



UNIVERSITAT JAUME I  
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Tesi Doctoral

**LES INTERVENCIONS  
DE LA MESTRA  
EN EL PROCÉS DE PLANIFICACIÓ  
ORAL DEL TEXT ESCRIT**

**ISABEL RÍOS GARCÍA**

Àrea: Didàctica de la Llengua i la Literatura

DIRIGIDA PER LA  
DRA. ANNA CAMPS MUNDÓ

# ÍNDIX

## PART I. MARC GENERAL DEL TREBALL DE RECERCA

INTRODUCCIÓ .....	8
<b>1. L'ESCRITURA COL·LECTIVA COMA TASCA DE CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT: FONAMENTACIÓ TEÒRICA .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Compartir el coneixement com a instrument d'ensenyament-aprenentatge .....</b>	<b>16</b>
<i>1.1.1 Aspectes generals .....</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2 L'elaboració del text com a tasca col·lectiva de construcció del coneixement .....</i>	<i>25</i>
<b>1.2 L'anàlisi del discurs a la classe. La intervenció del docent .....</b>	<b>28</b>
<i>1.2.1 El discurs a la classe .....</i>	<i>28</i>
<i>1.2.2 Les intervencions dels docents. ....</i>	<i>34</i>
<b>1.3 Els processos de construcció del text. ....</b>	<b>44</b>
<b>1.3.1 La construcció del text .....</b>	<b>44</b>
<i>Els models del procés de composició escrita .....</i>	<i>44</i>
<i>Els estudis de Bereiter i Scardamalia: la construcció del coneixement a través de l'escriptura del text. ....</i>	<i>46</i>
<i>L'escriptura com a activitat col·lectiva i l'activitat metalingüística .....</i>	<i>48</i>
<b>1.3.2 La planificació del text en el procés de composició .....</b>	<b>50</b>
<i>Diferents conceptes de la planificació .....</i>	<i>51</i>
<i>Els processos cognitius inclosos en la planificació. Implicacions per a l'ensenyament .....</i>	<i>53</i>
<i>La representació de la tasca .....</i>	<i>56</i>
<i>Ensenyar a planificar el text a través de la interacció oral .....</i>	<i>57</i>
<b>1.4 Les reformulacions del text intentat com a mostra de l'activitat metalingüística .....</b>	<b>60</b>
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1 Característiques de la recerca .....</b>	<b>63</b>
<i>2.1.1 Consideracions generals .....</i>	<i>63</i>
<i>2.1.2 Context de la recerca .....</i>	<i>65</i>
<b>2.2 Etapes de la recerca .....</b>	<b>65</b>
<i>2.2.1 Definició de la temàtica i objectius de la recerca .....</i>	<i>65</i>
<i>2.2.2 La fase de recollida de dades .....</i>	<i>66</i>
<i>Els enregistraments de les sessions .....</i>	<i>67</i>
<i>  Criteris de transcripció dels enregistraments .....</i>	<i>68</i>

Les opcions preses sobre la transcripció .....	69
<i>Les entrevistes obertes amb la mestra</i> .....	70
<i>La presa de notes complementària</i> .....	70
<b>2.2.3 La fase d'anàlisi de les dades</b> .....	71
<i>Anàlisi del material enregistrat en vídeo</i> .....	71
<i>Anàlisi de les entrevistes amb la mestra</i> .....	74

## PART II. ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ

<b>1. MARC DEL TREBALL DE PRODUCCIÓ TEXTUAL</b> .....	77
<b>1.1 Dades contextuais</b> .....	77
<i>La llengua</i> .....	78
<i>El grup classe i els coneixements sobre la llengua escrita</i> .....	78
<b>1.2 El pensament de la mestra</b> .....	80
<i>Una concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge</i> .....	81
<i>El pensament de la mestra sobre el llenguatge escrit i sobre com s'aprén</i> .....	84
<b>1.3 Activitats d'ús del llenguatge escrit i de contacte amb material escrit</b> .....	87
<b>2. LES SESSIONS DE PRODUCCIÓ TEXTUAL</b> .....	92
<b>2.1 Característiques generals de les sessions</b> .....	92
<b>2.1.1. Justificació de les sessions com a punt de partida per a l'anàlisi dels altres nivells.</b> .....	93
<b>2.2 Estructura de les sessions</b> .....	97
<b>2.3 La temàtica de les sessions</b> .....	98
<b>3. ELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT</b> .....	101
<b>3.1 Definició i caracterització</b> .....	101
<b>3.2 Delimitació dels episodis de planificació del text</b> .....	104
<b>4. ELS TORNOS DE PARAULA EN ELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ</b> .....	110
<b>4.1 Definició i caracterització</b> .....	110
<b>4.2 Anàlisi de les dades. Els torns i els Conjunts Temàticament Relacionats</b> .....	111

4.3	Les intervencions dels nens. ....	115
4.3.1	<i>Les intervencions individuals: per invitació de la mestra o espontànies</i> .....	115
4.3.2	<i>Les intervencions en grup</i> .....	120
4.3.3	<i>La intervenció del nens segons els nivell de coneixements sobre l'escriptura</i> .....	122
	<i>Conclusions parcials</i> .....	126
5.	LES INTERVENCIONS DE LA MESTRA .....	127
5.1	Dades generals .....	127
5.2	Definició de les categories .....	128
	<i>Les demandes</i> .....	129
	<i>Les explicacions</i> .....	129
	<i>Les avaluacions</i> .....	130
	<i>Les orientacions-organitzacions</i> .....	130
	<i>La gestió del grup</i> .....	130
5.3	Anàlisi de les categories de les intervencions de la mestra .....	132
5.3.1	<i>Les demandes als nens</i> .....	133
	<i>Les demandes al grup o individuals</i> .....	134
	<i>Les demandes segons la funció i forma</i> .....	137
5.3.2	<i>Explicacions-informacions als nens</i> .....	140
5.3.3	<i>Avaluacions</i> .....	142
5.3.4	<i>Orientacions-organització de la tasca</i> .....	144
5.3.5	<i>Gestió del grup</i> .....	146
5.4	Conclusions del capítol .....	148
6.	ESTRUCTURACIÓ DELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT. LES SEQÜÈNCIES. ....	150
6.1	Límits i característiques de les seqüències .....	151
6.1.1	<i>Descripció de les seqüències dels episodis de planificació</i> .....	154
6.2	Anàlisi de les intervencions de la mestra en les seqüències dels episodis de planificació del text .....	160
6.2.1	<i>Seqüència d'Inici</i> .....	160
6.2.2	<i>Seqüència de Formulació - Negociació</i> .....	174
6.2.3	<i>Seqüència d'Acord</i> .....	189
7.	LES REFORMULACIONS DEL TEXT INTENTAT .....	201
7.1	Definició i caracterització de les reformulacions .....	201

7.2 Anàlisi de les reformulacions dels <i>episodis de planificació del text</i> .....	205
7.2.1 <i>Les reformulacions del text per part dels nens i la de la mestra</i> .....	205
7.2.2 <i>Les reformulacions del text intentat en els episodis de planificació del text</i> .....	212
Conclusions parcials .....	221
<b>8. LA PLANIFICACIÓ DEL TEXT: UNA OCASIÓ PER PARLAR SOBRE LA LLENGUA</b> .....	223
8.1 El tractament dels continguts lingüístics, textuais i discursius, en la planificació del text .....	223
8.1.1 <i>Dades numèriques sobre els continguts textuais i discursius al llarg dels episodis.</i> .....	229
8.1.2 <i>Els continguts textuais</i> .....	230
8.1.3 <i>Els continguts discursius</i> .....	232
<b>9. CONCLUSIONS.</b> .....	235

## ANNEX: PROTOCOLS DELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT

### INDEX PROTOCOLS

<b>NORMES DE TRANSCRIPCIÓ</b> .....	254
<b>HEM ANAT AL XINÉS</b> .....	255
<b>HI HA BOIRA AL GRAU</b> .....	258
<b>HE ANAT A CASA M'AUCLA</b> .....	262
<b>PEIX CABUT</b> .....	265
<b>HEM BALLAT AL PREGÓ</b> .....	269
<b>NATALICI DE SANTI I DE RAÛL</b> .....	273
<b>HAN VINGUT BALLADORS D'HONGRIA</b> .....	280
<b>FLORS SEQUES.</b> .....	285
<b>HEM ANAT AL PORT</b> .....	291
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	298

## AGRAÏMENTS

Vull agrair a totes les persones que directa o indirectament han contribuït a la realització d'aquest treball, especialment,

A la Dra. Anna Camps, pel seu mestratge plasmat en la direcció de la tesi, la seua generosa dedicació i l'acollida intel·lectual i personal .

A la mestra, Dolors Ibáñez, per obrir la seua aula i el seu esperit a la recerca; per compartir els seus dubtes i els seus coneixements.

A la Dra. Vicenta Altava, pel seu suport diari, servint com a lectora infatigable d'esborranys i per compartir els seus sabers i les seues reflexions que han enriquit notablement aquest treball.

Als companys del Departament de Didàctica de la Llengua de la Universitat Autònoma de Barcelona integrats en el grup de recerca de la Dra. Anna Camps, pel seu estímulo i la seua estima. Pels moments de treball conjunt on tant he après.

A la meua família i als meus amics, pel seu suport i la paciència que han mostrat en tot moment.

**PART I**

**MARC GENERAL  
DEL TREBALL DE RECERCA**

## INTRODUCCIÓ

**E**l prestigi social i escolar de l'alfabetització en el món occidental, així com l'acceptació de les possibilitats intel·lectuals i socials que ofereix una bona competència escrita dels alumnes, obliguen el sistema educatiu a interessar-se pels recursos d'ensenyament que es deriven de la investigació en didàctica de la llengua escrita.

D'una altra banda, malgrat la comprensió cada vegada major, entre els docents, de la importància que tenen les activitats socials i significatives per aprendre a escriure, així com dels processos inherents a l'acte de compondre textos, la gran quantitat de treballs sobre didàctica de l'escriptura i les aportacions sobre com ensenyar a escriure, ens sembla que hi han aspectes que han de ser encara objecte d'investigació i, sobre tot, de transferència a la pràctica en les aules.

A més, el nostre interès per la formació inicial i permanent dels mestres contribueix a la recerca d'eines per relacionar les activitats reals de les aules amb la investigació educativa. En aquest sentit el present treball pretén ser una investigació de caire didàctic per aprofundir en el coneixement dels factors que incideixen en la producció escrita en situació escolar i en les condicions per ensenyar-la. S'insereix doncs en un camp, el de l'ensenyament inicial de l'escriptura, que necessita, per una banda, d'explicacions sobre els mecanismes que empren els aprenents per apropiat-se dels coneixements discursius útils per construir textos escrits; d'una altra, d'explicacions sobre quines estratègies, –i les concepcions que les sustenten–, utilitzen els mestres en la seua activitat d'aula per ensenyar a escriure.

Una revisió ràpida als diferents corrents investigadors que han pogut contribuir en part a la creació d'un esperit renovador sobre l'ensenyament de l'escriptura, ens fan reconèixer algunes arrels precursors de la situació actual.

En primer lloc, i gràcies a les aportacions dels darrers vint anys sobre les idees dels nens al voltant de l'escriptura, –l'adquisició del codi i els processos implicats–, principalment d'E. Ferreiro i A. Teberosky, és acceptat per un gran nombre de mestres i educadors



que s'ha d'acompanyar els nens i les nenes en l'itinerari particular d'apropiació del sistema d'escriptura. Aquest reconeixement ha anat acompanyat de la idea que les activitats didàctiques que tenen major sentit per a aprendre el codi i les propietats de la llengua escrita són aquelles relacionades amb l'ús social dels textos.

D'una altra banda, les contribucions sobre els models de redacció que empen els escriptors i les operacions implicades en les tasques d'escriptura, han permès comprendre alguns mecanismes útils per al disseny d'activitats didàctiques, que encara no han estat adoptats de forma consistent pels mestres ni pels formadors de formadors.

Finalment, en els darrers anys comprovem a través de la literatura especialitzada, com de forma lenta però consistent s'ha anat elaborant un marc teòric i conceptual sobre l'ensenyament de la llengua escrita que puga servir de referència a la recerca en els diferents àmbits que preocupen els investigadors i els professors. Aquestes aportacions han anat configurant un model, derivat en part de les tesis vigotskianes, que considera l'aprenentatge de la llengua escrita com una activitat social, constructiva, que influeix directament en el desenvolupament intel·lectual i social de l'aprenent. A partir d'aquesta consideració es pretén formular un model que abaste perspectives cognitivistes i d'interacció social de forma integrada que considere les activitats d'aprenentatge com a elements d'una acció globalitzada i que estableix relacions entre els aprenentatges i la necessitat social de realitzar-lo.

En aquesta darrera línia esmentada, la pretensió del treball que ens ocupa, a llarg termini, seria contribuir a l'establiment de pautes que afavoreixen l'apropiació de l'objecte de coneixement "TEXT ESCRIT" (Griffin i Cole, 1989) per part dels aprenents, tot posant de manifest les dificultats i els processos pels quals passen el mestre i els nens en el desenvolupament de la tasca de construcció del text. Dit d'una altra manera, contribuir al coneixement de les intervencions didàctiques que més afavorixen l'aprenentatge de l'escriptura, centrant-se específicament en aspectes no relacionats amb el codi, sinó amb l'aprenentatge del discurs escrit diferent de l'oral, d'una banda, i amb el domini progressiu de les estratègies necessàries per planificar el text, d'una altra.

Per tant, l'objecte d'estudi en el present treball és la interacció verbal entre la mestra i els xiquets, en situació escolar i mentre es porta a terme una tasca concreta: *la planificació oral d'un text escrit* de forma col·lectiva en gran grup.

L'interés per saber què passa en les aules, com s'ensenyava a escriure i quines activitats sustenten aquest ensenyament ens ha portat a aprofitar per a la recerca situacions reals i habituals de la classe .

L'estudi detallat del procés de construcció col·lectiva del text i alhora les diferents estratègies que la mestra emprava al llarg d'un curs acadèmic neix com a conseqüència de

reflexions inicials amb la mestra que ha participat en el treball. Abordar situacions grupals on l'atenció a la diversitat, la gestió de les interaccions i el maneig dels coneixements dels nens esdevé una tasca complexa i plena de dificultats, d'interès per a la recerca.

En tot cas, com que el treball desenvolupat habitualment a l'aula està dins un marc on l'ensenyament-aprenentatge de la lecto-escriptura es realitza en situacions comunicatives i significatives per als nens, dins o fora de projectes de treball globalitzats o de projectes amb finalitats específiques, s'han triat situacions naturals que han semblat adients per a l'anàlisi.

Per altra banda, la preocupació sobre com la construcció del coneixement col·lectiu pot realitzar-se atenent la diversitat del grup i quines eines emprava l'adult per conduir aqueixa construcció, situa la recerca en un plànol d'anàlisi de la interacció a l'aula i d'interpretació de les diferents informacions provinents dels diversos contextos que hi intervenen.

Considerant la parla com un instrument de mediació per a la transmissió i construcció del coneixement a l'escola, el discurs instruccional a l'aula esdevé un objecte de gran interès per a aproximar-se al funcionament de la intervenció de l'adult per conduir l'acció didàctica. És a través del llenguatge de l'aula i dels contextos en els que es produeix, com aquest treball ha pretès entrar en el funcionament de l'activitat docent. Els estudis d'anàlisi del discurs han obert un camí interessant per l'aproximació als fenòmens d'ensenyament-aprenentatge.

És per això que aquest estudi es basa en l'anàlisi del discurs educacional, si bé la consideració dels elements contextuals en el qual es produeix ens porta a la hipòtesi que l'aprofitament didàctic dels coneixements dels nens i la utilització de certs recursos verbals de la mestra per ajudar-los en la seua tasca d'escriptura contribueixen a l'aprenentatge de cada individu del grup. A través de la verbalització podem aproximar-nos al procés de gènesi del text quan els nens aprenen a escriure i, especialment, al procés de negociació en grup que la mestra condueix fins que s'ha consensuat el text. Estudiar detingudament aquest procés ens pot ajudar a trobar constants i pautes eficaces per aconseguir l'objectiu educatiu de la tasca, en aquest cas, ensenyar a planificar el text com a part del procés d'escriptura.

