

PLC Les Arenes

1. Anàlisi del context

1.1. Context sociolingüístic del centre

El centre està situat en un dels extrems de la ciutat de Terrassa, en un barri on hi ha una part ja consolidada de població de molts anys però on també hi ha una altra part que ha experimentat una expansió urbanística important. Aquesta realitat es reflecteix en el la tipologia de famílies del centre. Ens trobem doncs amb:

- Un ampli nombre de famílies d'origen immigrant nascudes a Catalunya o en d'altres indrets de l'estat espanyol. Algunes d'aquestes famílies resideixen al barri des de fa molts anys i d'altres s'han traslladat a la zona durant l'època de la coneguda com "bombolla immobiliària".
- Un altre grup de famílies que provenen d'altres països, majoritàriament del Marroc amb els fills nascuts a Catalunya, la major part de les quals viuen al barri de Ca N'Anglada.

Actualment, aproximadament el 60% de famílies del centre són nascudes a Terrassa i la seva llengua materna és la castellana. La resta de famílies són d'origen estranger, amb un predomini clar dins d'aquest segment de les famílies magrebines. També hi ha un percentatge (molt inferior al de magrebines) de famílies sud-americanes i un petit nombre de famílies africanes i de països de l'est. Dins el conjunt global del centre, el percentatge de famílies catalanoparlants és inferior al 5%. Tot i que no són catalanoparlants, moltes d'aquestes famílies entenen el català, sobretot expressat de forma oral.

1.2. Valoració dels resultats de les proves diagnòstiques

- Els resultats d'assoliment de les proves de llengua catalana i castellana han augmentat molt significativament des del curs 10-11 (el primer del qual en tenim dades) fins el curs 21-22 (les últimes dades de les quals disposem en el moment d'elaborar el present document). Així, pel que respecta a la llengua catalana, hem passat del 35,5% de superació del curs 10-11 al 76,92% del curs 20-21. Pel que respecta a la llengua castellana, hem passat del 43,3% de superació de les proves del curs 10-11 al 84,61% de superació de les proves del curs 20-21. Aquest increment ha estat progressiu i força lineal, tot i les oscil·lacions pròpies de les característiques de cada grup. Així, partim dels resultats del curs 10-11 i els comparem amb la mitjana dels resultats obtinguts

durant els cinc anys posteriors i amb la mitjana obtinguda durant els cinc anys següents, observem que l'evolució és la següent:

	Dades curs 10-11	Mitjana cursos del 10-11 al 14-15	Mitjana cursos del 15-16 al 20-21
Català	35,5	59,2	67,4
Castellà	43,3	61,7	67,7

- Si comparem l'evolució de les dues llengües, veiem que aquesta millora significativa s'ha produït en totes dues i de manera similar, amb nivells d'assoliment molt semblants.
- Entrant en una anàlisi més acurada de les dimensions de cada una de les àrees, i seguint l'esquema emprat per a analitzar l'assoliment de les àrees en el seu conjunt, les dades que obtenim són les següents:

		Assoliment curs 10-11	Assoliment curs 20-21
Català	Expressió oral	76,5*	92,3
	Comprensió lectora	45,2	76,9
	Expressió escrita	35,5	74,4
Castellà	Expressió oral	87,8*	84,6
	Comprensió lectora	46,7	87,2
	Expressió escrita	46,3	97,4

*Les primeres dades de comprensió oral de què disposem són del curs 17-18

		Dades curs 10-11	Mitjana cursos del 10-11 al 14-15	Mitjana cursos del 15-16 al 20-21
Català	Expressió oral *	76,5*		82,56

	Comprensió lectora	45,2	60,14	70,88
	Expressió escrita	35,5	53,5	70,06
Castellà	Expressió oral *	87,8*		84,66
	Comprensió lectora	46,7	68,54	74,58
	Expressió escrita	46,3	60,76	76,24
*Les primeres dades de comprensió oral de què disposem són del curs 17-18				

- A partir de les dues taules del guió anterior, arribem a les següents conclusions:
 - o L'evolució ha estat clarament positiva en totes les dimensions de les dues llengües i de forma progressiva.
 - o L'evolució ha estat similar en les dues llengües, tot i que els percentatges d'assoliment de les dimensions en llengua castellana estan lleugerament per sobre dels obtinguts en llengua catalana.
 - o Els infants de Les Arenes han assolit un domini més clar de les llengües catalana i castellana en la dimensió oral que en l'escrita, tot i que en aquesta última també s'ha produït una millora molt significativa que ha permès arribar a unes dades que considerem satisfactòries (malgrat que, evidentment, encara hi ha marge de millora).

