



Jornades de Foment de la
Investigació

**UNA PROPOSTA
DE RECERCA PER
A LA FORMACIÓ
INICIAL DELS
MESTRES**

Autora

Laura Miret Moncho

Aquest treball va començar com una pràctica de classe de l'assignatura de Desenvolupament de les Habilitats Lingüístiques, que es una de les matèries troncales del pla d'estudis dels mestres d'educació infantil en la Universitat Jaume I. Es troba en la mateixa línia que un projecte d'investigació desenvolupat en el Departament d'Educació que estudia dos blocs fonamentals:

- d'una banda, la didàctica de l'escriptura i
- d'altra, l'aprofitament de situacions reals d'ensenyament que es fonamenten i s'expliquen en la teoria

La metodologia d'aquest projecte per a la formació de mestres vol mostrar que tota situació educativa pràctica naix d'una dimensió teòrica i que tota teoria comporta una determinada forma d'actuar. En aquesta línia, pròxima a la investigació-acció, es pretén dur a la pràctica tots aquells dissenys que s'han estudiat a l'aula de manera teòrica, de relacionar el treball de classe amb la vida real a l'aula, de manera que s'aconsegueixca un aprenentatge significatiu per part de l'alumnat universitari.

Aquest projecte de recerca versa principalment al voltant del tema de l'escriptura. Consisteix en escriure la Carta als Reis amb un nen de 5 anys, gravar i transcriure la sessió, analitzar i reflexionar sobre la pràctica i veure quins canvis s'han produït després de passar el temps i estudiar a través de l'assignatura una sèrie de referents teòrics.

Mai no havia arribat a pesar en la dificultat que pot suposar realitzar una activitat si, encara que ben panificada, no s'havia fet mai. Per primera vegada havia d'actuar com a mestra davant un nen d'infantil i era necessari que la meua mentalitat canviara: ara ja no podia fer les coses perquè sí, totes elles havien de tindre un propòsit i una finalitat educativa.

Escriure es el procés mitjançant el qual es produeix el text escrit, d'una forma global i conjunta, amb significat ple, raó per la qual es fonamental que, als primers anys, els infants siguen conscients del sentit d'aquelles activitats que van a realitzar per a poder assimilar els processos a seguir en aquest aprenentatge, relacionant-les amb allò que tenen més a prop, com fou al mes de desembre el Nadal i l'escriptura de la carta als Reis.

ALGUNS EXEMPLES DE L'ACTUACIÓ DE LA MESTRA

Conèixer el punt de partida d'Iván, els seus coneixements previs, era una activitat necessària per connectar amb el seu saber i facilitar-me la feina. Tanmateix no es tenen en compte i es procedeix com:

30.-Laura.- Mira els Teletubbies, Rubén!.Mira-los, tu també vols els Teletubbies per al rei?. Vols que li ho escrivim?. A vore com ho fem, agafa el llàpis, va! anem a escriure-la si no s'ens olvidarà. Anem a escriure-liu Ivan, va vine!, a veure agafa el llàpis...**vols que t'ho escriga jo i tu la copies, eh?.**

En la seqüència podem vore com, pensant en que l'escriptura de la carta resultaria més fàcil si el nen copiava el meu model, perquè allò que primaba en els meus interesos en aquells moments no era tant la manera de procedir com l'aspecte físic de la carta, el resultat final del format, no done opció al nen de que puga començar a escriure, d'ajudar-lo a pujar el seu nivell de l'aprenentatge del text escrit. A més a més, aquesta es la forma més còmoda d'evitar errors fins i tot d'ortogràfics, perquè realment sóc jo la que produeix el text escrit.

Una proposta de recerca per a la formació inicial dels mestres

Una actuació més acord amb el treball d'un mestre hauria sigut la de fer propostes amb el nen
I no guiar excessivament la tasca:

55-.Laura.- ¿Li la escrivim en valencià, eh?

57-.Laura.- Benvolguts Reis Mags. ¿li la escrivim aixina?

