, és a dir, que el nen o nena esdevingui un membre actiu capaç de saber conèixer, saber fer, saber ser i saber conviure.

L'aprenentatge basat en competències es fonamenta en la integració mental dels coneixements i la utilització d'aquests coneixements en situacions noves i diverses, és a dir en l'aplicació i no sols en la transmissió, es basa en el saber fer i no sols en el saber. Per tant, el coneixement no pot quedar-se en fets o conceptes aïllats memoritzats, sinó amb la capacitat de raonar, d'extreure conclusions, de defensar-les, argumentar-les:

“S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació". (Decret 119, de 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària).

El currículum recull les 8 competències bàsiques que els alumnes han d'haver assolit al finalitzar l'etapa de l'Educació Primària. Cada competència engloba les àrees de

coneixement que s'agrupen en àmbits segons la seva afinitat i el seu caràcter complementari.

Els elements que conformen els àmbits són: les dimensions, les competències pròpies de l'àrea, les orientacions metodològiques, les orientacions per l'avaluació, els continguts claus i els criteris d'avaluació. Les competències bàsiques són totes transversals i interactuen entre elles.

Pel que fa a les llengües, el currículum posa molt d'èmfasi en la importància del domini de les dues llengües oficials i el coneixement com a mínim d'una llengua estrangera per tal d'adquirir una sòlida competència comunicativa.

1.1.2 Les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic

L'àmbit lingüístic comprèn les àrees de llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura i llengües estrangeres (Departament d'Ensenyament. Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic, 2015). En concret, les competències bàsiques pròpies de l'àmbit lingüístic engloben 5 dimensions, i cadascuna presenta les competències pròpies:

- Dimensió comunicació oral: Consisteix en la capacitat de comprendre i expressar missatges orals tenint present la situació comunicativa. Les habilitats d'escoltar i parlar, en la major part dels casos, van de bracet perquè es produeixen en un context d'interacció en el qual els interlocutors són alternativament emissors i receptors. Hi actuen, per tant, les capacitats de comprendre, expressar-se i dialogar o conversar.

La dimensió de la comunicació oral està integrada per tres competències:

- Competència 1. Comprendre textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars.
- Competència 2. Produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa.
- Competència 3. Interactuar oralment d'acord amb la situació comunicativa, utilitzant estratègies conversacionals.

- Dimensió comprensió lectora: És la capacitat d'una persona per entendre, valorar i emprar textos escrits, per tal d'assolir objectius personals, desenvolupar el propi coneixement i potenciar-lo, així com també per poder participar en la societat.

La dimensió de la comprensió lectora està integrada per quatre competències:

- Competència 4. Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats i suports.
 - Competència 5. Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.
 - Competència 6. Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals.
 - Competència 7. Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.
- Dimensió expressió escrita: L'expressió escrita és la capacitat d'utilitzar l'escriptura com una activitat que permet comunicar-se, organitzar-se, aprendre i participar en la societat. Implica un suport i un sistema de representació gràfica del llenguatge que té la qualitat de fixar el missatge i mantenir-lo en el temps.
La dimensió de l'expressió escrita està integrada per 3 competències:
 - Competència 8. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari.
 - Competència 9. Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari.
 - Competència 10. Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.
 - Dimensió literària: La literatura és una font estètica i cultural, ajuda a comprendre el món que ens envolta i inclou els diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals.
La dimensió literària està integrada per dues competències:
 - Competència 11. Llegir fragments i obres i conèixer alguns autors i autores significatius de la literatura catalana, castellana i universal.
 - Competència 12. Crear textos amb recursos literaris per expressar sentiments, realitats i ficcions.
 - Dimensió plurilingüe i intercultural: Les competències d'aquesta dimensió plantegen continguts relacionats amb les habilitats i destreses per a la convivència, el respecte i l'enteniment entre les persones basats en els usos socials de les llengües en contextos multilingües. Es parteix de la idea que aprendre llengües és,

abans que altra cosa, aprendre a comunicar-se amb altres persones, a prendre contacte amb distintes realitats i a assumir la pròpia expressió com a modalitat fonamental d'obertura als altres.