2. Criteris generals del Projecte Lingüístic de Les Arenes

En base a l'anàlisi de les característiques de l'entorn del centre i dels resultats de les proves diagnòstiques, els principis que considerem que han de vertebrar el projecte lingüístic del nostre centre són els següents:

- La llengua és una eina bàsica de relació i d'adquisició de coneixements. Es tracta, per tant, de quelcom útil. Així, el seu ensenyament s'ha de dissenyar a partir de situacions funcionals de relació i aprenentatge.
- La llengua vehicular de l'escola és el català, atès que es tracta de la llengua pròpia de Catalunya. Tanmateix, el català és la llengua que s'utilitza en

l'acollida a l'alumnat nouvingut. Aquest criteri adquireix més importància al nostre centre davant la necessitat de compensar el poc ús d'aquest idioma en l'àmbit social i familiar per part de la immensa majoria de les famílies del nostre centre. Si volem, com és el cas, que els infants de Les Arenes esdevinguin competents tant en l'ús de la llengua catalana com en el de la castellana, pensem que és necessari potenciar l'ús del català al centre com a llengua prioritària, sense que això signifiqui l'abandonament o una poca consideració envers la llengua castellana. Els resultats obtinguts fins ara, que apunten a un bon assoliment competencial de les dues llengües, reforcen la línia que estem mantenint fins ara.

- Tot i la necessitat de prioritzar la llengua catalana, totes les llengües mereixen el màxim respecte i així les tractem. Això vol dir que l'objectiu del centre és aconseguir:
 - o L'aprenentatge per igual, sense discriminacions ni quotes percentuals, de les dues llengües oficials de l'estat, és a dir, el castellà i el català. L'objectiu prioritari és que els alumnes esdevinguin el màxim de competents en ambdues llengües per igual. Per tant, és intenció de l'escola vetllar per l'ús curricular i educatiu del català i del castellà.
 - o Establir unes bones bases per a assolir un bon nivell competencial en la llengua estrangera impartida al centre (l'anglès).
 - o Respectar i valorar qualsevol llengua de les ciutades anteriorment o qualsevol altra idioma diferent que utilitzin els alumnes de l'escola.
- Totes les expressions comunicatives han de ser ben valorades i potenciades per igual, ja siguin orals o escrites i independentment de la llengua en què s'hagin emès.

3. Objectius en relació a l'aprenentatge

El principal objectiu del centre en relació a l'aprenentatge de la llengua és preparar els alumnes perquè siguin capaços de desenvolupar-se com a persones en la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI. Per tant, s'ha de garantir que tots els alumnes, independentment del seu origen lingüístic familiar, tinguin un ple domini de les dues llengües oficials i el coneixement de, com a mínim, una llengua estrangera. Aquest domini implica:

- La capacitat de comprendre i expressar missatges orals tenint present la situació comunicativa.

- 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 capacitat d'utilitzar l'escriptura com una activitat que permet comunicar-se, organitzar-se, aprendre i participar en la societat.
- La capacitat de comprendre el món que ens envolta a través de les produccions literàries, incloent els diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals.
- El coneixement de la diversitat lingüística de la nostra societat, tant a Catalunya com al conjunt de l'estat espanyol, d'Europa i del món.

4. Criteris metodològics i organitzatius per a l'aprenentatge de les llengües

4.1. Principis metodològics bàsics

- Els missatges comparteixen una sèrie de propietats: l'adequació (que el missatge estigui en consonància amb la situació formal per a la qual està pensat), la coherència (que les idees expressades siguin pertinents al tema del missatge), la cohesió (l'estructuració jeràrquica de les diferents idees del missatge entre si), la correcció (el respecte de les normes ortogràfiques, gramaticals) i la presentació (neteja, la producció d'un missatge agradable en relació a les seves característiques formals). Això implica que:
 - o Aquestes propietats s'han de tenir en compte a l'hora d'ensenyar les llengües si volem produir i/o comprendre missatges de manera efectiva, anant més enllà de la simple codificació o descodificació del text (oral o escrit).
 - o Independentment de si es treballen a partir dels missatges orals o escrits, la destresa en l'aplicació d'aquestes propietats repercuteix positivament en el conjunt de la capacitat comunicativa lingüística en general. És a dir que, per exemple, aprendre a identificar les idees principals d'un missatge oral i com s'estructuren repercutirà positivament a l'hora de planificar un discurs o un text coherent i ordenat, a la inversa. Tanmateix, la pràctica d'aquestes propietats en

qualsevol llengua millorarà la capacitat d'aplicar-les correctament en d'altres llengües.

- Malgrat l'atenció a les propietats del text, és important que la construcció dels textos esdevingui quelcom àgil que no perjudiqui la motivació del nen i la vinculació més o menys immediata amb una situació funcional. Això és vàlid des de P3 fins a 6è. La diferència estarà en la manera com ho treballarem en funció de cada etapa.
- A l'hora de produir un missatge (oral o escrit), tindrem en compte tres moments la planificació, l'execució i la correcció o la revisió.
- Els continguts lingüístics no es treballen només a les àrees de llengua sinó, de manera transversal, des de totes les àrees curriculars i des de tots els àmbits del centre. Així, per exemple, és igual si es treballa una o varies propietats textuais a partir d'un text consultat des de l'àrea de llengua com des de l'àrea de medi o d'expressió artística, i l'adquisició de les competències lingüístiques s'assoliran igualment tant si el text o el discurs treballat és en català, castellà o anglès.
- Tot i que a l'hora de produir i de comprendre missatges orals i escrits intervenen una sèrie de propietats comunes, esmentades en el primer guió, que superen la mera codificació o descodificació, també és cert que els canals oral i escrit tenen particularitats que els diferencien. L'equip docent ha de programar activitats que permetin l'alumnat adonar-se'n, reflexionar sobre elles i aplicar-les de manera eficaç.
- Tanmateix, tot i que les propietats del missatge són comunes a qualsevol llengua, el cert és que cada idioma presenta diferències formals a nivell lèxic, gramatical i ortogràfic que també s'han de preveure i treballar de forma convenient.