Dibuixat tot aquest panorama, creiem d'interès formular-nos les següents preguntes: *¿com són les ajudes que utilitza la mestra en situació d'escriptura d'un text?; ¿hi ha algun patró que pugui ser transferible a altres situacions per ensenyar als nens no escriptors, aprenents inicials, a planificar el text?; ¿quins són els seus requeriments i com contribueixen a la construcció col·lectiva del text?*

Al llarg del treball, aquestes preguntes es concreten i especifiquen (Cf. Metodologia, Cap. 2, Part I) en funció de les perspectives que es presenten en el seu desenvolupament.

D'aquests plantejaments es deriven alguns objectius del treball, com ara: 1) l'aprofundiment en les formes i funcions de les intervencions de la mestra que propicien en els nens activitats lingüístiques i cognitives útils per a la planificació del text; 2) detecció i anàlisi de les condicions més favorables en la interacció grupal per tal que es produïska una construcció col·lectiva del text, atenent a la diversitat de coneixements i nivells del nens; 3) detecció de seqüències d'acció verbal i/o no verbal que permeten comprendre el funcionament de l'activitat de planificació del text.

Quant al primer aspecte, cal destacar que en els nens d'aquestes edats l'anàlisi del discurs no ens permet, com en altres estudis on s'han utilitzat els anàlisis de les oralitzacions dels pensaments dels escriptors, accedir als processos de construcció del text, ja que les verbalitzacions de les activitats mentals són mínimes; la intervenció de la mestra que pregunta, fa analitzar, suggereix, explica, controla, etc., ens pot ajudar a detectar pautes que contribueixen a aqueixa construcció i a relacionar-les amb dades del context de producció del text que, situant l'activitat escolar en un marc d'interacció significatiu i funcional, puguen servir d'orientacions o suggeriments didàctics. Pel que fa al segon objectiu, entre les condicions que influeixen en la producció del text ha estat una opció estudiar les influències del context, de les referències al coneixement compartit i, per tant, de l'aprofitament didàctic que es fa dels elements diversos a l'abast de la situació d'ensenyament, les ajudes i la creació de *zones de treball* específiques que contribuïsqen a aconseguir l'objectiu de cada tasca. Finalment, les estratègies lingüístiques emprades per la mestra juntament amb la resta de factors expliquen els processos de construcció del text i els elements que hi influeixen de forma determinant.

Per desenvolupar el treball de recerca d'acord amb les condicions marcades per les dades reals obtingudes s'han hagut d'adoptar línies teòriques on contrastar i comprendre els fenòmens estudiats i de prendre decisions de caire metodològic.

Aquestes estan desenvolupades en el Cap. 1 de la Part I i es poden agrupar en quatre blocs:

- el que inclou els estudis relacionats amb l'anàlisi de la interacció social i de la construcció del coneixement;
- els estudis que realitzen propostes metodològiques i perspectives diverses per analitzar les intervencions del docent en l'aula;
- els estudis sobre els processos de composició del text i les estratègies i mecanismes emprades pels escriptors;
- les aportacions sobre el funcionament de les activitats d'escriptura col·lectiva del text i les eines d'anàlisi de la interacció grupal i dels processos de construcció del text en una situació discursiva determinada.

Pel que fa a la metodologia, és important l'adaptació del procés de recerca a l'obtenció i explotació de les dades en situació real d'aula, així com l'adopció de mitjans tècnics per realitzar les transcripcions i l'estudi detallat de les situacions de planificació seleccionades. En segon lloc, i de forma preeminent, les orientacions i les percepcions de la mestra que ha col·laborat en el treball, han condicionat i avalat la interpretació de les dades possibilitant el contrast de perspectives amb vista a les conclusions. El cap. 2 de la Part I explica el desenvolupament del procés de recerca i els elements contextuals que hi incideixen, les fases i les característiques de les opcions preses.

La Part II del treball, agrupa els capítols que s'ocupen del seu desenvolupament pròpiament dit, començant per la presentació del marc general de comunicació; a través d'aquest es pretén situar el lector en el context on s'ha seguit el procés complet de recerca. Continua en els capítols 2 i 3 una descripció del corpus de dades enregistrades en vídeo, on es categoritzen i estructuren per poder ser analitzades sota la perspectiva de la intervenció de la mestra, objectiu últim planificat.

Els capítols 4 al 6 analitzen la interacció de la mestra i els nens per tal de trobar el patró general d'activitat de planificació del qual es desprèn una manera de conduir els nens cap a la *planificació del text* i presenta una estructura de sessions de treball que permet comprendre els mecanismes bàsics emprats per la mestra i els nens en funció de la tasca de planificació.

En els darrers capítols –7 i 8– es presenten dues perspectives diferents per abordar les dades del corpus: la primera, analitza els textos orals –*intentats*– que formen part de l'itinerari de construcció del text escrit –*les reformulacions*–; la segona, centra l'atenció en la quantitat de *continguts d'ensenyament* que apareixen de fet en la tasca objecte d'anàlisi i les possibilitats didàctiques que es desprenen de la *planificació del text* amb els aprenents.

En el cap. 9 es presenten les *conclusions* lligades amb les propostes de futur obertes per aquesta recerca. Aquestes pretenen ser un punt de partida per a la discussió i l'encreuament de mirades sobre l'aula i l'ensenyament de l'escriptura que ens permeta avançar en un camp que no és exclusivament un àmbit de treball sinó que, vulguem o no des dels nostres plantejaments, ha esdevingut una necessitat social per a contribuir a la igualtat social: l'alfabetització, que com ha definit de forma lúcida G. Wells, ha de formar ciutadans crítics i capaços de ser més lliures.

Aquest treball és considerat, per finalitzar, tan sols una petita aportació al procés de recerca de nombrosos investigadors citats al llarg de la redacció que comparteixen fites i il·lusions per construir junts algun tram del seu camí.

## PART I

### 1. L'ESCRITURA COL·LECTIVA COM A TASCA DE CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

L'objectiu del treball que es presenta és conèixer les estratègies del docent per ensenyar a planificar el text en interacció amb els nens en situacions d'escriptura col·lectiva.

En relació amb aquest objectiu, el marc teòric d'aquest treball es nodreix de diverses fonts atesa la complexitat i multiplicitat de factors que intervenen, d'una banda, en les situacions d'interacció entre nens i adults mentre realitzen tasques d'ensenyament-aprenentatge i, d'una altra banda, en els processos de composició escrita.

Les diferents perspectives des de les quals hem d'analitzar els processos objecte d'estudi en aquesta recerca, ens exigeixen un punt de partida múltiple que contemple, en primer lloc, la interacció social durant la realització de la tasca escolar d'escriure un text; que tinga en compte la contextualització i comprensió d'aquesta interacció, considerant el discurs en l'aula com a objecte d'estudi; i, finalment, que analitze les intervencions de la mestra, relacionades amb les actuacions del grup classe i cadascun dels nens i nenes en les situacions d'escriptura que ens hem proposat estudiar.

Primerament, es presenten algunes de les aportacions útils en el camp de la interacció social, la construcció del coneixement amb algunes concrecions pel que fa a la construcció del text com a tasca col·lectiva, i el discurs a l'aula.

Els estudis que recolzen aquestes perspectives s'han ocupat, sota una clara influència teòrica vigotskyana, d'una banda, de la construcció del coneixement en interacció social. Concretament, les aportacions de Bakhtín a través de la seua obra directa i de les interpretacions de Wertch<sup>1</sup> posen de manifest les condicions per a la creació i construcció col·lectiva de la consciència metalingüística i del text mateix. D'una altra banda, són rellevants les consideracions sobre la construcció social de l'alfabetització com a objecte de coneixement de Jenny Cook-Gumperz i Gordon Wells (1991).

---

1. Bajtin, 1982; Wertch, 1991.

Pel que fa a l'anàlisi de la interacció en l'aula, es pretén realitzar una breu descripció de les diferents perspectives que l'han abordada, des dels treballs de caire lingüístic, psicològic, antropològic, sociològic, o més etnogràfic, amb les implicacions metodològiques que comporta cadascuna de les diferents visions.

Fonamentalment, en la dècada dels 80 i principi dels 90 es van produir nombroses aportacions a l'estudi del discurs a la classe. Barnes (1971,76), Edwards, A. D. (1980), Hammersley (1982) són noms vinculats a aquestes diferents corrents de pensament i estudi. És necessari, també, comptar amb les aportacions de Mehan i Cazden (1991) sobre el llenguatge de l'ensenyament i l'aprenentatge i les formes d'abordar el seu estudi en situacions reals, així com les aportacions derivades dels estudis de Stubbs i d'Edwards i Mercer (1988) o B. Rogoff (1993) sobre les formes de compartir el coneixement per mestra i nens, el traspàs d'aqueix coneixement i les condicions per tal que es done a l'aula una comunicació efectiva i que permeta l'aprenentatge.

Les aportacions vigotskyanes sobre la Zona de Desenvolupament Pròxim i els estudis derivats d'aquestes en els quals es tracta d'aprofundir en la construcció del coneixement en aqueixa *Zona*, com els de Newman, Griffin i Cole o, entre nosaltres, Pablo del Río, es troben també en la base teòrica que serveix per a interpretar i comprendre el funcionament de l'aula i les estratègies emprades pel mestre.

Lligades a les concepcions sobre com funciona la interacció a l'aula, aquests autors presenten metodologies d'anàlisi i d'aproximació a les interaccions verbals, a més de revisar i recollir aportacions d'altres estudis que han intentat categoritzar i sistematitzar les intervencions dels educadors en situacions escolars amb finalitats de recerca didàctica.

Així, aportacions com les de P. Woods (1987) amb una visió etnogràfica de la recerca a l'aula i el caire qualitatiu que imprimeix als seus estudis sobre l'escola, han orientat en part l'aproximació a la realitat de l'aula, posant l'èmfasi en les reaccions i les interpretacions dels fenòmens que apareixen a simple vista en la interacció entre el mestre i els nens.

Altres estudis derivats de la corrent de l'anàlisi del discurs a la classe com les de Nunan (1992) o Allwright & Bailey (1991) mostren també les diferents perspectives possibles per abordar la interacció a la classe, de manera que es combinen els estudis qualitius i quantitius per a l'obtenció de dades que puguin ser interpretades en funció dels objectius i la intenció de la recerca .

En els apartats 1 i 2 d'aquest capítol s'intenta aprofundir en totes aquestes aportacions i es procura establir la relació amb les dades obtingudes en aquest treball.

En segon lloc, per centrar el nucli del tema de recerca d'acord amb els objectius fonamentals d'aqueixa, és a dir, conèixer les estratègies de la mestra en interacció amb els

nens en una situació d'escriptura d'un text, el camp conceptual de partida ha estat els estudis sobre els processos de composició del text escrit. La revisió dels estudis efectuada per A. Camps (1986, 1989, 1994) juntament amb les seues aportacions pròpies, ofereix una visió global de les bases necessàries per abordar l'ensenyament de la llengua escrita avui.

Aquestes bases es configuren al voltant dels processos cognitius que se segueixen per produir el text; la dimensió social i interactiva de la construcció del text escrit; els models pedagògics emprats en l'ensenyament de la llengua escrita i, finalment, el coneixement de les característiques dels textos i discursos que han de ser ensenyats i apresos a l'escola. Totes aquestes conflueixen en un model d'ensenyament que, com a referència, orienta l'anàlisi del treball a l'aula en una situació com l'estudiada en el present treball.

Desenvoluparem en els apartats 3 i 4 d'aquest marc teòric les aportacions originals d'aquesta autora i del seu equip,<sup>2</sup> dels quals destaquem principalment els conceptes de *Text Intentat* i la utilització de les "*Reformulacions*" del text com a eina d'observació dels processos de negociació i construcció del text i de l'activitat metalingüística dels subjectes, estudiats en situacions d'escriptura en col·laboració. El funcionament de l'activitat metalingüística i la seua influència en els processos d'aprenentatge de la llengua escrita és un altre camp de recerca que conflueix amb tot els altres. Aquests estudis tenen també com a objectiu conèixer millor els processos i els mecanismes que empren els aprenents per poder establir amb més rigor les propostes d'intervenció a l'aula.

En totes aquestes aportacions incideixen dues vessants interessants per al nostre marc teòric: la conceptual i la metodològica. Les recerques en el camp de la composició escrita han determinat no sols unes conclusions teòriques aplicables a la didàctica específica de la llengua escrita, sinó mostren una manera d'abordar les interaccions a l'aula i com es poden interpretar aqueixes dades per tal d'aprofitar-les en una reflexió que permeti un ensenyament més innovador, i potser més eficaç. Així, tant en els estudis que tracten de sistematitzar les intervencions verbals de nens i adults a les aules, com els que proposen determinats patrons didàctics o mostren el funcionament de la interacció i la comunicació en el marc escolar, ens han servit alhora de pauta per explotar les dades que en la nostra recerca eren objecte d'estudi i de suport teòric a partir del qual interpretar i elaborar el coneixement al llarg de tot el procés d'investigació.

Com a conseqüència de totes aquestes consideracions i per tractar d'oferir una pa-

---

2. En els darrers anys nombroses investigacions i treballs sobre la composició escrita, l'avaluació formativa en l'àrea de llengua i la incidència dels coneixements metalingüístics en els processos d'escriptura han estat portats a terme per l'equip de la Universitat Autònoma de Barcelona, dirigit per Anna Camps.

noràmica de cadascun d'aquests aspectes abordarem primerament *la construcció del text com una tasca col·lectiva i social*. Les idees bàsiques sobre la construcció col·lectiva del coneixement ens porten a continuació a esbrinar les formes en què es presenta *el discurs a l'aula* i les diverses maneres d'estudiar-lo focalitzant sobre un aspecte o sobre un altre aquesta realitat multifacètica. *La intervenció del docent* com a subjecte de la interacció és un dels elements tractats en aquest apartat de forma específica per enllaçar amb els processos i mecanismes emprats en situació social per *compartir el coneixement* com a instrument d'ensenyament-aprenentatge. Per últim, per tal de centrar el marc específic del treball s'abordaran els estudis referits als processos de construcció del text amb la noció de *text intentat*, i la utilització de les *reformulacions* com a eina de treball per abordar operacions subjacents a la pròpia tasca de construir el text.

A continuació aprofundirem en cada un dels àmbits que configuren aquest marc conceptual.

## **1.1. Compartir el coneixement com a instrument d'ensenyament-aprenentatge.**

### ***1.1.1 Aspectes generals***

La visió amb la qual ens aproximem des d'una orientació sociocultural a la interacció entre mestre i nens passa per investigar com arriben a compartir el coneixement en situacions d'ensenyament-aprenentatge. Les perspectives teòriques que han influït en aquest treball respecte de la manera de considerar el discurs educacional i la forma d'abordar les intervencions dels docents ho manifesten.

Això significa que contemplem el procés pel qual la mestra ensenya alguna cosa i els nens aprenen com un procés de *comunicació*.

Atès que aquest procés no és simple, ni unívoc, ni es produeix sempre de forma sistemàtica, cal esbrinar quines són les condicions més favorables, quins són els mecanismes més habituals i com es produeixen els malentesos, per exemple, que intervenen en el que Bruner (1983) va nomenar *traspàs*, és a dir, el procés pel qual els nens fan seus part dels coneixements dels adults.

Ens interessen especialment els estudis que han mostrat com funcionen els diferents mecanismes per *compartir* el coneixement. Considerant el discurs com un instrument al servei de la construcció de coneixements compartits, sota la perspectiva vigotskyana que sols en interacció social es poden construir els significats culturalment pertinents, l'escola té com a funció principal transmetre aqueixos coneixements rellevants en la cultura



del seu entorn; és, doncs, de suma importància saber com funciona la “transmissió” per comprendre els resultats de l’educació i, en tot cas, poder encetar algun procés de canvi a partir d’aqueixa comprensió. La contribució d’alguns autors com ara Newman, Griffin i Cole (1989) posa l’èmfasi en la interacció educativa com el *lloc* propi de l’activitat constructiva que constitueix el que ells nomenen *canvi cognitiu*, el canvi en el pensament i el coneixement. S’amplia així el camp de la ciència cognitiva amb la consideració dels processos socials.

Tenint en compte aquestes perspectives, no podem, tanmateix, considerar per separat les diverses formes de compartir el coneixement i de propiciar l’aprenentatge i la mateixa anàlisi del discurs a la classe. És per això que moltes de les idees rellevants que es teoritzen en aquest camp s’encreuen amb les que tracten de resoldre els problemes de l’anàlisi del discurs educacional, les categoritzacions dels elements que hi intervenen, etc.,

La parla de la classe, per tal que s’ajuste a les característiques específiques que la societat demanda a l’escola, ha de permetre i propiciar l’aprenentatge.