La dimensió plurilingüe i intercultural està integrada per les competències següents:

- Competència 13. Ser conscient de la pertinença a la comunitat lingüística i cultural catalana i mostrar interès per l'ús de la llengua catalana.
- Competència 14. Conèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural de Catalunya, de l'Estat espanyol, d'Europa i del món.

1.1.3 L'aprenentatge competencial de les llengües

Partint de la base que l'aprenentatge ha de ser significatiu i pràctic, cal tenir present que els alumnes han d'aprendre a utilitzar la llengua per poder comunicar-se, per crear i resoldre problemes de la vida real i no tant per acumular coneixements lingüístics.

Per tal d'aconseguir que els nostres alumnes aprenguin les llengües competencialment caldria que com a mestres ens preguntéssim si té sentit com l'estem ensenyant actualment a les nostres aules ja que sovint afegim un accés de continguts i, les activitats proposades no parteixen de l'infant ni tampoc de situacions properes a ell. Per tant, si el nostre objectiu no és només el coneixement de la llengua sinó l'habilitat per usar-la, caldria tenir presents els següents aspectes (Departament d'Ensenyament, 2016) :

- Proposar tasques d'aprenentatge autèntiques, tenint en compte que parteixin de situacions comunicatives iguals o semblants a les de la vida fora de l'escola.
- Realitzar activitats d'aprenentatge que exigeixin la participació activa de l'alumnat, el treball cooperatiu i l'autoavaluació.
- Plantejar un treball de llengua que impliqui aplicar totes les habilitats (escolta, lectura, escriptura, interpretació, interacció...).
- Presentin models d'actuació que mostrin com s'apliquen els coneixements en situacions pràctiques.
- Facilitar l'aprenentatge i l'ús de la llengua oferint diferents formes de representació de la informació aprofitant les noves tecnologies.

1.1.4 L'ensenyament de la lectura i l'escriptura a Cicle Inicial

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en els cursos de primer i segon de primària esdevé un objectiu clau i, és un dels reptes més importants que es plantegen als mestres d'aquest cicle. Aconseguir que els infants se sentin motivats i trobin sentit a un aprenentatge de ben segur que determinarà, en gran part, l'èxit de la seva escolarització i del seu futur com a ciutadans. Un altre aspecte que cal tenir present és que per aprendre una qüestió tan complexa com és llegir i escriure cal, entre moltes altres coses, temps i que continua aprenent tota la vida (Fons, 2011).

Només es poden desenvolupar de manera significativa els processos que intervenen tant en el llegir com en l'escriure si posem els nens i les nenes en situacions d'ús real de la lectura i l'escriptura. Poc podem 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 (Fons, 1999).

Com a resum, podem destacar les deu idees clau que caldria tenir en compte per tal d'aprendre a llegir i escriure. (Fons, 1999):

1. Conviure en un món lletrat.
2. Facilitar aprenentatges interrelacionats.
3. Llegir en veu alta per als nous lectors.
4. Escriure conjuntament.
5. Tenir en compte les relacions entre llengua oral i llengua escrita.
6. Animar a l'alumne a experimentar llegint i escrivint.
7. Considerar el valor del temps i l'espera.
8. Valorar més els encerts que no pas les errades.
9. Utilitzar materials del medi.
10. Parlar de la lectura i de l'escriptura.

1.1.5 Els racons d'aprenentatge

Els racons d'aprenentatge són uns espais delimitats on els infants individualment o en petit grup 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. Per dur a terme aquesta organització cal entendre la relació ensenyament-aprenentatge d'una determinada manera i que, l'aprenentatge ha de ser significatiu i funcional per l'alumne: "L'infant ha de participar activament en la construcció del seu aprenentatge i adquirir un major protagonisme (Fernández, 1995, p.10).