4.2. Quan aprenem a parlar, a escoltar, a llegir i a escriure

Considerem que a llegir s'aprèn llegint, a escriure escrivint... és a dir, que centrarem la major part de les activitats de l'aprenentatge de la lectoescriptura en la proposta de situacions comunicatives reals i funcionals.

- L'esperit del centre d'introduir per projectes d'investigació facilita un munt de situacions comunicatives relacionades amb la cerca d'informació (a través de textos informatius o instructius, de vídeos, de discursos de persones expertes

en un tema...), amb l'elaboració de la informació (anàlisi formal i de contingut) i amb la comunicació posterior del contingut o de les conclusions a què trobades (oral o escrita, amb suports visuals com vídeos, presentacions informàtiques, murals, esquemes...o sense suport visual, adreçada als companys del mateix grup o d'altres nivells, a les famílies o a la comunitat en general). Les investigacions, doncs, juntament amb les activitats d'experimentació que comporten, són el motor principal de les situacions comunicatives a l'escola.

- De manera més concreta, el centre regula altres situacions comunicatives que permeten la introducció dels continguts lingüístics de manera transversal i independentment de l'idioma del missatge :
 - o Situacions de lectura a l'aula. Al marge de la recerca d'informació vinculada amb les investigacions, es promouen moments per llegir altres tipus de textos de caire més lúdics: còmics, contes... aquestes situacions de lectura poden ser individuals (en els moments d'entrada relaxada, per exemple) o grupals (en els moments en què els mestres realitzen activitats de modelatge, per exemple).
 - o Cercles de diàleg. Pensats per a facilitar la comunicació de sentiments, emocions, vivències... obliguen a l'emissor a planificar el contingut del missatge i als receptors a processar el significat i a preparar respostes adequades a les necessitats de la situació comunicativa.
 - o Debats sobre temes d'interès dels infants.
 - o Participació en la gestió democràtica de l'aula (propostes i votacions sobre la vida de l'aula...).
 - o Resolució raonada i positiva dels conflictes: obliga a expressar de manera coherent i respectuosa allò que ha suposat un problema i a cercar solucions utilitzant la paraula com a eina bàsica.
 - o Activitats de teatre protagonitzades per l'alumnat o el professorat.
 - o La comunicació amb les famílies (notes, Dinantia, web de l'escola, mails...), ja sigui per a explicar els continguts o les conclusions a que s'ha arribat a partir d'una investigació o per a transmetre o demanar informacions pràctiques.
 - o La comunicació entre diferents nivells, ja sigui per a demanar ajuda en tasques concretes o per a gestionar activitats de forma conjunta.
- Les particularitats pròpies de cada canal de comunicació (oral o escrit) i de cada llengua en particular es treballen en els moments reservats a tal efecte:
 - o Cada cop que una situació comunicativa doni peu a introduir de manera funcional aquests tipus de continguts.

- o En els racons que s'organitzen a l'aula, preferentment en mig grup.
- o Espais reservats expressament dins l'horari a tal efecte.

4.3. Activitats i suports per a treballar les diferents propietats del text

Tot i que, com ja hem apuntat en apartats anteriors, existeix una interrelació entre les propietats del text, independentment del tipus de missatge a partir del qual es treballin, a efectes d'enumeració classificarem les activitats que proposem en base a si es treballen a partir de l'emissió dels missatges o de la seva recepció.

4.3.1. A l'hora d'escriure/parlar

El missatge oral no queda fixat com l'escrit. Per tal de facilitar l'anàlisi sobre les propietats del text en els missatges orals, els discursos es poden enregistrar (només veu o amb imatge) per a poder procedir al seu anàlisi.

4.3.1.1. L'adequació

- Mostrar diferents models d'escrits similars per a veure entre tots les característiques del text.
- Posar exemples del tipus de text a treballar, alguns adequats i d'altres no (per la presentació, per l'estructura, pel lèxic...), i decidir entre tots quins són els adequats.
- Transformar un mateix text en funció d'una nova situació comunicativa (convertir una nota al regidor de cultura en una altra per a un amic...).

4.3.1.2. Coherència

- Mapes d'idees (associacions de paraules).
- Mots clau i llistes.
- Plugues d'idees / converses dirigides.
- Qüestionaris individuals.

4.3.1.3. Cohesió

- Lectures col·lectives de models socials (identificació de les parts).

- Esquemes de claus i taules.
- Esquemes textuais ja coneguts i treballats.
- Esquemes de situació dels components (cartells).
- Relacionar esquemes amb els seus respectius textos o triar quin és l'esquema que correspon a un text d'entre diverses opcions.