Per tant, com han assenyalat Coll i altres<sup>3</sup> “*l’activitat discursiva dels participants (...) constitueix un factor de primer ordre en la construcció de l’activitat conjunta*”. En aquest sentit, com ja hem manifestat, a l’estudi de l’activitat conjunta de construir el coneixement sols podem accedir a través de l’estudi del discurs educacional. Comprendre els fenòmens del traspàs del coneixement significa comprendre els mecanismes emprats per l’adult quan s’adreça als nens, i les relacions desencadenades entre ells, com assenyalen Edwards i Mercer (1988):

[...] ens interessa el que les persones es diuen les unes a les altres, de què parlen, quines paraules utilitzen, què donen a entendre, i també la problemàtica de com estableixen aqueixes comprensions i es construeix a partir d’aquestes a mesura que es desenvolupa el discurs” (p. 23)

La construcció progressiva de significats compartits –als quals s’ha d’arribar per les activitats d’ensenyament-aprenentatge i a través de l’activitat conjunta i discursiva–, presenta unes característiques que tenen a veure amb el concepte de *negociació*. Els interlocutors, els nens i el docent, han de posar-se d’acord per crear la Zona de Desenvolupament Pròxim, a la qual Newman, Griffin i Cole anomenen *la Zona de*

---

3. Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992)

*Construcció del Coneixement.* En aquesta es posen en marxa els processos *interpsicològics*. La ZDP es considera així un espai on es donen les negociacions socials sobre els significats, el lloc en el qual els adults i els nens, els professors i els alumnes poden *apropiar-se*, en termes de Leontiev,<sup>4</sup> de les comprensions de l'altre. En un primer moment,<sup>5</sup> cada interlocutor interpreta el missatge de l'altre a partir del seu *significat subjectiu* i d'una representació de la *situació* que els envolta en relació a ells mateixos i a la tasca que van a desenvolupar; per a posar-se d'acord, han d'establir, d'una banda, un *sistema de significats compartits*, gràcies al qual el mestre pot aconseguir que part dels coneixements que ell posseix passen a formar part de la consciència de l'aprenent; i d'una altra banda, aconseguir que la representació *intrasubjectiva* de la situació que cada interlocutor posseeix passe a ser negociada per arribar a una representació *intersubjectiva* on el paper de cadascú i del grup, així com la tasca que s'ha de desenvolupar conjuntament pugui ser conceptualitzada de forma similar.

Segons Wertch (1984) la *negociació* que estableixen el nen i l'adult parteix d'una *asimetria*, ja que el rol d'ambdós és diferent: l'adult tracta de portar el nen a un terreny determinat pels fins educacionals o instruccional; el nen ha d'aprendre allò que l'adult proposa. Segons aquest autor, el procés que permet la negociació entre els dos participants i la creació d'una situació intersubjectiva depèn del fet que "*s'utilitzen formes apropiades de mediació semiòtica*". Compartir els significats sols és possible gràcies a instruments que permeten la comprensió d'aqueixos significats.

La selecció dels instruments, la determinació dels *ajuts* i l'establiment d'unes condicions de comunicació que contemplin els *contextos*, esdevenen aspectes fonamentals en la tasca del mestre. Considerar aquests aspectes ens porta a un camp de treball pròxim al *disseny didàctic*. En aquest sentit, adquireix importància la noció de *Zona de Treball*<sup>6</sup> en la qual interaccionen tant els contextos mentals com els físics, els ajuts proporcionats pel mestre i per altres alumnes i qualsevol altre factor que condicione o possibiliti l'activitat.

Un problema derivat d'aquestes visions de l'activitat conjunta, prové del fet que la majoria d'estudis que s'han ocupat dels processos pels quals es comparteix el coneixement, han estat centrats en situacions diàdiques, ja siga en ambients familiars o més formals, però centrades en la relació nen-adult de forma individual. Per tant, el que s'esdevé en si-

---

4. Leontiev, 1981

5. Nelson, 1988.

6. Pablo del Río, (1990)

tuacions grupals on un adult interactua amb un col·lectiu planteja alguns dubtes: ¿funcionen de la mateixa manera els mecanismes de construcció del coneixement?, ¿mitjançant quins procediments?, ¿com es produeix el *traspàs*? A la recerca d'algunes d'aquestes respostes s'han dedicat els esforços d'alguns investigadors com Coll i alt.<sup>7</sup> amb la intenció d'integrar en un marc la triple dimensió del discurs a la classe i del procés de construcció de significats: la dimensió social, cognitiva i d'intencionalitat educacional. En efecte, els factors socials que cadascun dels participants aporta a la situació d'interacció són fonamentals a l'hora de construir significats. La presa en consideració dels *contextos*, als quals hem al·ludit explícitament en l'apartat anterior com a inherents al discurs de l'aula, està relacionada amb aquesta idea. La mateixa definició d' *educació* que considera aquesta com “*un procés de comunicació (...) consistent en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits, a través dels quals els discursos educacionals (..) arriben a fer-se intel·ligibles per a qui els utilitzen*” (Edwards i Mercer (1988) pàg. 77), s'aproxima a aquesta perspectiva. Pel que fa a la dimensió cognitiva, és possible pensar en les influències dels canvis produïts per les actuacions i els coneixements dels participants en les activitats educacionals. En les anàlisis del discurs a la classe, les intervencions dels nens i de la mestra mostren aquestes diferències que condicionen el resultat de la interacció i de la tasca que s'ha de realitzar. Per exemple, no es produeix la mateixa situació d'aprenentatge si és la mestra qui dóna o no les solucions als conflictes, si els nens de més nivell intervenen més o menys, si la mestra condueix la conversa amb determinats patrons d'invitacions a participar, etc.

Per últim, tenint en compte que el discurs de la mestra és ple d'intencionalitats pedagògiques i instruccionals, aquest factor es revela com a determinant per entendre el procés de construcció conjunta i d'activitat per compartir el coneixement.

Tots aquests factors han de ser considerats de forma integrada en la comprensió del que hem acceptat com a instrument d'ensenyament-aprenentatge: les activitats per compartir el coneixement entre nens i adult.

En el present estudi, l'anàlisi de la interacció mestra-nens es basa en una concepció de l'aula com a espai de construcció de coneixements. Tenint en compte les consideracions anteriors, la recerca pretén mostrar com funciona la construcció del coneixement en una situació col·lectiva on l'aprenentatge es produeix en interacció social amb una mestra que naturalment té intencions d'ensenyar –concretament a escriure, entre altres coses–. Les relacions socials i els esdeveniments de la situació educativa es veuen condicionats

---

7. Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992, 1995); Coll i Onrubia, (1994, 1996).

per les activitats cognitives, coneixements i contextos del participants en la interacció, i és al mateix temps el marc on es produeixen aqueixes activitats.

Les activitats que els subjectes que interactuen han de realitzar per permetre o propiciar la comunicació que porte a l'aprenentatge són diverses.

En aquest sentit, assoleix importància la idea de *control* (cf. 1.2.1) que apareix en els estudis dedicats al discurs en la classe. Amb la publicació en 1971 de *Knowledge and Control* de M. Young, s'obri un camp d'estudi a través<sup>8</sup> del qual els investigadors tractaven de comprendre les estratègies que utilitzen els mestres per controlar el que aprenen i fan els alumnes; de fet, els mestres tracten de mantenir un ordre social en l'aula.

Els estudis de Barnes, ja en 1976, mostren la preocupació per com els nens i els mestres realitzen esforços per establir el que els uns i els altres saben i comprenen, per passar després a nous camps de coneixement i comprensió. Per a aquest autor, la missió del mestre és proporcionar als nens conflictes entre les seues concepcions implícites i les que ell mateix els ofereix, per tal que recodifiquen la seua experiència i reconstruïsquen la comprensió de la realitat que posseeixen.

La realitat mostrada per les seues observacions és ben diferent del que hauria desitjat: veu com en molts casos la situació de les aules no permet posar en marxa cap dels mecanismes que portarien a una construcció conjunta del coneixement.

Els objectius que els mestres persegueixen es veuen sovint frustrats per la formulació del discurs que impedeix arribar a aqueixa construcció. Barnes posa l'exemple de les preguntes que realitzen els educadors. Si bé aquest tipus d'enunciat és un dels més comuns i pretén connectar els coneixements amb les experiències, que els nens formulen el seu coneixement de forma verbal, etc., en moltes ocasions es converteixen en interrogatoris que no permeten la participació efectiva dels alumnes amb respostes intel·ligents fruit de les seues deduccions, sinó que els demanen respostes predeterminades convertint el diàleg a la classe en una mena de joc d'endevinalles en el qual sols el mestre posseeix la resposta correcta.

Una de les nocions interessants sobre el funcionament de la conversa és la referent a les *regles bàsiques*. Edwards i Mercer les presenten com una sèrie de comprensions implícites que han de tenir els integrants de la interacció. Paul Grice (1975), a través del que nomena el *principi de cooperació*, parla del que cada interlocutor espera que seguisca l'altre. Les quatre regles bàsiques en què desglossa aquest principi són:

---

8. En 1980 A. D. Edwards afirma: "La parla a l'aula està organitzada per a la transmissió controlada del coneixement"

- *Veracitat*. Allò que es diu ha de ser cert.
- *Informativitat*. Convé que el missatge continga el màxim d'informació possible.
- *Rellevància*. Convé que les contribucions al diàleg siguin rellevants per a l'altre i per al conjunt de la conversa.
- *Intel·ligibilitat*. Cal ser clar, evitar la confusió i l'ambigüitat.

Aquestes regles no funcionen sempre de la mateixa manera, ja que allò que pot ser clar per a un interlocutor en funció d'un context, pot no ser-ho per a l'altre. Allò que pot ser rellevant per a un subjecte pot no ser-ho per a l'altre. El coneixement compartit sobre els fets o sobre els significats és necessari per comprendre el diàleg amb coherència i sentit. Per això que les experiències no lingüístiques compartides són de gran rellevància en la construcció dels nous significats, ja que aquests es recolzen sobre les primeres.

Un altre aspecte que considerem de gran importància és el que podem anomenar “*coneixement cultural*” que potser és, moltes vegades, el veritable teló de fons per a construir els significats compartits.

Aquesta qüestió és rellevant en el context escolar on el mestre i els nens, a través del discurs, han d'establir comprensions conjuntes. Especialment greu pot ser aquest aspecte quan existeixen alumnes que no comparteixen amb el mestre una experiència cultural. I més encara, quan entre els coneixements culturals de l'adult i el nen no es troben les *regles bàsiques* de la conversa com a part fonamental que permet l'accés a la interacció. D'aquesta manca de coneixement cultural compartit pot produir-se la primera dificultat greu per a la comprensió.

Relacionat amb aques tipus de coneixements i altres que provenen de la mateixa comprensió en la interacció, estan els *malentesos*. Edwards i Mercer (1981; 1988) en els seus estudis dedueixen que a causa d'aquests es produeixen situacions de fracàs de la comunicació. Els alumnes i els mestres, en situacions puntuals o a vegades dins una manera habitual d'interaccionar en l'aula, poden travessar situacions on no comparteixen una comprensió del que ocorre. Els nens no saben per què ocorren les coses, per què les fan i entre les avaluacions realitzades per ells sobre els seus propis éxits i les avaluacions dels mestres existeix una gran divergència.

Altres vegades, la representació dels mestres del que han après els nens està lluny de la realitat. Un coneixement processual o procedimental adequat a un context o coneixement determinat es converteix en *ritual*<sup>9</sup> quan no existeix una compensació per part del

---

9. Edwards i Mercer, 1988, pàg. 114-115

nen dels principis subjacents a aqueix procediment. Un coneixement de *principis* és essencialment explicatiu, orientat a l'explicació de com i per què funciona el procediment après. Hi ha vegades en les quals el mestre pot pensar que l'aprenentatge va en una direcció diferent a la que realment s'implanta en la consciència del nen. Aquesta és una classe de *malentès*, que en pot produir una cadena.

És possible trobar situacions en les quals els mestres *creuen* que els nens han après un contingut. Al cap d'un temps, es pot comprovar que l'error de comprensió compartida va produir un coneixement equivocat. Naturalment, en la majoria dels casos s'ha tendit a interpretar els fracassos en la comprensió dels significats com un problema individual de l'aprenent. A vegades, s'ha atribuït a un "mal ensenyament" i, en realitat, poques vegades s'han elaborat hipòtesis sobre les dificultats de la comprensió mútua necessària per aconseguir que funcione el procés educatiu. Els estudis sobre l'anàlisi del discurs,<sup>10</sup> fins i tot els que l'han estudiat sota una perspectiva educacional, s'han mostrat poc interessats per aquesta qüestió, que malgrat tot, ens sembla de capital importància pel que fa, novament ho fem constar, al possible *traspàs* de coneixements.

En relació amb aquesta capacitat de comprendre en profunditat *el que diu l'altre* trobem la capacitat dels interlocutors per accedir al mateix tipus de llenguatge, propi del discurs educacional. Ens referim ara a les possibilitats que tenen els nens de comprendre i crear *llenguatge descontextualitzat* i, en definitiva, un discurs propi de la classe. En l'educació formal, tant en el llenguatge oral com en l'escrit, els significats transcendeixen el context puntual de *l'ara i ací*. El temps i l'espai, poc configurats encara en molts casos per als nens, especialment en l'educació infantil i primària, constitueixen un marc *desplaçat* que exigeix un aprenentatge específic: el *desplaçament* és un tret diferenciador de la comunicació humana, però no en tots els casos l'accés a aquest codi està assegurat. Com va apuntar Bernstein (1971), el desplaçament és propi del llenguatge de la classe mitjana i, per tant, no tots els nens i no en totes les edats hi tenen l'accés assegurat. Aquesta problemàtica provinent del *desplaçament* seria semblant a la que fa referència l'*abstracció*, per exemple.

En aquest sentit, cal esmentar les situacions col·lectives escolars com un marc que exigeixen un esforç especial en el mestre i els nens; per tal que els subjectes puguin realitzar activitats en la seua ZDP, cal revisar contínuament les condicions que permeten compartir el coneixement. Són fonamentals els marcs d'*atenció conjunta* que, seguint la

---

10. Cf. l'apartat anterior on abordem específicament l'anàlisi del discurs a l'aula.

terminologia que Bruner va establir per a les díades adult-nen, cal configurar per destacar aspectes concrets de la tasca i dotar-la de sentit .

Un altre aspecte rellevant en la configuració de coneixements i significats és l'establiment en la classe d'un *vocabulari conceptual compartit*. Els termes que els mestres utilitzen per referir-se a aspectes de la tasca, a nous conceptes o procediments, o a conceptes ja manipulats, poden ser compartits o no pels nens en el moment d'iniciar la nova conversa. Moltes de les incomprendions provenen d'una representació falsa del mestre sobre les possibilitats de comprensió dels nens respecte al discurs emprat per ell mateix. Per tant, les concepcions del mestre sobre com funciona la intersubjectivitat de cada nen poden ser la causa, moltes vegades ignorada, de la manca de comprensió inicial a l'aula i, conseqüentment, de la impossibilitat de construir significats nous per tal que es produísca un avanç, és a dir, l'educació.

Les estratègies emprades pel mestre per aconseguir allò que pretén, és a dir, que els nens aprenguen, han estat caracteritzades per diversos autors (cf. apartat 2 d'aquest capítol) des de diverses perspectives. La relació del tipus d'ensenyament que dissenya el mestre amb els èxits en la comprensió dels significats nous per part dels nens, ha de ser encara objecte d'estudis més acurats pel que fa a la diversitat de sabers i als procediments didàctics més adients en cada cas. El *control* exercit per l'adult varia d'una situació a una altra. A tall d'exemple vuerem que l'anomenat "ensenyament directe" basat en definicions de paraules, explicacions o narracions per part de la mestra, que pot tenir el seu interès, no sembla tenir-ne per a grups-classe de nens petits –educació infantil–, almenys en un percentatge d'intervencions per part de l'adult que supere en molt altres activitats verbals o no verbals.

Tanmateix, el discurs en classe que possibilita la participació dels nens en un marc més interactiu, es caracteritza per escapar en major grau al control de l'educador.