El treball per racons afavoreix l'autonomia dels nens i nenes per tres raons: 1)Els ajuda a adquirir responsabilitats amb el material i en el treball, 2) aprenen a planificar-se la feina i 3) a saber què volen aprendre i quin camí seguiran per aconseguir-ho.

El mestre hi juga també un paper molt important i ha de tenir present que, per una banda, ha de facilitar als alumnes l'accés al coneixement afavorint la interacció amb l'objecte d'aprenentatge i amb els propis companys, potenciant el diàleg entre iguals. Per l'altra, ha de conèixer el procés d'aprenentatge de cada infant i adequar el tipus i grau d'ajuda que oferirà. Aquesta metodologia facilita l'observació que fa el mestre del seguiment individual dels progressos i dificultats que es van trobant els alumnes i també les estratègies que utilitza per aconseguir els objectius fixats.

El treball per racons es pot plantejar als alumnes de manera individual o en petit grup. El treball individual exigirà als alumnes constància i esforç però també els donarà seguretat i estímuls per continuar. Per altra banda, el treball en petit grup propicia la interacció cooperativa i permet 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. També a respectar les idees dels altres, a aprendre dels companys i a acceptar la seva ajuda.

Com a mostra, Fons (1999, p.58-59), proposa alguns exemples de racons que fan referència a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura:

- El de biblioteca amb diferents tipus de llibres (contes populars, fantàstics, de coneixements, etc.).
- Els missatges amb fulls de tot tipus, colors i retoladors variats, per elaborar i deixar missatges als companys i companyes.
- El de notícies amb pissarra magnètica per enganxar retalls de revistes o diaris.
- El de elaboració de llibres amb cartolines, fulls, grapadores, etc., amb propostes tancades (escriure un conte, una poesia...)o amb propostes obertes (inventar narracions i dibuixar-hi il·lustracions).

2. Plantejament del procés d'innovació

El contingut d'aquest article sorgeix de la necessitat de replantejar el treball de com ensenyem a llegir i escriure els infants de l'escola Ametllers en el cicle inicial. En concret, feia temps que veïem la necessitat de canviar algunes de les pràctiques que portàvem a terme ja que ens adonàvem que:

- El treball realitzat a l'aula era molt sistemàtic i repetitiu.
- La mestra d'educació especial havia d'intervenir massa sovint en aquest cicle.
- Les propostes d'aprenentatge no partien dels interessos dels propis infants.

Ens calia, doncs, buscar maneres en què l'alumne fos el centre del seu propi aprenentatge, visqués aquest procés d'una manera motivadora i sobretot es tinguessin en compte els diferents ritmes d'aprenentatge. Així doncs, vam centrar el projecte de millora en els racons de llengua de primer i segon de primària.

Per dur a terme aquest pla de millora vam seguir el model d'assessorament per a la millora de la pràctica educativa que plantegen Lago i Onrubia, (2008).

L'estratègia que proposa aquest model es basa en 5 fases (Taula 1):

FASE 1	Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés de millora.
FASE 2	Registre i anàlisi conjunta de les pràctiques del professorat i formulació de les propostes de millora.
FASE 3	Disseny conjunt de les millores a introduir en la pràctica del professorat.
FASE 4	Acompanyament en el desenvolupament, seguiment i valoració de les millores.
FASE 5	Avaluació del procés i els seus resultats i presa de decisions de continuïtat.

Taula 1. Model d'innovació (Lago i Onrubia, 2008).

Val la pena destacar que en aquest article queda recollit com s'han desenvolupat i treballat les tres primeres fases del procés de millora. les dues últimes han estat planificades però no s'han portat a la pràctica. A continuació es descriu el procés que hem seguit en cada fase l'equip de treball de l'escola.