4.3.1.4. La correcció

En relació a la correcció, considerem que:

- Els resultats dels alumnes no milloren pel simple fet de retornar-los els treballs amb anotacions i puntuacions.
- S'han de corregir totes les propietats del text, no només l'ortografia.
- No cal corregir totes les faltes d'ortografia que surten en el text, només aquelles que s'han treballat o que es volen introduir.
- La correcció ortogràfica és més efectiva si s'associa a la consciència fonològica.
- És útil que els nens disposin d'una fitxa de correcció, a partir de la qual revisin els seus textos.
- Són útils els referents, però més que tenir la norma penjada és útil posar a la vista dels nens paraules clau que exemplifiquin la norma.
- També utilitzem jocs com el semàfor, les finestres... (jocs que permeten tenir les paraules treballades a la vista).

4.3.1.5. La revisió

- Revisions col·lectives, i simultànies, de textos particulars.
- Bases d'orientació i rúbriques.
 - o Tenen més valor si estan elaborades pels alumnes.
 - o Es pot començar fent una enumeració entre tots els criteris que ha de tenir un tet en relació a la propietat que ens ocupi. Per exemple, pel que fa a la coherència del text:
 - Té la informació necessària, i suficient, per aconseguir allò que es proposa.
 - La informació que conté és adients per a entendre el missatge.
 - Les idees estan ben explicades.
 - Les idees estan ordenades.
 - La informació està ben repartida en apartats.
 - Els apartats, o paràgrafs, tracten un tema cadascun.

- Està organitzat segons l'estructura del tipus de text al qual correspon (descripció, instrucció, narració, explicació, etc.).
 - o Després, es passa a la definició de les rúbriques. Per exemple, en relació a la pertinença i suficiència de la informació que apareix al text, es poden establir quatre nivells (es considera que el nombre més adient de categories és quatre):
 - Expert: hi ha informació pertinent i suficient per entendre bé el text, i complir la seva funció.
 - Avançat: la informació és pertinent i suficient però, de vegades, cal fer inferències.
 - Aprenent: La informació és pertinent però en alguns punts hi falten dades importants.
 - Novell: hi ha informació poc relacionada amb el tema i es troben a faltar dades importants en aquest tipus de text
- Fitxes de preguntes (parelles). Tot seguit, oferim una sèrie de preguntes relacionades amb diferents propietats del text:
 - o Adequació:
 - Nivell de formalitat:
 - Donem una bona imatge?
 - El tractem de manera respectuosa?
 - Hi ha alguna expressió o alguna paraula massa col·loquial, o vulgar?
 - Se'ns ha escapat alguna expressió o paraula massa complicada?
 - L'enfocament general de l'escrit
 - L'escrit és adequat al destinatari?
 - Llegint-lo, queda clar què pretenem?
 - Reaccionarà com esperem?
 - o Coherència:
 - Les idees i la informació
 - Hi ha prou informació?
 - No n'hi ha massa?
 - Hi ha la necessària?
 - Les idees són prou clares?
 - o Cohesió:
 - Estructura
 - L'estructura del text és prou clara?

- L'ajudarà a entendre'l?
- La informació està ben distribuïda per apartats.
- La informació més important l'hem escrit al començament dels paràgrafs
- Paràgrafs
 - Cada paràgraf tracta d'un aspecte diferent?
 - Tenen la mida adequada? No són massa llargs?
- Paraules
 - Hi ha alguna paraula que repetim massa vegades?
 - Hem utilitzat el lèxic del tema?
 - Hem lligat bé les frases i els paràgrafs?
 - Entendran totes les paraules que surten al text?
- Frases
 - Les frases s'entenen? Són completes?
 - Tenen la informació important al principi?
- Puntuació
 - Hem repassat tots els signes de puntuació? Estan ben posats?
 - Va, repassem els punts i seguit!
- Taules d'autorevisió.

4.3.2. A l'hora de llegir i de processar missatges orals

4.3.2.1. Les estratègies de lectura

Els bons lectors fan servir diferents estratègies per a entendre el text. Bona part d'aquestes estratègies es poden emprar també per a comprendre missatges orals. Es considera que les més efectives són:

- Activar els coneixements previs.
- Fer-se preguntes sobre el text.
- Inferir coneixements al text.
- Determinar el que és important.
- Crear-se imatges mentals.
- Rellegir quan no s'entén alguna cosa.
- Sintetitzar la informació (resumir) Enllaçar amb fer esquemes i treballar l'estructura del text i la seva cohesió.

Les estratègies cal ensenyar-les sistemàticament (periòdicament, insistir sobre elles regularment). Fases del seu procés d'aprenentatge.

- Fase de modelatge.
- Fase de participació de l'alumne. Primer de forma més dirigida pel professor (preguntes, etc.) i després donant-li més llibertat perquè participi en estratègies que li facilitin la comprensió dels textos. Es una participació tutelada que pretén el traspàs de responsabilitats a l'alumne. S'ha de desdramatitzar els errors i convertir-los en elements imprescindibles de l'aprenentatge.
- Fase de lectura silenciosa. L'alumne fa sol tasques que en fases anteriors havia realitzat amb ajuda del docent (partir dels objectius de lectura, predir, fer hipòtesis, intentar confirmar-les, detectar e intentar solucionar errors en la comprensió, etc. El mestre facilita las feines oferint a l'alumne textos preparats que l'ajudin en l'exercitació de les estratègies).