Edwards i Mercer es refereixen en aquest sentit a les *contribucions espontànies* dels nens. Es tracta d'ocasions on parlen, ofereixen informació, suggeriments o anàlisis sobre els fets o matèria d'estudi que els ocupa.<sup>11</sup> En situacions de comunicació on les intervencions dels nens són *espontànies*, el control exercit per l'adult sembla menor encara que no deixa d'existir un marc de situació dissenyada amb finalitat didàctica. En les seues observacions sobre aquest punt s'adonen que la mestra confeccionava el pla de treball i establí els criteris de rellevància de qualsevol aportació i de les contribucions dels alumnes.

---

11. En certa manera, les situacions de comunicació que serveixen com a objecte d'estudi en aquest treball tenen molt d'intervencions espontànies, però, efectivament dins un marc d'actuació conjunta al qual es somet tot el grup amb la mestra.

Malgrat això, el major nombre d'intervencions dels nens eren produïdes a instàncies de la mestra, dins l'estructura Iniciació-Resposta-Avaluació -IRA- (a la qual ens referirem en l'apartat següent, en caracteritzar les intervencions de la mestra). En aquesta les contribucions dels alumnes es veuen limitades a les preguntes directes dels mestres a més dels requisits que comporta tota resposta a una pregunta: informació rellevant, apropiada, informativa, etc.

La importància que tenen aquestes estructures IRA en l'establiment de la comprensió mútua i en la possibilitat de compartir coneixements rau en la manera en què "*expressen la complementarietat del coneixement del mestre i de l'alumne*" (Edwards i Mercer, 1988, pàg. 149). En referència a aquesta estructura clàssica en les interaccions verbals a la classe, Newman, Griffin i Cole (1989) la consideren com una *afirmació construïda de manera cooperativa pel professor i els nens*. El mestre actua com a control i filtra el coneixement i la comprensió, de manera que els continguts a aprendre s'inclouen, o no, en el corpus del que és vàlid i útil per als nens o el tema tractat. Aquests mecanismes es relacionen amb els criteris emanats de les *regles bàsiques* (cf. pàg. 10), de manera que es va teixint el coneixement, es crea un coneixement nou compartit.

Altres mecanismes utilitzats pels mestres en el discurs contribueixen a la creació de coneixement. Són, per exemple, les pauses, les diferents entonacions, les intervencions més llargues, la utilització de frases fórmula que els nens coneixen i de les quals comparteixen significat, l'obtenció d'informació a través de *pistes* per part del mestre, les reconstruccions del que han dit els nens, les paràfrasis, etc., a les quals ens referirem amb més detall en tractar el discurs a la classe. Segons la terminologia utilitzada per alguns autors com ara Garton i Pratt (1991), aquestes característiques del discurs del mestre configuren l'estil *teacher-talk*, diferenciat de l'estil que s'utilitza amb un altre adult en situacions diverses.

Coll i Onrubia (1996) al seu torn tracten de sistematitzar els mecanismes pels quals els interlocutors expliciten els significats que han elaborat per tal de comprovar si hi ha comprensions o incomprensions i si el procés de comunicació està lliure d'entrebancs o no, si s'està produint o no aquesta comunicació. Gràcies als seus estudis han establert una sèrie del que han nomenat *dispositius i recursos de control i seguiment mutu*.

Les finalitats d'aquests dispositius són:

- posar de manifest les ruptures o incomprensions dels missatges
- controlar, per part de l'adult, els coneixements que es presenten
- seguir les tasques dels alumnes
- controlar allò après i el *traspàs* de coneixements efectuat a partir dels ajuts proporcionats.

Els estudis revelen que aquests dispositius mostren clarament la importància del dis-



curs per a la creació i desenvolupament dels significats compartits entre professors i alumnes; una importància basada en la potencialitat del llenguatge per tal que els participants en la interacció expliciten, presenten i re-presenten, modifiquen i ajusten, els significats que van construint respecte als continguts objecte d'ensenyament-aprenentatge.

Per finalitzar, voldríem posar de manifest un concepte que intenta explicar el funcionament del llenguatge per establir comprensions conjuntes entre nens i adult. El llenguatge permet configurar marcs compartits de referència en els quals el procés bàsic consisteix a introduir els nens en el món conceptual de l'adult i, per tant, de la cultura educativa. Aquest procés ha estat denominat per Edwards i Mercer de *socialització cognitiva*.<sup>12</sup>

En aquest sentit, i en relació amb el contingut del treball de recerca que es presenta, s'han de buscar en el discurs de la mestra i els nens mostres de com van compartint i construint els aprenentatges sobre la llengua escrita i per tant els mecanismes utilitzats en la parla per avançar en els objectius educatius proposats en aquesta tasca concreta.

A continuació, es pretén abordar com la tasca de construcció del text en si mateix contribueix i alhora possibilita la construcció del coneixement.

### ***1.1.2 L'elaboració del text com a tasca col·lectiva de construcció del coneixement.***

En consonància amb les consideracions anteriors, per influència de les tesis vigotskyanes, és acceptat per una gran majoria d'educadors i investigadors que l'activitat de construcció del coneixement i per tant, les possibilitats que es produïska l'aprenentatge, es realitza de forma preferent en interacció social. La concepció que les funcions superiors, entre les quals hi ha el llenguatge, tenen una gènesi social i instrumental, va tenir com a conseqüència al seu moment una sèrie de repercussions molt interessants per a les relacions entre aprenentatge i desenvolupament.

Ja ens hem referit anteriorment en aquest sentit, al principi pel qual s'afirma que els processos psicològics superiors són el resultat intrapersonal de processos interpersonals. Aquesta idea ha representat un canvi fonamental en les concepcions sobre les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Aquests processos són col·lectius, és a dir, compartits en la interacció social. El procés eficaç d'ensenyament-aprenentatge implica, per tant, possibilitar la creació de la *Zona de Desenvolupament Pròxim*,<sup>13</sup> que permet el traspàs de sabers d'uns subjectes a uns altres.

---

12. Edwards i Mercer, 1988 (pàg. 176).

13. Newman, Griffin i Cole (1989) usen el terme *zona de construcció del coneixement*.

D'una altra banda, per tal que les activitats realitzades obtinguen una rendibilitat respecte a l'aprenentatge, és necessari que es produísca en una *Zona de Treball*,<sup>14</sup> en un marc d'interacció que integre tant les diferents representacions dels subjectes com les mediacions instrumentals i socials disponibles. La ZT es configura així com un conjunt de condicions ideals per tal que es pugui realitzar la tasca amb èxit. En les situacions de comunicació estudiades en aquest treball s'han analitzat les característiques de dites situacions per veure en quina mesura es poden adaptar aquestes premisses teòriques a la realitat d'aquesta aula.

En la mateixa línia, les aportacions de M. Bakhtín ens fan acceptar com a punt de partida que la classe és un marc interessant per a establir un *diàleg social*. Aquest autor considera que la construcció de la consciència és possible exclusivament en un àmbit social, on es realitzen funcions interpsicològiques. A través de la reflexió social i la interacció verbal es produeix el pas a les funcions intrapsicològiques. Així, podríem dir que els subjectes accedeixen als conceptes i als coneixements gràcies a l'activitat social que prepara la consciència individual per a accedir a aqueixos conceptes o coneixements que configuren la mateixa consciència. En la zona de construcció del coneixement l'activitat compartida possibilita els processos interpsicològics.

Les pràctiques escolars, les activitats que es propicien des de l'aula i la intervenció del docent de forma particular poden conduir a una reflexió i una explicitació dels coneixements a aprendre, de manera que la interacció es converteix en un motor d'aprenentatge i sols en aquesta es donen les condicions perquè siga així. Aquestes condicions, com s'ha assenyalat, constitueixen una part de la *Zona de Treball*.

En aquest sentit, la potent idea bakhtiniana que el llenguatge és una construcció social ens permetria, potser, afirmar que en les activitats grupals escolars on es realitza la tasca de forma col·lectiva es donen les condicions ideals per a l'aprenentatge de l'escriptura.

A més, el caràcter dialògic del llenguatge exigeix per ell mateix que l'activitat lingüística siga social: "*la consciència individual està plena de signes però sols esdevé consciència en tant que es relaciona amb altres signes*. (Voloshinov, (1992) pàg. 34).<sup>15</sup> En el cas de l'aprenentatge de la llengua escrita aquest caràcter dialògic es manifesta clarament ja que s'han de contemplar, d'una banda, les possibilitats i els coneixements del nens

---

14. Pablo del Río (1990) ha encunyat el terme per referir-se a l'escenari o marc que conté representacions externes dels subjectes que interactuen i que permet alguna actuació sobre els fets, conceptes o procediments que s'han d'aprendre, que han de passar del pla interpersonal a l'intrapersonal.

15. La traducció al català és nostra.

aprenents i, d'una altra banda, les condicions de la situació de comunicació que incorpora al diàleg receptors, tipus de discurs, context de producció, continguts dels missatges, etc. L'èxit d'aqueix diàleg social determinarà un procés de construcció del text que permeti l'aprenentatge, independentment del producte resultant. És, doncs, en el decurs del diàleg, durant la negociació de significats i formes, en el sentit bakhtinià, que es poden produir els aprenentatges sobre la llengua.

Els discursos no existeixen sinó en situacions dialògiques, on existeix més d'un interlocutor. Per tant, l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació –oral o escrita– no pot realitzar-se fora d'un context que l'orienta socialment, que el condiciona i que el fa canviar segons la situació comunicativa.

En un altre àmbit, pel que fa al llenguatge, l'accés per part dels subjectes a la consciència metalingüística, és possible, segons Bakhtín, gràcies a la reflexió metalingüística explícita i a la explicitació dels continguts lingüístics a aprendre en cada moment. Així, l'activitat verbal que possibilita en l'aula aquesta reflexió i explicitació se suposa que permet al grup i a cadascun dels seus membres, en diferent grau segons els individus, un accés als conceptes i continguts lingüístics necessaris per a la construcció del text, i es posen en marxa els mecanismes que alhora els permeten construir el coneixement pertinent per a la tasca que realitzen.

Una condició *sine qua non* perquè les activitats lingüístiques col·lectives permeten aqueix "aprenentatge" és que es donen en un marc funcional i comunicatiu. La creació o configuració d'aqueixa consciència metalingüística, en el sentit bakhtinià, necessària per a la realització de tasques tal com la construcció d'un text, sols és possible a través d'activitats socials i comunicatives on el diàleg establert permeti: a) la transmissió de missatges i, b) la regulació de l'activitat d'uns subjectes a als altres. És en aquest sentit que es construeix el coneixement i, per tant, en les situacions que estudia el present treball, el text.

L'accés al text escrit com a construcció social existent independentment dels nens que aprenen, passa necessàriament perquè les activitats proposades siguin funcionals i socialment rellevants (Cook-Gumperz, 1988). És en aquesta línia que podem observar i contrastar el funcionament de les activitats de l'aula en relació amb les competències que van adquirint els nens i sobretot en relació amb les estratègies de la mestra per aconseguir que les activitats i el discurs pedagògic que empra siguin efectivament significatius i dotats de sentit per als aprenents.

Les indicacions de G. Wells (1988) –i altres autors com ara Y. Goodman– sobre el paper que juga el món social en la construcció de l'alfabetització, són reflexions de gran valor per conceptualitzar quin ha de ser el tractament que l'escola ha de donar al llenguatge escrit.

La construcció col·lectiva del text organitzada pel mestre en l'aula per *aprendre a escriure* es manifesta com una situació que compleix, en principi, tots els requisits per a possibilitar l'actualització de la *ZDP* amb cada nen i permetre l'aprenentatge.

Les condicions físiques i mentals, els objectes, les diferents maneres d'interlocució que apareixen configuren la *ZT* on es donen ajuts instrumentals i socials que permeten els nens accedir a l'ús i aprenentatge dels elements que exigeix el text que van a escriure.

En els processos d'interacció que es donen en l'aula es produeixen, d'una altra banda, processos de regulació externa d'uns subjectes als altres i d'autorregulació, quan els subjectes, en aquest cas els nens que aprenen a escriure, interioritzen l'activitat, els mecanismes de l'escriptura, els conceptes i les estratègies que són col·lectives i passen a ser individuals a través de les situacions d'ensenyament-aprenentatge creades. L'autorregulació està en relació amb processos com ara la planificació, el control executiu, la revisió i la correcció d'errors. En les tasques conjuntes nens-mestre, la regulació exercida per l'adult pot esdevenir autorregulació per part dels nens. En aquest sentit es podria considerar que existeix també un *traspàs* de coneixements; els procediments que la mestra sap utilitzar i utilitza amb els nens, ajudant-los a regular les seues accions, es converteixen posteriorment en una activitat que els aprenents poden fer sols. És en aquest sentit que el control de la tasca esdevé un aprenentatge. A. Brow (1987) relaciona autorregulació amb metacognició. A través de l'activitat metalingüística els nens poden arribar a controlar i a millorar les seues competències lingüístiques. Aquesta és una de les hipòtesis de treball que en els darrers anys ha estat en l'origen de nombrosos estudis en el camp de la didàctica de la llengua<sup>16</sup>. S'abordarà porteriorment aquest aspecte en relació amb els processos de producció textual (cf. l'apartat 3 d'aquest capítol).

Totes aquestes consideracions teòriques configuren un primer marc que permet interpretar la interacció a l'aula en la situació de comunicació funcional, amb sentit per als nens aprenents amb objectius d'ensenyar a escriure, en un context ampli de relacions entre mestra i nens.

## **1.2. L'anàlisi del discurs a la classe. La intervenció del docent.**

### ***1.2.1. El discurs a la classe***

Com hem manifestat anteriorment, l'objectiu principal d'aquesta recerca és analitzar i interpretar les estratègies emprades per ensenyar els nens a construir el text escrit, concretament a *planificar el que han d'escriure*.

---

16. Camps, Guasch, Milian, Ribas (1996, 1998); L. Allal, (1992) ; Schneuwly, (1985, 1988)

És necessari, per tant, partir dels estudis que en els darrers 20 anys s'han aproximat a les activitats dels docents, verbals o no verbals, per tal de conèixer el funcionament de l'aula i les repercussions que tenen en la tasca conjunta d'ensenyar-aprendre.

Els enfocaments han estat diversos en raó dels objectius i les perspectives amb les quals s'han abordat els fenòmens lingüístics de l'aula.<sup>17</sup>

Aquests estudis van des de les orientacions de l'anàlisi del discurs, fins a les aproximacions amb finalitat educacional d'enfocaments pròxims a la sociologia, l'antropologia i l'etnografia. A més, en les diferents perspectives incideixen treballs de tipus quantitatiu i qualitatiu. Es tractarà de donar una visió sintètica de les múltiples maneres de veure la qüestió.

Les primeres aportacions daten dels anys 70 i es centren en l'àmbit de l'anàlisi del discurs amb un enfocament, per tant, lingüístic. Sinclair i Coulthard (1975) proposen en la seua obra *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and Pupils* un esquema per analitzar i categoritzar l'estructura de la parla de l'ensenyament-aprenentatge en les aules d'educació primària. Aquests autors diferencien diversos nivells en el discurs: consideren, en primer lloc, les *llicions*; aquestes s'estructuren en *transaccions*; i finalment, de forma jeràrquica en *intercanvis, moviments i actes*.

L'interès d'aquests estudis no era específicament educacional; tanmateix, altres autors han seguit les aportacions de Sinclair i Coulthard, superant-les amb una orientació més *aplicada* com per exemple M. Stubbs, qui va defensar en el seu moment aquest tipus d'estudis com "*l'única base satisfactòria per a una anàlisi sistemàtica de la parla a la classe*." <sup>18</sup>

Una altra línia de caire més *psicològic* és representada per la investigació *educacional*. La metodologia emprada neix amb el psicòleg social Bales en els anys cinquanta per estudiar processos d'interacció grupal en reunions de negocis. Els primers treballs centrats en les aules són deguts a Flanders (1970) i en els anys vuitanta es desenvolupa el projecte ORACLE per analitzar seixanta classes d'ensenyament primari britànic (Galton, Simon y Croll, 1980). Aquest tipus d'estudi realitza observacions de les interaccions a l'aula amb la finalitat de codificar-les i categoritzar-les per descriure una sèrie de conductes. Per a la perspectiva adoptada en aquest treball, aquest tipus d'anàlisi és insuficient atès que no contempla el discurs de forma global sinó que utilitza les dades obtingudes fora del context en què s'han produït.