2.1 FASE 1: Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés de millora.

En aquesta primera fase vam analitzar amb la resta de l'Equip Directiu com podríem millorar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels nostres alumnes a cicle inicial, ja que, tal i com s'ha esmentat anteriorment, molts alumnes es frustraven en el procés, la mestra d'educació especial havia d'intervenir massa en aquest cicle, el treball que hi realitzàvem era molt sistemàtic i per últim les propostes d'aprenentatge no eren gaire motivadores. Totes aquestes observacions es van recollir en les diferents reunions portades a terme en els Equips de Mestres (claustre).

Basant-nos en el fet que ja es treballaven els racons de llengua vam arribar a la conclusió que podríem focalitzar el nostre contingut de millora en analitzar, repensar i reelaborar aquests racons i, d'aquesta manera, oferir als nostres alumnes una altra manera d'aprendre la llengua. Com a coordinadora de tot el procés vaig crear un equip de treball format per les tutores de 1r i 2n de primària, el cap d'estudis, la mestra d'educació especial i jo mateixa per tal d'impulsar aquestes noves millores. Ens vam constituir com a Equip Impulsor, els vaig presentar el pla de millora juntament amb la proposta d'un pla de treball i ens vam repartir les diferents tasques a desenvolupar al llarg de les fases (Taula 2).

PLANIFICACIÓ DEL PLA DE MILLORA				
FASE 1. Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés de millora.				
SESSIONS	DATA	FRANGES HORÀRIES	DURADA	ESPAI
S1	1-10-18	Dilluns matí	1h 30m	Direcció
S2	10-10-18	Dimecres tarda	1h 30m	Direcció
S3	7-11-18	Dimecres migdia	1h 30m	Sala de Mestres
S4	19-11-18	Dilluns migdia	1h 30m	Tutoria de de Cicle Inicial
FASE 2. Registre i anàlisi conjunta de les pràctiques del professorat i formulació de les propostes de millora.				
SESSIONS	DATA	FRANGES HORÀRIES	DURADA	ESPAI
S5	3-12-18	Dilluns tarda	2h 30m	Escola Pinediques
S6	5-12-18	Dimecres migdia	1h 30m	Aula d'informàtica
S7	10-12-18	Dilluns migdia	1h 30m	Aula d'informàtica
S8	19-12-18	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S9	9-1-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
FASE 3. Disseny conjunt de les millores a introduir en la pràctica del professorat.				
SESSIONS	DATA	FRANGES HORÀRIES	DURADA	ESPAI
S10	16-1-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S11	23-1-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S12	30-1-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S13	20-2-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
FASE 4. Acompanyament en el desenvolupament, seguiment i valoració de les millores.				
SESSIONS	DATA	FRANGES HORÀRIES	DURADA	ESPAI
S14	27-2-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S15	19-3-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S16	2-4-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
FASE 5. Avaluació del procés i els seus resultats i presa de decisions de continuïtat.				
SESSIONS	DATA	FRANGES HORÀRIES	DURADA	ESPAI
S17	5-6-19	Dimecres migdia	1h 30m	Tutoria de Cicle Inicial
S18	26-6-19	Dimecres matí	1h 30m	Sala de Mestres

Taula 2. Pla de treball

Tal i com s'observa en la taula 2, el procés de millora es va iniciar durant el mes d'octubre i acabava al mes de juny de l'any següent. Cada fase tenia programades les sessions de treball, es portaven a terme els dilluns o dimecres al migdia i tenien una

durada aproximada d'una hora i mitja. Els acords i propostes quedaven sempre recollits en les diferents actes de les reunions portades a terme.

El següent pas era analitzar la nostra pròpia pràctica. Per tal de poder recollir evidències vam elaborar un document on cada mestre a partir de l'observació de les seves propostes d'aprenentatge registraria un sèrie d'indicadors: en primer lloc el material que utilitzava, seguidament una breu descripció de l'activitat i per últim, els objectius que esperava assolir (Taula 3).

RACÓ 3: QUI DIU QUÈ?	
	