Les estratègies es treballen de forma oral, bàsicament, i no s'han de treballar totes alhora sinó que s'han de prioritzar aquelles que interressi treballar en cada moment. Les estratègies que el Claustre de Les Arenes ha decidit prioritzar són les següents:

- Anticipar aquells aspectes del text que poden afavorir la seva comprensió:
 - o Aclarir l'objectiu d'aquella lectura.
 - o Preveure les dificultats que puguin complicar la comprensió d'aquell text (vocabulari desconegut, paraules molt llargues, conceptes molt subjectius...).
 - o Definir el tipus de text en funció del format de l'estructura del text.
- Establir inferències, anticipacions, prediccions, hipòtesis:
 - o Identificar els coneixements previs sobre el tema.
 - o Formular hipòtesis sobre què anirà el text.
- Comprovar la pròpia comprensió:
 - o Elaborar de preguntes per part dels infants sobre la comprensió del text.
 - o Tenir en compte els signes de puntuació i la dicció per facilitar la comprensió del text.
 - o Proposar un títol a un text que no en té o un altre títol diferent.
- Construir el significat global del text a partir de les idees principals, resumint i reorganitzant la informació:
 - o Identificar les idees principals de cada paràgraf del text.
 - o Ressaltar les parts importants amb negreta o subratllant-les.
 - o Fer esquemes o mapes conceptuals del text.

4.3.2.2. Els esquemes

- Els esquemes són útils com a eina per a facilitar la comprensió. Es poden anar construir:
 - o Alhora que es va llegint, a la pissarra, amb les aportacions dels infants.
 - o Acabada la lectura:
 - A la pissarra, en gran grup.
 - Amb activitats específiques.
- La construcció dels esquemes lliga amb l'estratègia de lectura relacionada amb la construcció del significat global del text a partir de les idees principals, resumint i reorganitzant la informació.
- A l'hora de construir l'estructura del missatge que hem llegit (la relació de les diferents idees que hi surten) ens recolzarem en els possibles elements tipogràfics que puguem trobar a l'escrit (guions, numeracions, negretes, connectors...).
- La construcció dels esquemes reforça i es veu beneficiada alhora per la planificació del missatge (oral o escrit) que hauríem de demanar als infants.

4.4. Tipologies textuais

- Hem establert unes tipologies textuais, classificades en funció de la seva utilitat per a ajudar a tenir sempre present la vinculació que han de tenir els textos amb situacions comunicatives amb sentit. Aquesta classificació és la que assenyala l'annex 1.
- Hem especificat quins són els cursos en què volem introduir el treball sobre l'estructura de cada tipus de text. Aquesta classificació no impedeix que es treballi qualsevol tipus de text a qualsevol nivell, però sí indica en quin curs és obligatori introduir la seva estructura. Això és el que indica l'annex 2 de l'annex.
- Com que l'objectiu és que els textos tinguin un sentit, hem previst algunes situacions comunicatives a partir de les quals treballar-los. Es poden trobar a la taula 3. El fet de treballar per projectes d'investigació fa que no sempre es pugui preveure a partir de quina situació ens sorgirà la necessitat de treballar un text. D'una altra banda, les situacions comunicatives establertes a la graella 3 no són les úniques a partir de les quals es poden treballar els diferents tipus de text. La graella 3, però sí aporta una orientació sobre situacions reals que

genera la vida de l'escola i que s'han d'aprofitar a l'hora de demanar als infants que redactin textos.

- Hem definit quina és l'estructura que ha de tenir cada text, de manera que es respecti des de P3 fins a 6è. És a dir, a cada curs es pot treballar qualsevol text amb el grau de dificultat que marqui l'edat dels alumnes, en funció de la qual s'utilitzarà més el modelatge per part del mestre o s'exigirà més producció escrita als nens. Sigui com sigui, però, en tots els casos s'ha de respectar l'estructura definida per a cada text, que es pot veure a la graella 4.

4.5. El treball específic de la gramàtica

4.5.1. Consideracions prèvies

- Tradicionalment, per gramàtica s'ha entès el treball de la morfosintaxi i de la sintaxi, és a dir, les qüestions relacionades amb la relació so-grafia, l'ortografia, la formació de les paraules, sufixació, concordança, categories gramaticals, relacions entre els elements de la frase... Nosaltres, però, quan parlem de gramàtica, incloem els aspectes discursius (l'adequació a la situació comunicativa...).
- La gramàtica implícita. Quan aprenem una llengua, ho acostumem a fer per imitació. Així, un nen de vuit anys pot parlar perfectament sense haver estudiat gramàtica (d'aquí la importància d'oferir un bon model als infants). Dit d'una altra manera, el nen té una gramàtica implícita que utilitza de manera intuïtiva i funcional. El paper de l'escola consisteix en afavorir el pas de la gramàtica implícita a una altra d'explícita, conscient (el repertori lingüístic), és a dir, afavorir que els nens descobreixin la llengua com a sistema estructural. Com ho ha de fer? Combinant els mètodes analític i sintètic, és a dir, a partir de situacions d'ús però també reservant un espai per a la reflexió de la llengua).
- Treballarem el pas de la gramàtica implícita a l'explícita combinant els mètodes analític i sintètic, és a dir, a partir de situacions d'ús però també reservant un espai per a la reflexió de la llengua.