---

17. Per a una síntesi més completa d'aquests treballs sobre l'anàlisi del discurs de l'aula cf. el cap. 2 de "El conocimiento compartido" d'Edwards i Mercer i especialment Edwards, 1996

18. Stubbs, 1981, pàg. 128

Un altre tipus d'investigació *educacional* anomenada “observació intuïtiva” ha estat representada per Douglas Barnes (1971, 1976), qui pretén de forma general en els seus treballs establir una relació entre les observacions de la classe i els processos d'aprenentatge dels alumnes. La seua orientació és més aviat pròxima a l'etnografia i la sociologia, mostrant una preocupació pels processos interactius i les formes de compartir el coneixement. Es revela així, com a precursor de moltes de les idees que sobre el paper de la interacció són avui assumides per la majoria dels professors i investigadors. Les seues paraules de 1976 en són una mostra:

(...) la millor descripció que es pot fer de l'aprenentatge en classe és la d'una interacció entre els significats del mestre i els dels seus alumnes, de manera que allò que ocorre en el procés d'ensenyament-aprenentatge és en part compartit i en part únic en cadascun d'ells.”  
(pàg. 22)

Entre els treballs de tall sociològic i antropològic per estudiar el discurs de l'aula, uns enfocaments com els de A. D. Edwards (1980) intentaven descobrir les estratègies dels mestres per controlar el que aprenen i fan els alumnes a la classe; uns altres, tractaven de demostrar com la vida de la classe comporta relacions de poder existents en la vida social, de manera que l'ús predominant del llenguatge a l'escola pretén aconseguir que l'experiència dels nens reproduïska i reflectisca l'ordre social. Havia nascut, amb aquestes orientacions, la sociologia de l'educació vinculada des de 1971 a la publicació de *Knowledge and control*, de M. Young.

En els anys 80 un important grup d'investigadors (Hammersley, 1980; Woods, 1983, 1985) van desenvolupar dins de l'antropologia social nombrosos estudis sensibles a la cultura, el context i la construcció conjunta del coneixement relacionats amb el discurs de l'ensenyament. Els seus treballs permeten l'accés a una visió de l'escola que contextualitza els fenòmens i que posa l'èmfasi en la metodologia qualitativa. També es manifesten partidaris d'una recerca en mans dels mateixos mestres subjectes i objectes del treball de l'escola. Les contribucions d'aquest grup d'etnògrafs, especialment de P. Woods,<sup>19</sup> consideren els materials provinents de l'activitat directa de l'aula com la font principal de dades per a la recerca, a més de les pròpies percepcions, conceptes i sabers implícits que posseeixen tant l'investigador com el mestre. Aquesta qüestió adquireix més rellevància quan encara és aquest qui porta el pes de la recerca en la seua pròpia aula.

---

19. Cf. *La escuela por dentro*, 1987.

En la mateixa línia trobem les aportacions de D. Nunan (1992) sobre metodologia de recerca amb una orientació etnogràfica. A partir de l'estudi de casos es plantejen dubtes sobre la validesa de l'etnografia com orientació per als mètodes experimentals. Els problemes de l'etnografia front a la psicometria són abordats en tant que punt de partida. Malgrat aquest conflicte, les propostes per observar l'aula amb finalitat de recerca són freqüentment, en la línia de Woods, els diaris dels mestres, les entrevistes obertes o semi-obertes i la presa en consideració dels contextos com a font d'interpretació. Aquestes aportacions ofereixen un ric ventall de possibilitats per abordar l'estudi del discurs i les intervencions dels participants. L'estil metodològic del present treball, com es podrà comprovar al llarg del seu desenvolupament, està pròxim a aquestes.

Aquesta orientació etnogràfica planteja als psicòlegs, malgrat tot, dubtes sobre els procediments analítics emprats, aparentement intuïtius, dels fenòmens procedents de la interacció a l'aula. Per tant, la etnografia ha estat freqüentment impregnada d'algunes orientacions complementàries amb referències quantitatives de les dades, per il·lustrar algunes de les situacions que es donen de forma habitual en l'aula.

En relació amb aquests dubtes sobre la validesa o no de les conclusions de les recerques, en els estudis de tall psicològic les metodologies quantitatives han estat les més nombroses (cf. Rutter, Augham, Mortimore i Ouston, 1979). Aquests autors intenten comparar i contrastar estadísticament els diferents aspectes de la vida de l'aula. D'una altra banda, la major part de la recerca sobre l'aprenentatge ha prestat poca atenció a la intervenció del docent i s'ha realitzat en marcs experimentals o que analitzen les interaccions entre pares-fills.

Amb totes aquestes dades, podríem considerar que a partir de la meitat de la dècada dels 80 s'ha consolidat una línia d'investigació en psicologia que considera *el discurs en l'aula* com a objecte (Edwards i Mercer, 1987, 1988; Edwards, 1990; Rogoff, 1993; Coll i alt., 1992, 1995, 1996; Mercer, 1996; Wells, 1996). L'interès pel discurs no acaba en si mateix, sinó que és considerat sempre com una manera d'aproximar-se a les interaccions entre els participants, contemplant la interacció amb els contextos dels subjectes i la manera en què la *negociació* permet la construcció del coneixement compartit (cf. l'apartat 1.1 d'aquest capítol). En diferents ocasions s'ha fet menció d'aquesta qüestió amb la qual ens veiem identificats plenament.

Així doncs, si analitzem els estudis que s'han preocupat de la classe com a *estructura participativa*, veurem que les sessions escolars analitzades per diversos autors varien d'una escola a una altra, d'un mestre a un altre. Tanmateix, sembla que existeixen unes constants inherents a la situació i l'estatus dels participants en la interacció.<sup>20</sup> Una perso-

---

20. Cazden, 1991.

na adulta, generalment el mestre o la mestra, cedeix la paraula a un nen o al grup, els nens responen o intervenen segons el patró marcat i el mestre valora, reconduïx, sanciona o premia. Aquesta estructura es repeteix habitualment en sessions d'ensenyament-aprenentatge des de l'escola infantil fins a la universitat. Els detalls diferenciadors són, en la hipòtesi que planteja aquest treball, allò que permet una relació més rica i més eficaç amb vistes a l'aprenentatge, una situació on els participants poden créixer cognitivament i socialment. En aquesta línia de recerca per determinar quines estratègies tenen més interès per a l'escola, i concretament per a l'ensenyament de l'escriptura en l'aprenentatge inicial, s'inscriu aquest treball.

Interessen, doncs, especialment les orientacions que han analitzat la interacció a l'aula com un marc social d'activitat on es concep, d'una banda, l'activitat conjunta com un procés de compartir coneixement, aspecte analitzat amb més profunditat en el punt 1 d'aquest marc teòric, i d'una altra banda, es considera el discurs a la classe com un poderós instrument que vehicula coneixements i valors, i permet, o no, els alumnes accedir a determinades activitats socials i cognitives.

A més a més, l'aproximació de la investigació al discurs de la classe no té, des del nostre punt de vista, un altre objectiu que la recerca de solucions als problemes docents.<sup>21</sup>

Les intervencions dels subjectes de la interacció, en el nostre cas especialment les del mestre, ens interessan per respondre les preguntes, fonamentals en aquesta recerca, com ara: ¿de quina manera afecta el llenguatge el coneixement i l'aprenentatge?; ¿com aconseguen els nens i el docent la comunicació sobre els fets per escriure?; ¿com propicia l'adult oportunitats d'aprenentatge de l'escriptura a tots els alumnes? Gran part de l'esforç d'anàlisi de les dades cal emprar-lo, com veurem en la segona part, per respondre aquestes preguntes.

Com a conseqüència de tot l'exposat fins ara, s'hauria d'analitzar el discurs a la classe,<sup>22</sup> des de dues perspectives que contempen: 1) l'activitat verbal pròpiament dita, i 2) els contextos que hi influeixen i que condicionen qualsevol interpretació dels fenòmens observables a l'aula.

---

21. Ja en 1974 Douglas Barnes manifestava: (...) "Les formes lingüístiques ens interessen únicament en la mesura que a través d'aquestes puguem observar des de dins las circumstàncies socials de la classe, (...) la capacitat d'assimilació dels alumnes"

22. Nombrosos estudis sobre la comunicació en l'aula (Cooper, 1976; Edwards y Furlong, 1978, Mehan, 1979, citats en Edwards i Mercer, 1988, pàg. 77) han posat de manifest la dependència de la parla respecte a un context d'experiència compartida pels interlocutors.



La multiplicitat de contextos que s'han de compartir en la interacció verbal i que hi influeixen encara que no se'n prenga consciència, ha estat estudiada de forma profunda per M. Milián (1994, 1996). D'aquests estudis es desprèn la necessitat de contemplar el *context* particular dels interlocutors –emissor i receptor– a més del context de producció del text que està influenciat per aquells de forma determinant. L'orientació que comparteixen aquests estudis no deixa de ser una orientació essencialment vigotskyana del desenvolupament mental, en la qual es considera el subjecte en un marc social d'interacció que afecta tota la seua activitat.

El *context* és, per tant, tot allò que afecta els participants d'una conversa, tot allò que coneixen i comprenen, tot allò que va més enllà del *que diuen*. Aquesta noció es relaciona amb la de *context mental*.<sup>23</sup> Sota aquesta perspectiva es considera el text emès en la interacció com a acompanyat d'un context *no lingüístic* –mental– que inclou temps i lloc, situació social, persones implicades, etc.

És més, fins i tot podríem considerar que, en una situació escolar, la capacitat de comprensió dels missatges del nen ve donada en relació amb la capacitat de conèixer i interpretar els contextos particulars de cadascú, dins un àmbit global que li dona sentit a les percepcions, a les verbalitzacions, als suggeriments. En definitiva, la capacitat de comprensió està donada pel coneixement de la “cultura” de cada nen, de les “veus”, en el sentit bakhinià, amagades darrere la seua pròpia. La mestra, com a adulta, té possibilitats d'endinsar-se en la història de cada nen. La incapacitat de comprendre o d'escoltar que tenen els nens petits podria produir-se a causa d'aquesta incapacitat d'interpretar la història de *l'altre*.

Ens adherim, doncs, als estudis que consideren la “*dependència contextual del discurs a la classe*” (Edwards i Mercer, 1988, pàg. 77) :

“Creiem que la millor manera de descriure l'educació és el d'un procés de comunicació consistent, en gran mesura, en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits a través dels quals els diversos discursos educacionals (...) arriben a fer-se intel·ligibles per a aquells que els utilitzen.”

Totes aquestes consideracions s'inscriuen en un marc teòric general pròxim a les orientacions *socioculturals*. La classe és considerada com un espai on es produeix una activitat instruccional lligada a un marc cultural determinat. Els treballs d'Edwards i Mercer, Fisher, Mercado, entre altres, mostren una manera d'aproximar-se al discurs de la classe

---

23. Edwards i Mercer (1988), pàg. 78 i sets.

per conèixer com utilitzen la parla els ensenyants per crear i mantenir activitats educatives culturalment pertinents i incardinades en determinats contextos, per prestar suport, regular i avaluar l'aprenentatge dels nens i nenes.

Naturalment, l'aproximació a les dues perspectives que s'han assenyalat abans, és a dir al discurs mateix i als contextos mentals i culturals que envolten la interacció verbal dels subjectes, està condicionada per l'objectiu de la recerca que alhora condiciona la metodologia emprada (cf. cap. 2 Part I). Una visió de l'escola com un entramat complex de fenòmens i relacions ens aconsella una anàlisi de caire qualitatiu i d'aproximació més prompte etnogràfica. L'enfocament per estudiar els fenòmens que es produeixen en les situacions d'escriptura del text que estudiem és eminentment *educacional*. És així com queden entrelaçats els aspectes metodològics amb les concepcions sobre el funcionament de la interacció i la consideració de l'aula, en situacions col·lectives, com una *Zona de Treball*.<sup>24</sup> Considerem l'aula i els seus integrants com una *ZT* i el discurs a la classe com un instrument de participació, de mediació per construir el coneixement.

El nostre treball es centra, doncs, d'una banda, en l'anàlisi del discurs en l'aula, especialment en les intervencions de l'adult i, d'una altra banda, en la interpretació de les dades del context i del pensament de la mestra.

### ***1.2.2. Les intervencions dels docents***

El focus d'atenció preferent en aquest treball és la intervenció de la mestra, els torns que ella consumeix i que constitueixen el motor de les intervencions dels nens. Per tant, amb la finalitat de conèixer les principals aportacions dels autors que han estudiat el discurs a la classe, centrant-se en la intervenció de l'adult, presentem un recull de perspectives diferents .

Es pretén, a llarg termini, una aproximació a través dels discurs observable a un procés mental inobservable, analitzant com les paraules "dites" afecten els resultats de l'educació. Depenent de la perspectiva d'anàlisi emprada, la intervenció del docent és, en part, un objecte diferent. En aquest sentit, en una revisió dels estudis que s'han ocupat del tema trobem una considerable quantitat de categoritzacions segons la perspectiva i l'objectiu de la recerca que els ha conduït.

---

24. Ens hem referit a aquest concepte, *Zona de Treball*, en l'apartat 1 d'aquest capítol.

Una de les perspectives per a estudiar les estratègies conversacionals dels docents ha estat la de Tough (1989). Aquesta autora contempla per a definir-les la finalitat de l'enunciat que el mestre emprà per ajudar els alumnes a realitzar la seua tasca. D'acord amb les diferents finalitats denomina els enunciats:

- Orientació. Serveixen per a donar pistes al nen per realitzar la tasca.
- Facilitació. Ajuden a aprofundir en l'enunciat inicial del nen
  - completives
  - de focalització
  - de comprovació
- Informació. Proporcionen ajudes útils per a la formulació de les idees.
- Suport o cortesia positiva (Brown i Levinson (1978) també l'anomenen d'aquesta manera). Serveixen per a donar als nens sensació de proximitat i seguretat.
- Sanció negativa. Pretenen que el nen reformule els seus plantejaments de forma més expeditiva.
- Terminació. Indiquen la finalització de la tasca o el canvi d'activitat.

Els estudis de Cazden (1991), es fixen especialment en l'estructura de les seqüències d'interacció dins les sessions de classe. Adopta, influenciada per Mehan, una estructura que anomena *seqüències IRA* (Iniciació-Resposta-Avaluació). En aquestes seqüències es veu com el docent inicia generalment la interacció amb una demanda, el nen respon i, finalment, és avaluat, amb el suport o el rebuig de la seua intervenció.

Efectivament, altres estudis com els de Galton, Simon i Croll (1982), han posat de manifest com la majoria de les intervencions dels alumnes en classe, dins de situacions d'ensenyament-aprenentatge formals s'emmarcaven en aquesta estructura. Les contribucions dels alumnes es veien limitades i emmarcades per les preguntes dels mestres. La relació discursiva de l'IRA funciona de manera peculiar en l'establiment de coneixements compartits, com veurem en el següent apartat d'aquest capítol .

Les intervencions del mestre, anomenades *verbalitzacions* són classificades per Cazden com:

- Nominació individual
- Invitació a participar
- Sanció negativa
- Estratègies d'improvisació.

D'una altra banda, estudia les estratègies que emprà el mestre o la mestra relacionades amb els processos d'aprenentatge dels alumnes. Contempla:

- Preguntes: a) obertes; b) tancades
- Bastimentada
- Preformulacions

Quant a les *avaluacions* realitzades pel docent respecte de les propostes o respostes dels nens dins les seqüències IRA, són categoritzades de la següent manera:

- reformulacions
- expansions
- correccions
- reconceptualitzacions
- recontextualitzacions

En totes les activitats d'avaluació el mestre “reorganitza” el coneixement. La intervenció del nen es veu afectada per la nova aportació de l'adult. És una mena de “bastida” per a la construcció del nou enunciat, ja que segurament a continuació es posarà en marxa una nova *seqüència IRA*.

*Mehan (1979)* va elaborar la noció de *Conjunt Temàtic Relacionat (CTR)* agrupant una sèrie d'enunciats al voltant d'un tema concret que poden ser considerats una unitat d'anàlisi. Aquesta noció, anterior en la seua formulació a la d'*IRA*, la completa en certa manera des del punt de vista de la unitat d'anàlisi. Agrupar diverses seqüències *IRA* en un *CTR* sembla bastant adequat si es pretén comprendre el funcionament d'una lliçó.