Hauria estat interessant valorar més els encerts que no els errors i utilitzar tots dos com a font d'informació. A partir d'aquest principi es va creant un clima d'estimulació, necessari en aquella ocasió (32-33 i 53: on en un intent desesperat d'aconseguir iniciar l'escriptura, casualment trobe un dels motius fonamentals pel qual realitzem l'activitat: la perpetuïtat en el temps), ressaltant allò que sap fer Iván i restant importància a allò que fa malament:

32-33-.Laura.- Mira els Teletubbies!!, tu vols els Teletubbies?. Vol un "rompecabezas" dels Teletubbies també, va pues afanyat, **escriu-liu, escriu-liu; si no se "mos" olvidarà.** Li has tret ja punta al llàpis? -si. A vore, anem a ficar-li això també, anem a ficar-liu...vine mira, mira Iván, un cotxe!.

53-.Laura.- Vine, anem a escriure-ho que si no se mos olvidarà!!...¿Què li fiquem?,¿queridos reyes magos?

En el moment de la planificació de l'activitat, vaig haver de seleccionar els conceptes que volia ensenyar: el meu objectiu fou el coneixement dels elements bàsics que conformen l'estructura d'una carta (la data, l'encapçalament i salutació, el cos central, l'acomiadament i la signatura), cinc elements bàsics de qualsevol carta formal. El meu propòsit era que el nen, a partir d'un element tan significatiu per a ell com ara l'escriptura de la carta al rei, fora capaç de transferir aquest coneixement (amb ajuda, és clar), i realitzar qualsevol altre tipus de carta. Però aquest principi no es va dur a terme des del començament: no es va crear el concepte de carta :

90-.Iván.- ¿On està la carta?

91-.Laura.- Pren, en una d'estes

92-.Iván.- La carta que estava allí, ¿ja no està?

93-.Laura.- Ah!, la carta!

Ivan pregunta per "la carta" pensant amb ella com una estructura feta que només cal emplenar (els models comercials que s'ofereixen als nens per Nadal); en aquells moments hauria d'haver parlat amb ell una mica sobre allò que entenem per carta, el seu ús, a qui podem enviar cartes i com ho fem , per exemple, fet que hauria facilitat la comprensió i el començament de l'activitat.

Una altre aspecte a destacar és l'escriptura gràfica: la textualització fou duta a terme a través de l'escriptura de lletres soltes, perdent per tant la globalitat del text, el seu sentit complet, que no havia estat construït d'altra banda.

108-.Laura.- La "b" de benvolguts, ¿a que si?. Molt bé! A vore, a vore, ara va la teua, ¿a vore com la fas? Molt bé!. **Mira, esta és la meua, esta és la meua.**

109-.Iván.- I la de Lluís...

110-.Laura.- I la de Lluís. ¡Tambè és la de Lluís!

La tria d'elles lletres per escriure es fa relacionant-les amb les inicials dels companys de classe o amb les lletres del seu nom amb la qual cosa, el significat real de l'activitat que era l'escriptura d'un text amb un propòsit i finalitat comunicativa quedava en un segon pla.

Ja des d'un primer moment es perd l'esquema del text que jo pretenia seguir i que tan clarament tenia present abans de començar a fer l'activitat. Comença el text amb la salutació als reis mags, deixant-se al darrer la data... La mestra ha de tindre molt present allò que vol aconseguir per tal de poder dur als alumnes al nivell on crega convenient segons les condicions i per reconduir l'activitat en els possibles moments de pèrdua del significat real d'allò que estem fent.

L'escriptura de les lletres per a formar les paraules a les que arriben en acord mutu d'escriure i amb elles del text que hem decidit tots dos, a partir de les meues propostes, i no de les del nen, es du a terme a través de la còpia exacta del model que jo realitze, encara que explicant com s'ha de fer:

112-.Laura.- A vore, a vore, ¿com la fem?. Eixa és molt difícil. A vore, fa una coveta, una coveta aixina i un palet. Una coveta i ara una palet!. Molt bé, molt bé!!..¿Què bé la sap pintar!. **Ara la "u".**

No es deixa que el nen tinga l'oportunitat d'escriure com ell sap en aquells moments, amb la qual cosa, facilite el treball al nen per facilitar-me-lo a mi mateix, en lloc d'haver construït nous coneixements a partir d'allò que el nen ja sap sense haver evitat els problemes que són, com he dit abans, font d'aprenentatge.

A partir del 132 i fins el 147 es desenvoupa una seqüència on es pot vore clarament la diferència entre un professional, que coneix als seus alumnes ja que està amb ells cada dia, i amb una pràctica d'estudiant, ja que la mestra ha de conèixer les etapes on es troba cadascún dels seus alumnes i aquesta ignorància crec que es la raó per la qual jo actue d'aquest mode; es parla de la lletra "essa":

129-.Iván.- I esta la porta Sara

130-.Laura.- ¡¿Salva?!