MATERIAL	Joc de taula. Consta de deu làmines, cada una d'elles relacionada amb un personatge que apareix a la part superior i 40 cartronets amb frases.
DESCRIPCIÓ	Llegir les frases i enganxar els cartronets en la làmina del personatge que la diu.
OBJECTIUS	Treballar la comprensió lectora.

Taula 3. Document d'anàlisi

2.2 FASE 2: Registre i anàlisi conjunta de les pràctiques del professorat i formulació de les propostes de millora.

En aquesta segona fase es va partir de les dades recollides sobre com portàvem a terme la nostra pròpia pràctica. Vam posar en comú els resultats i vam fer un treball de reflexió a partir de les preguntes següents (Taula 4):

- Què pretenem a l'hora de treballar per racons?
- Quin és el paper del mestre?
- Com agrupem als alumnes?
- Les propostes d'aprenentatge estan seqüenciades per continguts i per nivells?
- I els materials, són diversos, atractius i motivadors?
- Com ens imaginem l'avaluació?

<p>Treballem per racons perquè...</p> <p>Què pretenem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que els alumnes treballin d'una forma més autònoma (individual o en petit grup) - Potenciar el treball entre iguals - Respectar els ritmes individuals, d'aprenentatge i de treball - Que l'alumne desenvolupi en el seu propi procés d'aprenentatge i apringa dels seus errors - Atendre de manera ajustada els alumnes amb necessitats educatives especials - Treballar de manera més competencial, motivadora i manipulativa 	<p>PAPER DEL MESTRE</p> <p>Quines són les nostres funcions?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el punt de partida de cada alumne - Estimular la participació activa dels alumnes - Observar com actuen - Intervenir en l'aprenentatge dels alumnes només quan sigui necessari - Avaluar per millorar la pràctica educativa - Propiciar un bon ambient de treball - Dissenyar propostes d'aprenentatge que siguin suggerents per tot l'alumnat
<p>LES PROPOSTES D'APRENTATGE</p> <p>Estan seqüenciades per continguts? I per nivells?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propostes seqüenciades per dimensions tal i com proposa el currículum - Racons preparats per diferents nivells d'aprenentatge 	<p>L'AVALUACIÓ</p> <p>Com ens l'imaginem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipar a cada alumne que ha de fer en cada raó - Compartir amb l'alumne els objectius i els criteris d'avaluació de cada proposta d'aprenentatge - Acabar les sessions fent una posada en comú perquè els alumnes verbalitzin quines dificultats han pogut trobar - Utilitzar una graella d'observació per part del mestre

Taula 4. Reflexionem sobre els racons.

En relació a la reflexió conjunta vam poder observar que en les propostes d'aprenentatge que oferíem hi mancaven els següents tres aspectes: a) No es tenien en compte les dimensions que marca el currículum vigent, b) les propostes no estaven seqüenciades per nivells i c) els objectius de treball no eren clars. A partir d'aquest moment vam centrar la mirada en el document sobre les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Departament d'Ensenyament, 2015). Per tal de poder seqüenciar les propostes d'aprenentatge calia conèixer bé aquest document, i és per aquest motiu que en una de les sessions de treball i a partir d'una presentació vam aprofundir en aquest document de referència.

Per seguir amb el procés de reflexió vam plantejar un debat sobre quin tipus de pràctica docent portàvem a terme com a docents per l'ensenyament de la lectura i l'escriptura amb els nostres infants. Ens vam basar en tres tipus de pràctiques: D'una banda, en les pràctiques instruccionals, activitats centrades fonamentalment en l'ensenyament explícit del codi i que posen molta atenció en els resultats de l'aprenentatge. De l'altra, en les pràctiques situacionals, orientades cap a activitats d'escriptura autònoma, aprofitant situacions originades a l'aula i en què no es posa especial atenció en els resultats. I per últim, en les pràctiques multidimensionals que destaquen l'escriptura autònoma, en què s'aprofiten situacions originades a l'aula i hi ha preocupació pels resultats de l'aprenentatge (Ríos, Fernández i Gallardo, 2012). Vam arribar a la conclusió que les pràctiques que més utilitzàvem els docents a les aules eren les multidimensionals.