4.5.2. Activitats proposades per a treballar la gramàtica

Per a facilitar el pas de la gramàtica implícita a l'explícita, proposem:

- La reflexió metalingüística (relacionada amb les situacions d'ús, amb el mètode analític). Són aquelles en què intervé el mestre fent preguntes per a motivar la reflexió sobre els aspectes del llenguatge. Exemples:
 - o Preguntes del tipus “què passa si canviem...?”.
 - o Fer preguntes per a reflexionar sobre la diferència que hi ha entre la frase “ella no s’havia casat mai” i “ella no s’ha casat mai” (la primera indica que la dona en qüestió ja no es casarà mai, potser fins i tot és morta, i la segona frase indica que la dona no s’ha casat encara, però potser en un futur ho farà).
- Activitats sistemàtiques. Són necessàries, però han de tenir relació amb el tipus de text que estem treballant. Per exemple, si treballem la descripció, tindria sentit que les activitats sistemàtiques proposades tinguessin a veure amb l’adjectivació. Dit d’una altra manera, les activitats sistemàtiques no tenen per què ser descontextualitzades. Les activitats sistemàtiques poden referir-se a les pràctiques discursives o no:
 - o Activitats sistemàtiques relacionades amb les pràctiques discursives.
 - Relacionades amb l’etapa de planificació. Exemples:
 - Abans d’escriure una recepta, donar als nens unes llistes amb verbs en imperatiu, lèxic adequat relacionat amb la recepta, connectors, l’ús del pronom “hi” i subordinades temporals (“després de barrejar... fes...”).
 - Activitats de comparar entre dos tipus de text. Per exemple, una circular i una nota (les activitats que demanen comparar impliquen reflexió. O, un altre exemple, comparar entre un text en prosa i una poesia (frases/versos, paràgrafs/estrofes...)).
 - Relacionades amb l’etapa de textualització. Per exemple, en exercicis d’escriptura col·lectiva, analitzar plegats una text o un fragment i cercar repeticions d’idees, revisar temps verbals, la precisió lèxica, si podem dir el mateix amb frases més curtes, la puntuació...
 - Relacionades amb l’etapa de revisió. Per exemple, la revisió dels textos per parelles. Aquesta activitat és millor fer-la de forma que els dos nens corregeixin junts primer el text d’un d’ells i després el de l’altre. No hem de fer que s’intercanviïn els textos, perquè pot passar que un dels dos el corregeixi malament.
 - o Activitats sistemàtiques sense relació amb les pràctiques discursives.

- Per treballar la gramàtica:
 - Transformació de textos.
 - Dictat per modificar. Els nens han de fer dos canvis, per exemple, sobre un fragment o un text, i han d'explicar-los. Si no els expliquessin, no hi hauria reflexió.
 - Construir enunciats (frases) cada cop més llargues.
 - Construir enunciats cada cop més complexos que integren diverses informacions.
 - Relacions lògiques.
 - Petites investigacions. Per exemple, quan escrivim “i” o “hi”.
- Per treballar l'ortografia:
 - Referents d'aula. Han de ser senzills i els nens han de participar en la seva elaboració.
 - Llibretes d'ortografia personal, en què cada nen s'apunta les seves.
 - Activitats per a sistematitzar la norma.
 - Recursos digitals.
 - Dictats preparats. L'important no és el dictat en ell mateix sinó la preparació i els exercicis d'observació posteriors.
 - ADDITI: quadernet de dictats amb la seva reflexió.
 - Dictats de control. No són adequats com a activitats d'aprenentatge. Serveixen per a controlar les faltes que fem (si anem baixant el nombre de faltes). S'han de fer sobre els temes treballats a classe.

4.6. El treball de les característiques pròpies de cada canal

Ja hem dit que, tot i donar molta importància a les propietats del text, que són comunes a tots els missatges, cada canal té les seves particularitats i també s'han de tenir en compte. Considerem que la llengua escrita és la que implica una major complexitat, per la necessitat d'haver d'aprendre un codi que reflecteixi visualment el que es comunica oralment de manera natural. És per això que contemplem de manera especial l'aprenentatge d'aquest codi.

4.6.1. L'inici de la lectoescriptura a Infantil

A Infantil, tot serà molt més visual i amb una gran importància del modelatge. Els nens han de veure com es construeixen aquests textos. A Infantil, encara no els podem demanar que els escriguin però sí els podem mostrar quin és el procés que seguim per mitjà del modelatge.