131-.Iván.- Sara!!

132-.Laura.- Ah, Sara!! I Lluís també la porta!

135-.Iván.- Lluís no la porta

136-.Laura.- ¿Lluís?, eixa també la porta

137-.Iván.- No!

138-.Laura.- Al final. Mira!. Llu-ís

139-.Iván.- Però Lluís,...

140-.Laura.- Mira

141-.Iván.- Al final

142-.Laura.- Al final, mira, ¿ahí que porta?, a vore, ¿ahí que fica?

143-.Iván.- Això, has fet un cinc

144-.Laura.- Eh?

145-.Iván.- Un cinc

146-.Laura.- ¿He fet un cinc?, no, he fet **la de Lluís**. El cinc és aixina, mira, es molt paregut, es molt paregut, ¿a que si?

147-.Iván.- Ah si!

Parlant dels noms que porten “essa” (nº 129-130-131), al 132 jo introdisc un element nou: ara ja no estic fixant-me solament amb els principis de paraula sino amb els finals, cosa que Iván no considera encara. El coneixement del nivell del nen m’havera permés potenciar la seua zona de desenvolupament, pero encara així i tot sòc capaç de realitzar aquest andamiatge no al 136 on haguera sigut més adequat, perque haguera facilitat la comprensió ràpidament però si al 138 on especifique que la lletra està escrita al final del nom i a més a més, al 140 on li mostre exactament on es troba la lletra en qüestió escrivint el nom al paper i assenyalant-li-la. Al 141 podem vore com, després d’aquest raonament, el nen se n’adona i reafirma el que jo dic.

A la fi realitze una revisió del text que hem escrit, però aquesta hauria d’haver sigut una revisió conjunta; no done l’oportunitat de que Iván intente la lectura sinò que, assenyalant tots dos amb el dit la paraula, recapitule i d’aquesta manera reconduisc l’activitat fonamental, l’atenció al text global, que havíem deixat una mica olvidada,

148-.Laura.-Mira, a vore, anem a llegir-ho tot: Benvolguts, ¿no?

149-.Iván.- Si

La continuació en l’escriptura de la següent paraula, al 150 , s’aborda de forma ; ens ajudem a més a més del só de la grafia:

150-.Laura.- Ara, reis: rrrr, la “e”,esta qui la té?, qui havíem dit que la tenia?... la Elena que t’havia jo. Mira...

Per acavar, comentaré tres situacions que van surgir en la realització d’aquesta pràctica, que jo he esmentat com a ocasionals, i crec que son d’interés pel valor no solament acadèmic sino també per la càrrega emotiva que comporten:

a)

196-.Laura.- A vore, a vore? Jo crec que ell sí que ho sap fer...

197-.Iván.- Esta lletra jo no la sé fer!

198-.Laura.- Eixa lletra no la sap fer. Es que eixa lletra és un poquet rara, no?. Mira, jo crec que és una coseta aixina, com si foren dos de Iván juntes

199-.Iván.- Ah!

En escriure el nom d’un joguet (Power Rangers), Iván troba un problema en l’escriptura d’una lletra en qüestió: es tracta de la “w”(doble v), poc utilitzada a la nostra llengua i, per tant desconeguda per al nen. En aquesta ocasió aprofite una situació que tinc al meu alcanç (com es el fet de que el nom del nen porta una lletra molt pareguda a la que volem escriure), element altament significatiu per a ell, i aprofite per explicar-li l’escriptura de la doble v (“dos d’Iván juntes”), i el nen em comprén de seguida. Gràcies las coneixements teòrics que he adquirit, ara puc afirmar que, aquestes situacions

Una proposta de recerca per a la formació inicial dels mestres

que es troben tan a prop de nosaltres i dels nens han d'aprofitar-se per a que l'aprenentatge siga més significatiu o inclús per buscar una motivació que anime al nen a realitzar l'activitat.

b)

Al nº 60 ens trobem amb un fet crucial:

59.-Laura.- Mira, mira com ho faig jo; fixat, mira, mira.