En un altre àmbit, Cazden posa de manifest a més a més, les característiques derivades del *teacher talk* –registre emprat pel mestre a la classe– que configuren la forma de parlar de l'educador, diferenciada d'altres tipus de discurs i caracteritzada per alguns autors, entre els quals Garton i Pratt (1991). Es tracta d'un patró bastant característic que mostra les relacions dins de l'aula i que posseeix uns trets rellevants:

- Parla 2/3 del temps total de la classe.
- Interromp i no és interromput.
- Inicia les interaccions.
- Usa expressions per controlar el comportament
- Usa expressions per controlar la paraula mateixa.

*Stubbs* (1976, 163) a més de deduir que la forma d'intervenció del mestre és *radicalment asimètrica* considera que existeixen en la classe 8 classes de **parla meta-comunicativa**, és a dir, expressions que pretenen una finalitat diferent a la comunicació d'un missatge. Aquestes formes són classificades segons les funcions que desenvolupen:

- atraure o mostrar atenció
- controlar la qualitat de la parla
- comprovar o confirmar que s'ha comprès una cosa
- resumir
- definir
- adaptar la intervenció del nen als interessos del moment
- corregir
- especificar el tema (altres autors l'anomenen "reformulacions", és a dir, replantejar la pregunta o aclarir algun aspecte que impedeix que el nen "responga" adequadament)

*Brown i Levinson* (1978) consideren les intervencions del docent des de diferents categories:

- estratègies d'*imposició*: directrius sobre les tasques del mestre i alumnes; són, en definitiva, estratègies per organitzar la tasca.
- estratègies de *poder*: es manifesten a través de fórmules d'autoritat directes o indirectes.
- estratègies de *cortesia positiva*: pertenen mitigar les manifestacions de control. Són considerades també per *Shultz, 1979* sota una forma similar.
- estratègies de *distància social*: controlen les manifestacions d'afecte i d'humor. *Erikson i Shultz* (1982) les anomenen de *co-associació*: consisteix en un acurtament de la distància entre els interlocutors mitjançant fórmules d'afecte, d'humor, de confiança... Es relaciona amb el grau de complicitat i confiança generat pel tracte i l'afectivitat o fins i tot per la cortesia positiva. En aquesta línia es poden considerar també com a rellevants el to afectiu com a estratègia didàctica, els enunciats que mostren suport, afectiu i personal, els trets de co-associació o les expressions no verbals d'afecte.
- mostres de *congruència cultural* (considerades, així mateix, per *Shultz 1979*).

Per arribar a aquesta noció es pren en consideració la distància més o menys llarga respecte a la cultura ambiental dels nens que permet una comprensió dels significats que han de compartir amb els adults. Són, en certa manera, les mostres de coneixement d'aquestes vivències compartides el que *Edwards i Mercer* (1988) conceptualitzen com a coneixement compartit, encara que aquest concepte és més ampli, com hem vist en l'anterior apartat d'aquest capítol. Formen part d'aquest concepte tant les vivències com els coneixements escolars o científics propis de les sessions d'ensenyament-aprenentatge.

La noció de “congruència cultural” en l'estudi de les intervencions de la mestra, des d'una perspectiva molt qualitativa, porta no a una categorització, sinó a una recerca dels trets més destacables en una anàlisi sociocultural del discurs. El discurs a l'aula es converteix així en un objecte d'estudi per esbrinar com es realitza el *traspàs* dels coneixements, en terminologia de Bruner (1983), i quines influències pot tenir el coneixement o no dels contextos culturals del nen per part del mestre.<sup>25</sup>

*Stodolsky* (1991) analitza les intervencions del educador centrant-se en el que anomena la *retroalimentació*: indicacions del mestre als nens sobre la correcció de la tasca realitzada. D'alguna manera, està relacionada amb la darrera part de les seqüències IRA, ressenyades per Cazden. Els materials de què disposa el nen poden realitzar també aquesta tasca –llibres, altres documents–, així com també la intervenció d'algun company. Es podrien considerar les retroalimentacions, dins una orientació vigotskyana, com “ajuts socials” i els materials com a “ajuts instrumentals”.<sup>26</sup> Per tant, les activitats que comporten retroalimentació serien elements bàsics per tal que es produísca aprenentatge.

Pel que fa als enunciats i les funcions que tenen aquests dins de l'aula, estableix una estructura que anomena *formats instruccionals*. Aquests organitzen la interacció segons les funcions i els continguts que s'han d'ensenyar, de diverses maneres:

- sessions de preguntes o respostes
- discussió
- exposició
- demostració, etc.

---

25. Cazden (1991) menciona un cas interessant sobre les diferents interpretacions de les experiències de vida dels nens, segons la raça del grup classe i la raça del mestre o mestra, atenent a la forma “cultural” de comprendre els missatges del nen.

26. Entre nosaltres P. del Ríó (1990) fa referència a aqueixos ajuts com a mediadors que permeten l'aprenentatge .

El liderat del mestre és contemplat en les seues diferents funcions. La intervenció en la conversa amb els nens es produeix per a:

- observar-ajudar
- dirigir la sessió de preguntes-resposta
- donar instruccions
- dirigir activitats
- participar (com els altres, sense dirigir-la)
- llegir
- posar proves o controls

Si bé aquesta autora no ha realitzat un estudi exhaustiu respecte a la intervenció de l'adult a la classe, l'anàlisi de la interacció a la classe l'ha portat a establir aquestes categories.

En un interessant article que analitza el discurs a l'aula, Pontecorvo i Orsolini (1992) estableixen unes categories d'enunciats de la mestra que es resumeixen en:

- preguntes
- reformulacions
- sol·licituds d'explicació
- explicacions per completar els enunciats dels nens

Anomenen els enunciats que repleguen i completen la intervenció de l'altre "*discursos narratius conjunts*". Aquestes aportacions, que no difereixen en el fons del que altres autors han proposat, confirmen d'alguna manera la tendència universal a aquesta categorització bàsica.

*Vilaseca i Del Río* (1997), a través de l'observació de les estratègies emprades en situacions naturals d'aprenentatge del llenguatge, realitzen una categorització de les intervencions docents que consideren optimitzadora del desenvolupament, i destaquen:

- *Expansions*. L'adult amplia o millora l'enunciat del nen afegint algun element. Altres autors com ara Cazden, les anomenen *reformulacions*.
- *Seqüències substitutòries*. Es pretén donar al nen un model bàsic encara que amb petites variacions, mantenint la mateixa estructura sintàctica.
- *Feed-back informatiu-correctiu*. A vegades és en si mateix una seqüència substitutòria o una expansió. L'adult produeix una emissió verbal que repeteix les emissions del nen amb major elaboració.
- *Feed-back positiu*. Es tracta d'una avaluació positiva. Pot donar-se basant-se en una valoració positiva o en una repetició del que ha dit el nen, amb la finalitat de donar a conèixer l'acceptació.

Si bé els seus treballs tenen com a marc les situacions de necessitats educatives especials, semblen útils, per tant que coincidents amb altres autors, i en part amb les nostres pròpies categoritzacions (Cf. cap.5 de la Part II) les seues propostes.

Ja ens hem referit anteriorment a les orientacions que contempen les estratègies docents en relació amb els contextos culturals i les repercussions en la comprensió dels significats.

Per la seua importància i interès cal considerar les aportacions que estudien les estratègies del mestre referents a la cultura compartida o les orientacions per a crear-la. En aquesta línia són fonamentals les perspectives d'Edwards i Mercer (1988) que consideren com a base de la construcció del coneixement la capacitat de "crear" espais comuns, compartits, que en permeten l'elaboració.<sup>27</sup>

Les seues aportacions es centren, per tant, en els problemes per *compartir el coneixement* que abordarem de forma més completa en el proper apartat d'aquest capítol. Deixarem constància per ara que les intervencions docents que els interessin són, doncs, les que mostren un coneixement compartit: els supòsits, les percepcions, les comprensions..., no expressades sempre per mitjans lingüístics, sinó per diferents maneres de *compartir* el context de comunicació i les vivències que l'omplin de sentit. En un intent de categoritzar els enunciats que mostren com els interlocutors comparteixen el coneixement, proposen:

- *Preguntes:*<sup>28</sup>

- de resposta coneguda pel mestre
- de resposta no coneguda
- repetició de preguntes per verificar l'atenció o l'aprenentatge

- *Enunciats per marcar el ritme:*

- ritme marcat per l'alumne o pel mestre
- ritme cooperatiu (nen-nen),
- ritme mecànic (considerat també per Stodolsky, 1991; pàg. 172 -73, )

S'ocupen també de les relacions establertes dins el grup i la seua importància per a la

---

27. Cf. l'àmplia revisió realitzada per aquests autors dels estudis que s'ocupen del discurs a l'aula (cap. 2, 1988).

28. Dillon (1982) afirma que les preguntes representen la tècnica dominant entre els mestres per iniciar, estendre i controlar la conversació a la classe. En el nostre treball (cf. cap. 5, II Part) es confirmen aquestes afirmacions.



construcció del coneixement i especialment fixa qui són els interlocutors. Estableix, dins les possibilitats d'interacció verbal, les següents:

nen- grup  
 nen-nen  
 nen-mestra  
 mestra-grup

i observen les interrupcions de la intervenció dels nens per donar la paraula a un altre i per adaptar la participació del nen als interessos del grup.

Els procediments d'anàlisi emprats per Coll i els seus col·laboradors (1992, 1996) pretenen trobar indicadors empírics del que han nomenat com *cessió i traspàs progressius del control i la responsabilitat i de construcció progressiva de significats compartits*.<sup>29</sup> La seua proposta combina dos tipus d'anàlisi: una *macro*, que es centra en l'evolució de les actuacions dels participants en el discurs i una altra *micro*, que pretén interpretar els significats que actualitzen els participants mitjançant el discurs i que són objecte de *negociació*. A través de l'anàlisi es persegueix un objectiu múltiple: informar de com i quan es produeix, la construcció progressiva de significats compartits. Aquesta doble perspectiva resulta interessant atès que permet atendre dos plans que en la interacció es presenten interrelacionats .

Les unitats d'anàlisi i interpretació són les *Seqüències Didàctiques* o *Seqüències d'Activitat Conjunta*. En aquestes es categoritzen les següents "actuacions":

- explicacions
- directives
- verificacions
- preguntes
- respostes -reacció

Les *Seqüències Didàctiques* presenten una altra unitat d'anàlisi: els Segments d'Interactivitat (SI), definits com un conjunt d'actuacions esperades o esperables dels participants. És realment un patró de participació. Dins els SI proposen quatre categories anomenades:

- de preparació i organització
- de partida

---

29. Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992), pàg. 203

- de valoració de resultats
- de recapitulació.

Aquesta estructura té alguna cosa a veure amb les operacions fonamentals que trobem en la nostra anàlisi de les intervencions de la mestra, pel que fa a les funcions que realitza (Cf. cap. 5 II Part.).

Tots aquests estudis que aborden el discurs del docent a la classe ens ofereixen un punt de partida per a aproximar-nos a l'anàlisi dels nostres materials. És necessari abordar-los des de dues perspectives que en el treball de recerca s'entrecreuen: l'estudi i categorització dels enunciats dels docents amb una finalitat didàctica; la metodologia d'obtenció de dades i d'anàlisi que posen de manifest aquests autors.

Pel que fa al segon aspecte, sembla que la majoria d'autors han utilitzat una metodologia d'obtenció audiovisual de dades; quant a l'anàlisi d'aquestes, els estudis han intentat categoritzar-les d'acord amb les funcions dels enunciats i amb les estructures constituïdes per ells en l'aula.

Per tant, sense ànim d'entrar a estudiar de forma exhaustiva totes aquestes aportacions i amb tot el ventall de possibilitats per aproximar-se a l'anàlisi del discurs a l'aula, defugint una intenció de superar o restringir la visió que ha presidit cadascun d'ells, hem pretès, a partir d'una primera anàlisi global dels nostres protocols, centrar la nostra atenció en allò més rellevant dins la temàtica que ens ocupa: la intervenció de la mestra en una tasca de planificació conjunta del text que s'ha d'escriure. La nostra categorització, com veurem més endavant en el capítol 5 (5.1), ha estat influïda per aquestes aportacions i adaptada a les situacions particulars de la nostra recerca i de l'activitat realitzada pels nens: escriure.

L'anàlisi dels nostres materials ens va portar a la constatació que al llarg dels *episodis de planificació* la mestra intervenia amb unes funcions determinades, que es repetien de forma sistemàtica. Les seqüències *IRA* de Cazden, que contenen *iniciacions* i *avaluacions* per part de la mestra, han estat considerades per analitzar l'estructura de la conversa. Les estratègies d'*orientació* de Thoug, han servit per a agrupar les intervencions que pretenen ajudar als nens a organitzar la tasca. Les *avaluacions* i *valoracions* tipificades per diversos autors com ara Vilaseca i del Río, Coll, Stodolsky, han estat objecte específic d'estudi en el nostre cas. En tot cas, com explicarem en el capítol dedicat als *torns de paraula de la mestra*, el fil conductor per a definir i classificar aquestes intervencions ha estat la freqüència i funció global de cada intervenció en relació amb la tasca concreta que es desenvolupa.

Els objectius de la recerca han condicionat el tipus d'intervencions que ens ha interessat aïllar. No ens semblava important cercar moltes categories o especificar molts

matisos en la intervenció de la mestra. Hem adaptat les nostres propostes a les necessitats que la tasca presentava. La construcció del text escrit exigeix una sèrie d'operacions que la mestra propicia i provoca amb la seua intervenció.

Gran part dels estudis als quals hem fet referència plantegen la interacció a l'aula independentment de la matèria que s'ensenya. Des del nostre punt de vista pensem que és possible que el que s'ensenya condicione la mateixa estratègia de conducció del discurs. Quan això ocorre en el llenguatge, on el que s'ha d'aprendre és alhora instrument i objecte, les perspectives d'anàlisi del discurs han de ser diferents.

Per tant, la perspectiva amb la qual ens aproximarem a les mostres d'interacció en l'aula en el nostre treball passa per comprendre quina és la forma d'ensenyar de la mestra en relació amb els continguts que pretén ensenyar: planificar el text. Ens interessa el discurs i la interacció verbal en funció dels continguts que s'han d'ensenyar i de la construcció dels coneixements lingüístics que els nens han d'assolir. Ens interessen, per tant, les activitats verbals que siguin pertinents per a ajudar els nens a construir el text escrit.

El funcionament d'aquest conjunt de factors és el que ens ha interessat i ha condicionat l'elecció d'una categorització determinada, no exhaustiva i en funció del que preteníem, configurada de la següent manera:

- demandes
- explicacions
- avaluacions
- orientacions
- gestió del grup

La seua definició i característiques seran explicades en el cap. 5. de la Part II.

Les propostes teòriques a què ens hem referit en aquest apartat integren, d'una banda, les idees sobre les maneres de compartir el coneixement i, d'una altra banda, donen pistes metodològiques sobre les possibilitats d'analitzar els processos i els contextos que permeten l'aprenentatge. En diverses ocasions ens hem referit a la necessitat d'integrar ambdues perspectives en considerar de forma global els fenòmens de comunicació a l'aula com a eina d'ensenyament-aprenentatge.

### 1.3 Els processos de construcció del text

#### 1.3.1. La construcció del text

Ens hem referit en diverses ocasions a l'activitat d'escriure com un acte fonamentalment social. Malgrat això, aquesta perspectiva no implica prescindir dels aspectes cognitius –i afectius<sup>30</sup> – implicats en la construcció del text.

Els processos inherents a l'escriptura d'un text són d'ordre social, en tant que el text es construeix dins un marc d'interacció amb un interlocutor no present. Hem de considerar, doncs, les condicions i finalitats en les quals es construeix un text escrit: per comunicar en un espai i en un temps no compartits per l'intelocutor-receptor. Aquest procés d'allunyament dels interlocutors que exigeix unes característiques al text va ser denominat per Vigotsky “descontextualització”. Però, els signes descontextualitzats per ser escrits han de “contextualitzar-se” de nou per ser compresos i compartits pels subjectes de la interacció. Aquest doble caràcter del llenguatge escrit manifesta la seua dialogicitat, en la qual s'inscriuen les figures de l'escriptor i el lector. Escriure és, per tant, una activitat d'ordre social.