També vam tenir l'oportunitat de visitar l'escola Les Pinediques de Taradell on ja fa temps que treballen la llengua a partir dels racons. L'experiència ens va servir per analitzar, valorar i millorar la nostra pròpia pràctica.

2.3 FASE 3: Disseny conjunt de les millores a introduir en la pràctica del professorat

En la tercera fase vam delimitar cadascuna de les propostes de millora específiques, prioritzant que, en l'elaboració dels nous racons de llengua, tindríem en compte els tres aspectes següents:

- Currículum: Ens centràriem en tres de les cinc dimensions que presenta l'àmbit lingüístic: la dimensió de la comunicació oral, la dimensió de la comprensió lectora i, la dimensió de l'expressió escrita. La resta de dimensions vam valorar que ja es treballaven a l'aula en altres sessions de llengua.
- Propostes seqüenciades en 3 nivells de dificultat en què els alumnes es puguin anar regulant ells mateixos.
- Objectius i criteris d'avaluació definits i compartits amb els alumnes.

Per tal d'aconseguir aquestes millores vam decidir planificar conjuntament les noves propostes. Per això, vam elaborar un document de programació comú per als dos nivells i les vam seqüenciar a partir del currículum (Taula 5).

FULL DE PROGRAMACIÓ DE RACONS



GRUP CLASSE	DURADA	CURS ESCOLAR	MESTRA						
NOM DEL RACÓ									
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT D'APRENTATGE									
OBJECTIUS D'APRENTATGE		CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ						
COMPETÈNCIES BÀSIQUES									
ÀMBIT LINGÜÍSTIC									
Dimensió comunicació oral			Dimensió comprensió lectora				Dimensió expressió escrita		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Taula 5. Full de programació racons.

En les següents trobades vam preparar els materials per als nous racons d'aprenentatge tenint en compte les millores específiques que havíem concretat i, vam planificar en quin moment començaríem a introduir-los i quins serien els documents que ens permetrien recollir evidències.

2.4 FASE 4: Acompanyament en el desenvolupament, seguiment i valoració de les millores.

Els objectius que ens plantejem en aquesta fase seran els d'acompanyar els mestres durant el procés d'implementació dels nous racons d'aprenentatge: en farem el seguiment i una posterior valoració per tal d'observar si els canvis que estem portant a terme s'ajusten al que ens havíem plantejat. Els instruments que utilitzarem per obtenir aquesta informació seran dues enquestes: una que contestaran els alumnes cada vegada que passin pels diferents racons i l'altra que serà per als mestres. Amb les dades obtingudes podrem valorar si cal modificar o incorporar noves propostes de millora a les noves activitats plantejades. Una altra evidència que ens permetrà també aquesta valoració serà una graella d'observació que ens permetrà saber si l'alumnat coneix els objectius que se'ls planteja en cada proposta d'aprenentatge i a més a més si seran capaços d'aplicar-los en d'altres contextos (Taula 6).

I TU, QUÈ EN PENSES?	 SÍ	 NO
T'HA AGRADAT AQUEST RACÓ?		
SAPS QUÈ HI APRENDRÀS?		
ÉS DIFÍCIL?		
QUÈ ÉS EL QUÈ T'HA COSTAT?		
CANVIARIES ALGUNA COSA?		
QUINA:		

VALOREM EL PROCÉS D'IMPLEMENTACIÓ DELS NOUS RACONS	SÍ	NO
La dinàmica de l'aula permet l'aprenentatge i la participació de tots els nens i nenes?		
Els alumnes treballen d'una forma més autònoma?		
Tenim en compte la diversitat dels nens i nenes?		
Els alumnes troben motivadores les propostes d'aprenentatge?		
Els nens i nenes són capaços d'autoregular-se?		
Els alumnes tenen clars els objectius i criteris d'avaluació dels racons?		
Com a mestres ens resulta fàcil veure el progrés que fan els alumnes?		
Hi ha hagut una millora en els resultats acadèmics dels alumnes?		
Els nens i nenes requereixen molt l'ajuda del mestre?		
PROPOSTES DE MILLORA		
ALTRES OBSERVACIONS		

Taula 6. Enquesta alumnes i enquesta mestres

La mestra d'Educació Especial farà una observació dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge per poder veure si amb aquestes noves propostes van progressant de manera autònoma. Les dades obtingudes les anirà registrant en un document que en la següent fase compartirà.