60.- (Silenci)

61.-Iván.- Ben-vol- guts

Mentre estic escrivint una paraula i demane atenció al nen, em mantenc en silenci, callada. En aquests moments, l'únic nivell de comunicació més formal del que disposa aquest nen es la comunicació oral, que es veu interrompuda; davant aquesta necessitat, es el propi nen el que em dona la pista, que jo en aquell moment no perceb, del valor que la paraula te per a ell, que li diga allò que estem escrivint en aquells moments, perque ell vol assabentar-se de tot el què passa al seu voltant més pròxim, on es veu implicat.

c)

L'última de les seqüències en la que ja ens trobem ja escrivint el cos de la carta, es a dir, els regals que volem demanar, quan es produix un fet molt curiós com es la distinció que el nen realitza entre dos cotxes que vol demanar (un d'ells teledirigit), però com que no sap com fer-ho opta per escriure dues vegades la paraula cotxe per a remarcar aquesta diferència.

162.-Laura.- ... li demanem cosetes també “pa” Rubén, eh?, si?. A vore ... vols que li posem als reis...?

163.-Iván.- El cotxe

164.-Laura.- El cotxe?, a vore com ho escrivim: “ el cot-xe”. Mira!

165.-Iván.- Dos

166.-Laura.- Dos, vols que li'n demanem uno “pa” tu i uno “pa” Rubén?

167.-Iván.-No, este es “pa” mí, estos dos “pa” mí

168.-Laura.- Ah!, que vols els dos cotxes! **a vore, com ho escrivim?**

169.-Iván.- No, però un es “pa” el meu germà que és...

170.-Laura.- Quin, quin és el que vol Rubén?

171.-Iván.- Este

172.-Laura.- D'eixos, dels “teledirigidos”?

173.-Iván.- Estos dos

174.-Laura.- Eixos dos? Els dos eixos li'ls demanem a ell. A vore, com ho fem?. Dos!, a vore. Tu saps ficar un dos?. A vore, a vore com fiques el dos... Mira, dos.

175.-Iván.- Dos

Al nº167 i 169 podem comprobar com jo no me n'adone d'aquest detall i es el nen, Iván, qui tracta d'explicar-m'ho; gràcies a aquesta aclaració jo descobrisc què és el que vol escriure realment el nen, però encara que remarque la diferència de forma oral (nº172) no arribem a escriure-ho al paper, fet que haguera sigut essencial per demostrar la professionalitat d'un mestre.

CONCLUSIONS

La reflexió presentada en cadascuna una de les seqüències mostra com es percep ara la tasca a realitzar i com s'havia produït el treball amb el nen. Els aspectes més significatius han estat ressenyats i es poden resumir en el següent esquema i el quadre que mostra el abans i el ara.

És important destacar com la incorporació dels aprenentatges teòrics en relació a una situació de treball pràctica poden fer significatius els continguts i com en la formació dels professors és important aprofitar recursos com aquest per a dotar de sentit a moltes de les qüestions teòriques, que sent de gran rellevància no estan ben apreses. Una de les causes pot ser la manca de relacions establertes entre la pràctica i la teoria que la sustenta o la que voldriem que la sustentara.

Finalment cal destacar que la metodologia d'anàlisi basada en la transcripció ha permès reflexionar amb profunditat en les situacions i abordar de forma acurada els aspectes que ens interessaven. L'anàlisi de les situacions i els diàlegs que les sustenten no seria possible d'altra manera. Destaquem doncs la utilitat de treballar amb aquest model que posa al nostre abast les situacions més complexes i ens les ofereix per treballar-les.

DIDÀCTICA DEL TEXT ESCRIT

Intervencions intuïtives



Actuacions conscients

Abans de la reflexió

Interessa el producte: un full de paper bonic i clar
Facilitar-me la feina: desconeixement de l'actuació del mestre
Evitar errors, llevant-los importància i solucionant-los jo mateix
Escriure es unir lletres
Escriu la mestra
Facilita el treball al nen per facilitar-me-lo a mi mateix
No present l'esquema del text
No consideració de les etapes d'aprenentatge del codi
Revisió del text per la mestra

Ara

Interessa el procés: la elaboració del text escrit
Provocar conflicte, donant peu a l'aflorament d'errors
Utilitzar els errors com a font d'aprenentatge
Buscar el text (significat de l'activitat)
Que escriga el nen
Cal construir els coneixements sense evitar els problemes
Tindre present l'esquema del text per conduir l'ensenyament
Coneixement del nivell de desenvolupament del nen
Revisió conjunta del text