A més dels processos socials implicats en l'activitat d'escriure un text hem de considerar els processos cognitius que hi intervenen. Les diferents operacions que els escriptors realitzen quan s'enfronten amb la necessitat d'escriure un text, caracteritzades pels estudis dels psicòlegs cognitius especialment a partir dels anys 80, van ser de gran interès per a plantejar algunes propostes útils en l'ensenyament de la composició escrita.<sup>31</sup>

#### *Els models del procés de composició escrita*

Els primers estudis preocupats pel procés d'escriptura i no sols pels productes dels alumnes, van ser els de Rohman i Wlecke (1964). Aquest fet va ser de gran importància ja que es va canviar la perspectiva sobre les produccions dels alumnes i sobre les possibilitats de la intervenció educativa, no adreçada únicament a l'acte d'escriure finalitzat sinó a l'activitat mateixa durant la seua realització per part de l'alumne. Així doncs, aquests nous plantejaments van donar lloc a l'elaboració de diferents models pedagògics de caràcter prescriptiu que proporcionaren als educadors una gran seguretat en la seua tasca. Amb

---

30. Camps i alt. 1998.

31. Per una síntesi exhaustiva de totes aquestes aportacions Cf. Camps (1989, 1994)

l'establiment de tres etapes en el procés de redacció: la de *pre-escritura*, la d'*escritura* i la de *re-escritura* es va considerar que amb activitats didàctiques que seguiren de forma lineal aquestes etapes, l'escriptor pot aprendre a redactar, tan sols amb unes quantes indicacions tècniques per part del mestre sobre com portar-les a terme.

La major divergència d'aquest model amb les propostes dels estudis posteriors (Emig, 1971; Flower i Hayes, 1980; Matsuhashi, 1982) la trobem en la consideració del *procés com un conjunt d'operacions i mecanismes* que l'escriptor posa en funcionament, que interactuen durant el procés de forma recurrent i no de forma lineal com es proposava fins aqueix moment. Per tant, calia considerar l'escriptor com un agent actiu i no un "aplicador tècnic" d'indicacions més o menys regulars i fixes.

Des del punt de vista de les aportacions en l'estudi de les estratègies de composició escrita, els treballs de Flower i Hayes (1980a, 1980b, 1981; Hayes i Flower, 1986) van constituir la línia de recerca més important. El *procés d'escritura pròpiament dit* està condicionat, segons aquests autors, pels coneixements de l'escriptor sobre continguts temàtics, sobre la consideració dels receptors i sobre el funcionament dels textos; i pels factors intervinents en el context de producció del text com són l'adaptació als interlocutors, la selecció lèxica o la relació amb el tema, per exemple.

A conseqüència de les seues investigacions amb escriptors adults que verbalitzaven el que feien mentre escrivien, van caracteritzar el procés de producció del text pròpiament com un conjunt d'operacions "monitoritzades", és a dir controlades i dirigides pel mateix escriptor. Aquesta idea comporta una concepció de l'acte d'escriure com alguna cosa de *voluntari i conscient*, que exigeix a l'escriptor una activitat matalingüística. La importància per al camp de l'educació d'aquestes consideracions es fa palesa si tenim en compte que les operacions que el subjecte *expert* realitza, en algun moment l'aprenent ha de fer-les pròpies –en aquest mateix sentit cobra realitat el concepte d'*apropiació* de Leontiev (1981), pel qual el subjecte que aprèn passa a compartir el coneixement de l'ensenyant.

Seguint a Hayes i Flower, A. Camps recull les principals operacions que el subjecte posa en marxa per escriure un text d'aquesta manera:

- "1) La planificació: que consisteix a definir els objectius del text i a establir el pla guia de la producció (...) Consta de tres subprocessos: la generació d'idees, l'organització i l'establiment d'objectius (...)
- 2) La textualització: constituïda pel conjunt d'operacions de transformació dels continguts en llenguatge escrit linealment organitzat.
- 3) La revisió: que consisteix en la lectura i porterior millorament del text."

(1994, pàg. 36-37)

Aquestes tres operacions bàsiques no es produeixen de forma lineal i irreversible. Ans al contrari, cadascuna d'aquestes comporta retorns o avanços cap a les altres. En el transcurs de la composició d'un text, l'escriptor s'enfronta amb nombrosos requeriments: el reconeixement i representació de la situació retòrica, la selecció d'idees, del lèxic, sintaxi o morfologia, del conjunt de trets que configuren el tipus de text, l'avaluació dels objectius proposats a l'inici del procés, etc. És per això que, com van mostrar els estudis de Flower i Hayes en els protocols del pensament oralitzat d'escriptors experts, les operacions que es duen a terme són recurrents i es realitzen en múltiples ocasions entre els diferents nivells. El procés de redacció suposa, doncs, respondre a un conjunt d'exigències i usar diverses habilitats a nivells diferents que cal controlar.

*Els estudis de Bereiter i Scardamalia: la construcció del coneixement a través de l'escriptura del text*

Al llarg de la història de la humanitat, l'aparició de l'escriptura sembla ser un fet relacionat amb l'evolució i l'adaptació de noves formes de relació social i del coneixement. Aquesta consideració de la llengua escrita com un instrument d'accés a coneixements diferents als accessibles per la llengua oral, es relaciona, des del punt de vista de l'escriptor, amb la concepció del fet d'escriure com a una eina d'elaboració i transformació dels propis coneixements individuals.<sup>32</sup>

A. Camps (1994) afirma que si la construcció i elaboració del coneixement en situació d'interacció oral és un fet, com a producte d'aqueixa col·laboració es produeixen canvis en els coneixements dels dos interlocutors. La conversa enriqueix, fa canviar punts de vista, modifica en suma el que existia en la *intrasubjectivitat* de cadascú. Seguint aquest paràmetre, seria previsible que en l'escriptura, on l'interlocutor no és present, on no pot interaccionar de forma directa mentre s'elabora el missatge, no es pogueren donar condicions per construir i transformar els coneixements de l'escriptor. Apareix ací de forma determinant la importància del receptor com a figura eminentment present en l'acte d'escriure, amb la qual cosa s'esdevindria una mena de diàleg semblant al de la conversa oral.

---

32. Cal considerar que alguns estudis com els de Scribner i Cole (1974, 1981) mostraren que la cultura escrita no era *per se* un instrument de superioritat dels processos cognitius implicats en les activitats dels membres d'algunes cultures. És a dir, els processos lògics no difereixen d'una cultura a una altra i no depenen de l'accés o no a la cultura escrita.

Les investigacions de Bereiter i Scardamalia (1987) mostraren a partir d'estudis experimentals que existeixen processos de composició escrita diferents. Els models que varen formular van ser denominats "dir el coneixement" i "transformar el coneixement". En el primer model, segons els autors, l'escriptor no realitza plans anteriors a l'activitat d'escriure, ni tampoc planifica o avalua durant el procés de textualització pròpiament dit. Planifica el contingut i escriu una idea enllaçada amb l'anterior, de forma més o menys seqüencial, segons apareixen en la seua ment. El model "transformar el coneixement" pel contrari, presenta un procés de composició concebut com un conjunt complex de problemes a resoldre: els continguts del text s'han de posar en relació amb els coneixements sobre el discurs. El diàleg no es produeix, doncs, entre "emissor-receptor" tal com ocorre en la interacció oral, sinó entre el *que l'escriptor coneix i el que la redacció del text requereix*. Aquest diàleg que apareix en tot discurs es mostraria en la interacció entre aquests dos espais: *espai substantiu i espai retòric*. Aquesta activitat comporta operacions diverses que produeixen canvis en el text, millora d'aquest, però també, i fonamentalment, en els coneixements que es volen transmetre i els procediments emprats en la producció. La importància d'aquest model es basa en el fet que pot ser instrument de desenvolupament dels coneixements del subjecte (Camps, 1994). Entre un model i l'altre la diferència no rau en els textos produïts, en el resultat final, sinó en els processos que s'han implicat en el curs de l'activitat de composició.<sup>33</sup>

Uns altres treballs ocupats en l'anàlisi dels processos de redacció seguits per escriptors no experts o aprenents (Scardamalia, citat a Bereiter, pàg 79; Scardamalia, Bereiter i Goelman 1982, pàg. 175) van cercar les necessitats de l'ensenyament-aprenentatge. Les conclusions de molts d'aquells treballs es referien a les mancances presentades pels subjectes en els processos de *planificació i de revisió*. D'aquesta manera han sorgit en els darrers anys un gran nombre de programes d'ensenyament que segueixen aquestes concepcions i que es centren en el *procés*. Gombert (1990) en relació a l'activitat metalingüística que cal fer mentre s'escriu, diu que la intervenció didàctica ha de centrar-se, entre altres en: a) una planificació del text cada vegada més acurada, b) un control més gran del significat, sense oblidar els aspectes *superficials* –ortografia, gramàtica, puntuació–, c) una revisió del que s'escriu mentre es realitza el procés, d) que els aprenents prenguen consciència del que saben i de com ho poden utilitzar.

Els estudis en context escolar sobre els processos i les estratègies emprades per resoldre els problemes de redacció a diferents nivells han sigut nombrosos (Graves,

---

33. Per a una descripció exhaustiva d'aquest model Cf. Camps, 1994, cap.1.

1983; Martlew, 1983; Nystrand, 1986). Entre nosaltres, Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Camps i Ribas 1996; Castelló, 1977, han intentat i aconseguit importants avanços en els plantejaments d'ensenyament de la composició escrita en el marc escolar, a partir, justament, d'aquest interès pels processos cognitius i socials implicats en aquesta. En aquests estudis s'ha determinat la importància que els aprenents utilitzen els coneixements disponibles per a escriure, controlant de forma més o menys conscient, segons els casos, el funcionament i desenvolupament del procés que segueixen.

Efectivament, la divulgació del coneixement sobre aquests processos ha possibilitat, especialment, que els professors focalitzen la seua intervenció en el procés considerant el producte com a principal objectiu i punt de partida a l'hora per a la programació escolar. Aquesta divulgació, de major envergadura entre investigadors i autors de materials curriculars per a les nostres escoles, no té, des del nostre punt de vista, encara molta presència entre els mestres i les mestres d'educació infantil, primària i secundària del nostre entorn.

### *L'escriptura com a activitat col·lectiva i l'activitat metalingüística*

En diverses ocasions ens hem referit a la llengua escrita com a una activitat social. Pretenem insistir en la idea que els seus usos s'actualitzen en les relacions comunicatives, de manera que les possibilitats d'aprenentatge dels usos i formes del sistema de comunicació "dit llengua escrita" es donen en situacions on els textos tenen una funció social i en les quals es pugen incorporar activitats de reflexió sobre el funcionament de la llengua que ajuden a millorar-lo.

Hi ha una altra dimensió que considerem d'interès pel que fa a la llengua escrita i la construcció del coneixement sobre aquesta: les situacions d'interacció, de col·laboració en les activitats per construir els discursos han de produir-se en condicions adequades per aprendre a construir el text (cf. apartat 1 d'aquest capítol). Si bé un interlocutor en la conversa oral dialoga de forma natural amb l'altre mostrant de forma clara la naturalesa dialògica del llenguatge, segons Bakhtín, en l'activitat d'escriptura compartida existeixen les possibilitats de dialogar, interaccionar amb les perspectives d'altres en relació amb el text, als coneixements que comparteixen o a la situació retòrica de la producció. Aquest diàleg sobre la construcció del text permet els escriptors, inclosos els aprenents, "descentrar-se" o "situar-se fora" per observar el llenguatge que estan utilitzant i la dinàmica de construcció del text. Aquesta ca-



pacitat d'usar el llenguatge per referir-se a ell mateix s'inscriu en el concepte general d'activitat metalingüística.<sup>34</sup>

Una hipòtesi en la qual s'inscriu aquest treball i altres en vies de desenvolupament, és que l'activitat de reflexió metalingüística produïda gràcies a la interacció entre els nens i la mestra, en situacions d'escriptura col·lectiva, planteja problemes i permet compartir punts de vista que faciliten l'aprenentatge. Les activitats metalingüístiques que realitzen els nens i les indicacions de caire metalingüístic que apunta la mestra no són sempre explícites (vegeu l'apartat 4. *Les Reformulacions del text*; Cap. 7 Part II). Malgrat això, les situacions de producció del text en grup propicien l'aparició de mostres d'aquesta activitat; una activitat escolar que potencie aquesta dinàmica de reflexió podria facilitar el desenvolupament de la consciència metalingüística en els nens i els adolescents.

Aquesta qüestió no és simple ni pretenem banalitzar-la. Cal considerar les aportacions de Karmiloff-Smith (1995) en les quals són concebuts diferents nivells de coneixements metalingüístics en els subjectes. Un primer nivell de coneixements implícits permet la manipulació no conscient del llenguatge. A través de diferents processos s'arribaria a un nivell darrer on els coneixements metalingüístics estan ja disponibles en la consciència i són verbalitzables, manipulables de forma voluntària. Segons aquesta autora, hi ha estadis intermedis als quals s'arriba a través del que ella anomena procés de "redescripció representacional". En aquest mateix sentit, Gombert (1990) reformulant aquest model, denomina "epilingüístic" al primer nivell i considera un altre en el qual els mecanismes són automatitzats.

En situacions d'ensenyament-aprenentatge podem trobar mostres d'aquests diferents nivells i la pretensió seria arribar amb els nens a nivells més alts per tal de fer-los avançar en les seues concepcions i els seus coneixements, tant procedimentals com conceptuals.

Realitzades totes aquestes consideracions, podem dir que la lectura i l'escriptura exigeixen del subjecte unes operacions específiques de reflexió sobre el significat, els procediments per extraure'l o transmetre'l, l'adequació a la situació discursiva, etc. Per tant, l'activitat metalingüística és inherent a aquestes. L'escriptor, per tal de controlar les operacions necessàries per escriure (cf. els models de Flower i Hayes, Bereiter i Scardamalia) necessita posar en marxa –i per tant ha d'aprendre a activar-les– les capacitats de con-

---

34. Camps i altres (1998) han aprofundit en el concepte de *funció metalingüística* i distingeixen diferents formes per fer ús de l'activitat metalingüística en el marc escolar, des de la possibilitat de parlar del llenguatge en termes de llenguatge quotidià, fins a la utilització de termes específics elaborats en el marc de la investigació teòrica en el camp de les llengües.

trolar, planificar els seus propis processos i els seus propis coneixements (en l'àmbit fonològic, sintàctic, morfològic, pragmàtic,...) La presa de consciència d'aquestes necessitats i operacions, en tant que facilitadora del seu ús, ens fa adscriure'ns a la hipòtesi que l'activitat metalingüística en la construcció col·lectiva del text és una eina d'aprenentatge de la llengua escrita.

El que cal conèixer amb més profunditat, malgrat els nombrosos treballs que es desenvolupen en aquest sentit (Milián, Guasch, Ribas, Ribera) és com funcionen aqueixes exigències, com es pot respondre a aquestes, quins mecanismes són més útils per ensenyar el nen a actualitzar el que sap, com incideixen els dissenys didàctics en l'aprenentatge i altres qüestions relacionades amb aquestes.

Posar en relació les activitats socials que es realitzen a l'aula o a l'entorn social dels aprenents amb els coneixements que van adquirint; determinar com l'aprenentatge social esdevé un aprenentatge o una competència mental pròpia i intransferible del subjecte; esbrinar com l'activitat interpsicològica produeix una activitat intrapsicològica en cadascun dels participants en el diàleg pedagògic esdevé una tasca que, al voltant de les activitats d'aprenentatge de la llengua escrita, sembla ser el motor de l'activitat dels mestres i els investigadors que s'interroguen sobre la seua activitat d'aula.

### ***1.3.2. La planificació del text en el procés de composició***<sup>35</sup>

A partir de les explicacions que els models cognitiuents intenten donar sobre els processos que l'escriptor du a terme mentre realitza la tasca de composició escrita, acceptant que les principals operacions que configuren el procés són la *planificació*, la *textualització* i la *revisió*, ens centrarem en les activitats de *planificació* del text com a foc central del treball a l'aula que presentem.

Segons les concepcions de Flower i Hayes “*el procés de composició comença quan es presenta a l'escriptor una situació retòrica*” (Camps, 1994, pàg 37). L'establiment d'objectius generat a partir d'aqueixa situació inicial, s'entrecrua amb la generació d'idees i la seua organització. Aquestes operacions, deliberades, constitueixen algunes de les característiques del llenguatge escrit, a diferència de les exigides en la conversa, per exemple. En la interacció oral els requeriments del text es van presentant tal com avança el diàleg i els interlocutors van resolent els problemes que apareixen en la comunicació. En el

---

35. Per a la redacció d'aquest punt hem seguit com a font especialment l'estudi d' A. Camps, (1994)

llenguatge escrit, la situació de distància entre emissor i receptor exigeix una *planificació* del missatge, ja que aquest ha de ser acurat i permetre'n la comprensió.