- A Infantil, l'eix central de la feina de lectoescriptura gira entorn la consciència fonològica, la relació entre so i grafia i l'observació i anàlisi de les paraules de l'entorn dels nens (trobar i/o fer llistes de paraules que comparteixin un so, trobar el so que diferencia dues paraules...). Malgrat això, és fonamental treballar des de P3 l'estructura i les propietats del text, feina que es farà a través del modelatge per part de les mestres.
- A P3, el treball de l'estructura del text a partir del modelatge pot donar peu a fer llistes de paraules (buscar-ne) i a treballar l'adjectivació. I, per últim, aquestes paraules es poden escriure en un cartell perquè les famílies les vegin un divendres a la tarda. Aquest procés es pot acompanyar amb el treball de la consciència fonològica (per exemple, a l'hora de fer la llista de paraules treballar determinats sons, classificar les paraules en funció d'aquests sons...).
- A P4, es pot avançar escrivint alguns mots (noms o adjectius). Després, podem passar un text als nens que hauran d'omplir amb algunes de les paraules que han sortit, sense perdre de vista la feina de consciència fonològica.
- A P5, podem demanar als nens que facin (escriguin, ara sí) llistes de paraules sobre els temes que sorgeixen a classe, de manera que també els fem recollir informació sobre ells. Després, els podem demanar que escriguin alguna frase que haguem treballat oralment molt a la prèvia, com "El meu monstre és..." o "M'agrada el meu monstre..." .
- Aquesta feina d'acostament als diferents tipus de textos i d'escriptura a partir d'ell, no exclou la proposta d'activitats d'aula o la creació de racons per a treballar aspectes com la relació so-grafia o el traç (confegir paraules, resseguir línies, resseguir models de lletres en relleu...).

4.6.2. Activitats per a facilitar la interiorització de la relació so-grafia.

El coneixement sobre les unitats del llenguatge oral (sobretot el sons). A l'escola s'intenta que, des de ben petits, els nens es familiaritzin amb el codi escrit de manera funcional i natural (cartrons amb els seus noms, referent de l'aula...). Amb això

prioritzem el canal visual a l'hora de contactar amb el llenguatge escrit, i sovint releguem el canal auditiu al moment en què treballem específicament la lectoescriptura. El treball dels sons, però, és important. Aquest treball ha de partir de la síl·laba com a unitat, perquè als nens els resulta més difícil segmentar una tira fònica en paraules o en fonemes que no pas en síl·labes. De fet, això és un problema perquè quan accedeixen al codi escrit, els nens han hagut d'assolir el concepte de fonema (sobretot en l'escriptura, perquè en la lectura el component visual reforça el fonològic). Algunes activitats útils són:

- Activitats orals per a identificar síl·labes: cançons de comptar i repartir, marcar la pulsació d'una cançó... preparen als nens per a separar i classificar les paraules per seu nombre de síl·labes.
- Activitats orals per a diferenciar paraules: construir una frase en què cada alumne ha d'afegir una paraula; pensar altres paraules que puguin aparèixer en un lloc determinat de la frase; buscar paraules amb significació...
- Activitats orals per a adquirir la noció de fonema: aparellar paraules que s'assemblen molt o que només es diferencien en un so; continuar una sèrie de paraules on cada cop només es pugui canviar un so (niu, neu, nau, nou...); cantar cançons en què es substitueixen totes les vocals per una altra en concret; descompondre les paraules en els seus sons; localitzar un so concret dins una paraula; classificar paraules en funció e la presència o no d'un determinat so; trobar o classificar paraules que comencen o que acaben igual; jocs amb rimes com, per exemple, completar rodolins...

Activitats orals per a afavorir que els nens no catalanoparlants adquireixin els sons propis del català. A Infantil, l'objectiu fonamental seria que els nens utilitzessin aquests sons en contextos determinats (cançons, cantarelles, jocs, onomatopeies en el joc simbòlic o en els contes...). A cicle inicial, però, l'objectiu seria la generalització d'aquests sons. En aquest sentit, és de vital importància l'exigència dels mestres (no permetre que el nen digui "peis" en comptes de "peix", per exemple).

4.6.3. La lectoescriptura a Primària

A Primària, els nens ja estan en disposició de generar textos de manera més autònoma. Aquest moment variarà per a cada grup en funció del grau de maduresa i competència dels seus membres, però hem de procurar que la generació de frases es pugui iniciar al llarg del primer curs del cicle inicial. En qualsevol cas, des del primer moment en què comencem el treball de redacció autònoma, conjugarem els tres moments del procés d'escriptura amb les propietats del text.