2.5 FASE 5: Avaluació del procés i els seus resultats i presa de decisions de continuïtat

La darrera fase serà el moment d'avaluar si el procés seguit ens ha permès assolir totes les millores que ens havíem plantejat a l'inici del procés. Analtzarem conjuntament amb l'Equip Impulsor els resultats que hauréu obtingut de les evidències

recollides en la fase anterior: l'enquesta dels alumnes, l'enquesta dels mestres, l'observació per part de la mestra d'Educació Especial dels alumnes que presenten dificultats i per últim la graella d'observació de cada mestra. Serà en aquest moment quan ens plantejarem com a Equip Impulsor si donem continuïtat o no a les millores que hem implementat.

El següent pas serà compartir amb la resta de l'equip de mestres tot el procés que haurem portat a terme. Com a Equip Impulsor prepararem una presentació per donar a conèixer el projecte i el resultat de les valoracions i considerarem el fet de seguir implementant aquest pla de millora en els altres cicles.

3. Reflexió final i perspectives de futur

El treball realitzat ens ha permès aprofundir en el procés que fa l'alumnat per aprendre a llegir i escriure en l'etapa de cicle inicial. Partíem de la inquietud d'oferir als infants propostes d'aprenentatge més motivadores, no tan sistemàtiques i que tinguessin en compte els diferents ritmes, fet pel qual vam centrar la mirada en els racons d'aprenentatge de llengua.

Portar a terme el projecte de millora ens ha permès fer una reflexió tant a nivell teòric com de la pròpia pràctica docent, fent palès quins eren els aspectes que calia millorar. Amb l'ajuda dels mestres que formen l'Equip Impulsor seguim treballant conjuntament per replantejar les propostes dels racons tenint en compte els següents aspectes:

- Partir del que marca el currículum vigent i centrar-se en les dimensions de la comunicació oral, la comprensió lectora i l'expressió escrita.
- Graduar les competències i dimensions per nivells, fomentant així l'autonomia i regulació per part dels alumnes.
- Plantejar propostes motivadores i properes a l'alumnat, fer-los conscients dels objectius i criteris d'avaluació.

Creiem que el procés iniciat ja no té aturador, ja que estem aconseguint implementar de forma sòlida aquesta millora. El bon treball en equip i, les ganes de seguir innovant i el fet de compartir en tot moment les inquietuds fan que a l'escola ens plantegem seguir implementant aquest projecte de millora en altres cicles.

Referències

Departament d'Ensenyament (2017). Currículum d'Educació Primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-educacio-primaria.pdf>

Departament d'Ensenyament (2015). Competències Bàsiques de l'àmbit lingüístic. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-linguistic-ca-es.pdf>

Departament d'Ensenyament (2018). El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Fernández, E., Quer, L. & Securún, R. (1995). Racó a racó. Activitats per treballar amb nens i nenes de tres a vuit anys. Barcelona: Rosa Sensat.

Ferrer, M. & Rios, I. (2006). El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura, Articles de: didàctica de la llengua i la literatura, 40, 5-10.

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

Fons, M. (2008). A poc a poc i bona lletra. Guix d'Infantil, 45, 38-41.

Fons, M. & Turró, M. (2015). Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. Aloma, 33, 25-29.

Lago, J.R. & Onrubia, J. (2008). Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa. Vic: Eumo.

Ríos, I., Fernández, P. & Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. Cultura y Educación, 435-447.