- Planificació.
 - o Podem introduir un suport a la planificació, en forma de graella, de manera que els alumnes tinguin clar en què s'han de fixar per a redactar bé el seu text. Aquest suport no és obligatori però sí ha d'existir (oral o escrit, en gran o petit grup...).
 - o Hem de tenir en compte que no cal treballar totes les propietats del text a cada un dels escrits. Només especificarem aquelles que ens interessin (adequació, coherència, cohesió, correcció, i presentació). Això sí, allò que ens interressi treballar de cada propietat del text, ha de quedar reflectit a la graella de planificació.
 - o La planificació també requereix una feina específica i cal proporcionar eines als alumnes per a ajudar-los a dissenyar bé els seus textos. Un d'aquests instruments és el mapa de pensament.
- Textualització.
 - o Es tracta d'acompanyar als alumnes en el moment de la redacció, tot fent-los reflexionar sobre els aspectes enumerats a la planificació.
 - o Cal posar els nens en situació d'escriure des de ben petits. Aprendre la llengua escrita a partir dels elements més simples (lletres) per a acabar en els més complexos (text) no els motiva ni els permet experimentar el sentit de l'escriptura. És important, doncs, que ja des de ben petits els nens manipulin textos per a descobrir el funcionament de la llengua escrita: reescriure textos curts (títols de contes, dites, cançons...), omplir els buits d'un text amb paraules que i falten, descobrir les paraules que es poden compondre a partir de les lletres d'una paraula concreta, completar els noms dels personatges d'un conte...
 - o Abans de començar el procés de redacció, hem de proporcionar als alumnes eines per a facilitar-los la tasca. No podem pretendre que no es deixin informació rellevant o que ordenin i enllacin correctament les idees només dient-los "les idees han d'estar ben ordenades". Per això, abans de redactar el text, oferirem als nens diferents exemples de textos ben ordenats, d'idees ben connectades... i d'altres no tant. És important donar exemples diversos d'allò que els nens han d'escriure i utilitzar el modelatge. Els nens han de veure múltiples opcions en funció del destinatari del text, de la situació comunicativa...
 - o La textualització es pot fer en petit grup, per parelles o individualment. No cal que el nen s'enfronti sol de bon principi a l'escriptura d'un text, si no ho considerem necessari.

- o La fase de textualització és bo treballar-la en mig grup.
- o Propostes de textualització:
 - Les que faciliten concentrar-se en un aspecte: escriptura memoritzada.
 - Les que redueixen la càrrega cognitiva: reescriptures i escriptures guiades.
 - Les que fan emergir el procés i les estratègies de composició: escriptura en parella, escriptures col·lectives guiades, modelatges
 - Les que permeten aplicar el procés i prendre consciència de la pròpia competència: llibretes d'escriptura personal i converses.
- o A les aules hi ha d'haver referents amb les estructures textuais (no només referents d'ortografia). Aquests referents són més útils si:
 - Els nens ajuden a construir-los.
 - No ofereixen la norma ortogràfica, sinó que mostren una paraula que poden servir com a referent a l'hora d'enfrontar-se a d'altres similars.
 - S'introdueixen jocs com el (passar d'una banda a una altra).
- Revisió.
 - o La revisió no s'ha de fer només a nivell ortogràfic o gramatical, sinó també de cohesió...
 - o No ho hem de corregir sempre tot però, abans de començar a escriure, els nens han de saber què els exigirem. Els aspectes que no hagin sortit bé del tot es tindran en compte a la planificació del següent text a redactar. Tanmateix, d'entre aquells errors que hagin aparegut i que no havien estat contemplats a la planificació, es triaran els que es considerin oportuns (perquè constitueixen continguts dels mapes de mínims, perquè afecten a molts alumnes, perquè els nens els consideren importants...) i també s'afegiran a la següent planificació.
 - o Hem de fugir de posar notes globals a un text perquè no donem informació útil per a millorar. Per exemple, potser posem un sis a un text que està molt bé des del punt de vista de l'ortografia però molt malament des del punt de vista de la cohesió.
 - o No hem de destacar només l'error, també és important explicitar el que el nen ha fet bé.

4.7. Els deures

Podem utilitzar els deures com una eina més per a treballar aspectes de la llengua:

- De forma més descontextualitzada. Els deures s'ha de poder fer en un temps màxim de 15 ó 20 minuts i han de fer referència a aspectes ja treballats a l'aula, de forma que en constitueixin un repàs de continguts treballats anteriorment.
- De forma més contextualitzada, demanant la textualització de textos vinculats amb investigacions o situacions funcionals. Hem de procurar, però, que la dificultat del text no quedi molt lluny de l'abast de l'infant.

5. Comunicació interna i relació amb l'entorn

- Canals utilitzats. Les comunicacions internes i amb l'entorn es fan de la següent manera:
 - o Amb els mestres, podem utilitza diferents canals de comunicació:
 - Telèfon.
 - Aplicació Dinantia.
 - Mails, preferentment a l'adreça corporativa de la XTEC.
 - Whatsapp, utilitzant els grups de cicles o claustre.
 - o Amb les famílies:
 - Trobades entre el/la tutor/a i les famílies en els moments d'entrada i sortida.
 - Telèfon.
 - Aplicació Dinantia.
 - Mails.
- La comunicació entre els membres de l'equip docent es farà en català.
- Les comunicacions amb les famílies es faran:
 - o Les interaccions orals, en català. En el cas de les famílies que no entenguin la llengua catalana pel fet d'haver arribat fa poc a Catalunya, la comunicació serà en llengua castellana, si l'entenen. En cas contrari, demanarem el suport del servei de mediació de l'Ajuntament.