Diversos estudis que s'han ocupat de la planificació ens han permès configurar un concepte que nosaltres hem aplicat de forma particular en la situació d'escriptura estudiada.

### *Diferents conceptes de la planificació*

Els models d'etapes (Emig, 1971) consideraven la *planificació* com la part del procés de composició que va des que l'escriptor es planteja escriure fins que realitza realment l'acte gràfic. Els estudis que es van preocupar d'analitzar aquesta etapa del procés volien determinar les relacions entre la durada, les característiques de les activitats realitzades i la perfecció del producte. Els escriptors experts realitzaven esquemes, esborranys o utilitzaven més temps per a planificar que els menys experts.<sup>36</sup>

El resultat d'altres recerques que han definit el concepte de *planificació* és divers, la qual cosa ens presenta un panorama que cal analitzar.

Scheneuwly i Dolz (1987) sostenen que la planificació és el conjunt d'operacions prelineals que es donen abans de la textualització. Per tant, en aquesta no es posen de manifest les unitats lingüístiques que configuren el text escrit.

Esperet i Piolat afirmen que la *planificació* és l'etapa en la qual es dona forma al text: textual, semàntica, sintàctica i lèxica. Aquesta és, doncs, una concepció més àmplia. En la mateixa línia estan les aportacions de Cooper i Matshuhashi (1983) els quals en els seus estudis centrats mentre els escriptors realitzen la tasca d'escriure en temps real, mantenen la hipòtesi que existeixen dos tipus de plans: a nivell del discurs –en aquests es preocupen de l'audiència, del tipus de discurs i de text– i a nivell de la frase –l'escriptor ha de coordinar i/o ordenar les frases del text i atendre a la formació interna de cadascuna d'elles.

Si tot aquest conjunt de tasques conformen la fase de *planificació*, incloses la forma sintàctica i lèxica, la tasca de *textualització* queda reduïda a l'escriptura gràfica del text i a l'acte físic d'escriure.

Hayes i Flower (1980) adopten la perspectiva de les operacions implicades en el procés i caracteritzen la *planificació* com el conjunt d'operacions per establir els objectius, generar i organitzar idees. Segons aquests autors la funció del procés de planificació és:

---

36. Per a una revisió més acurada d'aquests estudis Cf. A. Camps, 1994, (pàgs. 54-55)

“Prendre informació del context i de la memòria a llarg termini i utilitzar-la per establir objectius i el pla que guia la producció del text perquè arribi a aquest objectius” Hayes i Flower (1980, p. 12).

D'altra banda, cal tenir present que aquestes operacions són recursives i no lineals; es poden donar en qualsevol moment de la producció. Aquesta és també la perspectiva de Matshuhashi (1981, 1982, 1987b) qui vincula la planificació a tot el procés de redacció, incloses la textualització i la revisió.

Des del nostre punt de vista, aquesta és una perspectiva adequada. Cal considerar que les operacions pròpies de la *planificació*, especialment les de generació i organització de les idees, han de contemplar-se en tot el procés, de forma recursiva. La textualització i la revisió requereixen la presa en consideració dels plans inicials –dels objectius– i la reorganització que porta a la nova generació dels continguts temàtics i les idees i coneixements que es gestionen per formular el text. Per tant, podem trobar segurament mostres d'operacions de *planificació* durant tot el procés.

Tanmateix, tot i que ens adscriuim de forma definitiva a aquesta idea global de *planificació*, a causa de les condicions d'execució del nostre treball, del context en el qual es realitza la tasca d'escriptura, l'edat dels escriptors i les condicions de la recerca,<sup>37</sup> el nostre concepte contempla d'una banda un límit *temporal*, i d'una altra, el conjunt d'*operacions* caracteritzades per Hayes i Flower.

Així doncs, la *planificació* és considerada en aquest marc com el conjunt d'operacions, vehiculades pel llenguatge oral, realitzades per a establir objectius, seleccionar i ordenar les idees sobre què i com escriure el text, en el període que va des de l'inici de l'activitat d'escriptura col·lectiva, fins que el text és preparat de forma oral per ser escrit escriure, és a dir, el que podríem definir com a *textualització oral*.

En aquest sentit, defensem la hipòtesi que les operacions que es realitzen en aquesta “fase” de planificació que estudiem es trobarien també, almenys en part, en els moments temporalment dedicats a la textualització i a la revisió. En el nivell d'ensenyament que ens trobem és necessari, en les activitats d'aprenentatge, diferenciar els processos al màxim amb la finalitat de permetre als nens –aprenents encara del codi– accedir al seu domini. Això no vol dir que les operacions realitzades en la *planificació* no siguin després reco-

---

37. En el cap. 3, ELS EPISODIS DE PLANIFICACIO DELS TEXTOS, expliquem les condicions per a delimitar i especificar les operacions de planificació.

llides i repetides si s'escau quan es textualitza o es revisa. Seria necessari estudiar en profunditat la manera de procedir en totes les fases del procés de composició per assegurar el funcionament en els aprenents de totes aquestes operacions i sub-operacions.

*Els processos cognitius implicats en la planificació. Conseqüències per a l'ensenyament*

Dels estudis que s'han ocupat de les operacions que l'escriptor porta a terme, alguns han posat l'èmfasi en les decisions inicials sobre el tema d'escriptura, el focus per centrar-lo, les paraules o les connexions d'aquestes amb les idees (Pianko, 1979; Perl, 1979).

Uns altres, de major interès al nostre parèixer, tant per la claredat dels processos implicats com per la consideració de la recursivitat dels processos durant tot l'escrit, són el conjunt de recerques de Hayes i Flower.

Atès que en aquest treball no ens ocuparem de la *textualització* ni de la *revisió* del text, no podem utilitzar com a hipòtesi de partida que les operacions de planificació es donen *al llarg del tot el procés de composició* tot i que n'estem d'acord en que en la majoria de situacions d'escriptura ocorreix d'aquesta manera.

Els plans que distingeixen Hayes i Flower (1980) durant aquest procés són:

- a) Plans de procediment, orientats a plantejar-se i respondre al problema retòric.
- b) Plans de contingut, relacionats amb la informació necessària per escriure.
- c) Plans per compondre, que permeten prendre decisions sobre la composició del text i generar coneixements.

Els subprocessos implicats en la planificació, segons els mateixos autors, són tres: generar idees, organitzar-les i establir objectius.

1) La generació d'idees exigeix a l'escriptor una exploració del tema, associar-hi idees, explorar les possibilitats de relacionar-les i seleccionar les més rellevants, etc.

2) L'organització de les idees comporta seleccionar entre els materials disponibles en relació amb el tema i ordenar-los en relació amb un plan d'escriptura

3) L'establiment d'objectius és un aspecte lligat a la pròpia generació d'idees. La consideració de l'audiència o de la finalitat social del text condicionen i alhora propicien la selecció d'aqueixes.

Com a conseqüència de la seua existència, aquestes operacions i processos, han de ser considerats necessàriament com a objecte específic d'ensenyament i d'aprenentatge, concretament en les activitats dedicades a ensenyar a escriure. Tanmateix cal detectar les dificultats que per les activitats d'aula es deriven de forma particular de cada operació.

En diversos estudis alguns autors han assenyalat les dificultats dels aprenents en el procés de *generació d'idees*. La causa pot ser la manca d'informació que tenen els nens sobre el tema a escriure, però segurament el més freqüent és que no controlen ben bé la recuperació dels seus coneixements, és a dir, la dificultat prové d'una manca de control metacognitiu. (Bereiter i Scardamalia, 1987; Flower, 1987b).

Pel que fa a l'*organització de les idees*, els escriptors més inexperts componen el text sense organitzar-les prèviament. Utilitzarien, segons el model de Bereiter i Scardamalia (1987), el procés "dir el coneixement", sense una consideració global del text que permeta elaborar d'una banda el contingut, i d'una altra, la forma lingüística del text, fent-les confluïr totes dues en funció de l'audiència i de les exigències comunicatives (Scheneuwly i Dolz, 1987).

Quant als *objectius* de l'escriptura del text, sembla que els aprenents no els estableixen de forma explícita, encara que hi ha una execució conforme a uns objectius que guien la producció. Malgrat que per a molts investigadors la planificació dels objectius és anterior al moment d'escriure pròpiament dit, d'acord amb la característica de *recursivitat* dels processos implicats en l'acte d'escriure, cal considerar que l'establiment *d'objectius* s'ha de revisar i reformular al llarg de la producció. Els inexperts tenen més dificultat per considerar objectius i intencions sobre els continguts que volen expressar, seleccionar-los en funció de l'audiència, etc. En situacions d'ensenyament-aprenentatge inicial caldria ajudar els nens a establir els objectius per a construir el text de forma coherent alhora que ensenyar-los a realitzar aqueixa selecció.

A banda de les dificultats que els escriptors aprenents o experts per dominar els processos inherents a la *planificació* del text, diferents autors han assenyalat les *conductes* que durant la redacció es posen de manifest en els seus estudis. Així, Hayes i Flower (1980) tipifiquen quatre maneres de redactar:

- Escriure pas per pas, una frase darrere de l'altra
- Confeccionar un esborrany amb les idees i posterior represa del text
- Escriure després de tenir tots els elements ordenats i disposats
- Confegir el text basant-se en diversos esbossos successius.

En aquest sentit, cobren importància les aportacions de Bereiter i Scardamalia (1987) que expliquen dues maneres de *planificar* segons el model de redacció adoptat pels escriptors, en base als models denominats "dir el coneixement" i "transformar el coneixement" (cf. Cap. 1, 1.3.1).

L'adopció per part dels escriptors d'una o altra conducta, la presa de consciència de les formes en que les poden posar en marxa, la consideració per part del mestre com a con-

tinguts d'ensenyament en el camp de la redacció, converteixen les aportacions d'aquests estudis en una bona eina per a l'acció didàctica.

Una altra hipòtesi a considerar en l'estudi que hem realitzat, planteja una explicació evolutiva de les conductes de planificació. Alguns autors, consideren que la planificació es diferencia gradualment de la producció material del text (Burtis, Bereiter, Scardamalia i Tetroe, 1983). Seguint això, en les primeres edats seria difícil separar les conductes de planificació de les de textualització, diferenciant-se progressivament en l'adolescència. Els nens aprendrien a fer plans que tindrien en compte progressivament més aspectes –com ara la consideració de l'espai retòric– a banda dels continguts del text. Un escriptor milloraria la seua competència escriptora en el moment que aconseguira planificar de forma específica i explícita.

Tantmateix, en l'estudi que presentem, la hipòtesi de partida considera que els nens poden aprendre a *planificar el text* de forma sistemàtica a banda de les operacions pròpiament de *textualització* que exigeixen el coneixement del codi, entre altres coses. Si, com veurem al llarg de la presentació d'aquest treball, els nens aprenen a planificar i per tant s'inicien en els models de redacció “transformar el coneixement”, hem d'acceptar, com varen fer posteriorment Bereiter i Scardamalia (1987), que l'aprenentatge i adopció d'aquest model depèn en part de les activitats escolars que realitzen els nens. D'ací la importància que adquireix una activitat didàctica que contemple totes aquestes operacions i la posada en marxa de processos, com a continguts escolars explícits.

Altres autors (Matsushashi, 1981; Scheneuwly i Dolz, 1987) han afirmat que la planificació del text es realitza de forma diferent depenent del tipus de text que s'ha d'escriure. Sembla que els escriptors pensen i planifiquen de diferent manera per produir diferents classes de textos. Alguns textos, suposadament, podrien ser més complexos en la seua formulació –per exemple, argumentar podria ser més difícil que narrar.

Aquestes consideracions, juntament amb les anteriors sobre les diverses conductes dels escriptors mentre planifiquen, poden interpretar-se com que no hi ha una sola manera d'abordar la planificació i que cada escriptor, segurament, no adopta sempre la mateixa conducta, sinó que s'adapta a cada tipus de text que ha de produir. Des del punt de vista pedagògic, aquestes observacions obrin un camí de flexibilitat i de varietat en les propostes, de manera que a partir de les peculiaritats, habilitats personals i objectius comunicatius, es puguen dissenyar plans de treball oberts que deixen llibertat, permeten i ajuden els escriptors aprenents utilitzar els seus propis recursos per “controlar” la tasca que realitzen. Com diu A. Camps: “*l'adopció de postures rígides pot tenir com a conseqüència que l'acte d'escriure a l'escola es convertisca en una rutina que no permeta l'alumne desenvolupar el propi pensament*”(1994, pàg. 67).

Finalment farem notar, que per dissenyar aquesta recerca ens vam adherir des del primer moment a un model de didàctica de l'escriptura basada en dos pilars fonamentals: a) les situacions d'escriptura havien de ser reals i emmarcades en un context d'interès per als nens, que dotara de sentit les produccions escrites; i b) una manera d'abordar l'activitat a l'aula que propiciara els coneixements sobre el discurs escrit, els seus requeriments i els procediments per dominar, cada vegada de forma més conscient, les eines de què disposaven els nens de forma col·lectiva i individual. En aquest sentit, planificar oralment i col·lectivament el text a escriure es convertia en l'activitat que possibilitava actuar d'acord amb aquestes dues condicions.

Així doncs, per abordar de forma explícita l'ensenyament de la *planificació del text* podríem deduir de totes les consideracions anteriors que els continguts a ensenyar per dotar l'aprenent d'eines suficients per redactar sota el model "transformar el coneixement", serien:

1) formular, revisar i reformular els plans de procediment que li permeten guiar el procés de composició. Significa contemplar tant el contingut del text com les possibilitats per compondre el text, tenint en compte la finalitat o intenció i l'audiència, per exemple.

2) generar i seleccionar les idees gràcies a un control metacognitiu cada vegada major.

3) organitzar la informació de què es disposa abans d'escriure, relacionant-la amb els requeriments lingüístics i contextuals

4) establir objectius segons la intenció del text i els lectors, aprenent a revisar-los al llarg del procés de redacció.

L'anàlisi dels continguts d'escriptura que s'aborden en les sessions que s'han analitzat en el present treball (Cf. cap. 8 Part II) mostra com es poden posar de relleu aspectes complexos implicats en l'escriptura des dels primers nivells de l'ensenyament.

### *La representació de la tasca*

A. Camps va mostrar en el seu treball de 1994 i en altres posteriors, d'acord amb altres autors que l'han considerat (Flower, 1987a) la importància de la representació de la tasca en tot el procés de planificació del text. Pretenem comentar a continuació de forma específica algunes idees sobre una de les activitats de major influència en l'èxit del procés de redacció.

Si acceptem que les situacions d'aprenentatge de l'escriptura han de realitzar-se dins de contextos amb sentit per als aprenents, la comprensió per part dels escriptors de les condicions de producció i de recepció del text ha de ser necessàriament un dels requisits



per poder escriure. Tenir un objectiu per escriure, una justificació i un receptor o situació de recepció col·lectiva definida, és imprescindible per tal que els nens puguin accedir a les operacions necessàries per planificar el text. L'escriptura, considerada com a una situació de resolució de problemes, exigeix un plantejament inicial de la qüestió:

“La primera cosa que l'escriptor ha de fer és definir per a ell mateix el problema o construir-se una imatge d'aquesta situació o tasca.” (Flower, 1987)

Una situació retòrica determinada exigeix a l'escriptor prendre decisions sobre el text que va a escriure i posar en marxa operacions d'un caire o d'un altre. El mateix establiment d'objectius, generació i selecció d'idees ha d'estar en consonància amb l'idea global que l'escriptor es fa de la tasca .

Respecte a la consciència o no dels processos de planificació i representació de la tasca en els escriptors, diferents estudis han arribat a conclusions divergents. Aquesta consciència pot no manifestar-se en situacions d'escriptura senzilles o habituals per als escriptors i esdevenen conscients quan el treball és complex i exigeix un major esforç. La representació del que s'ha de fer, com i per què, en situacions quotidianes, pot abordar-se de forma quasi automatitzada. D'una altra banda, en situacions de més complexitat, l'aprenentatge de procediments per representar-se la tasca i per posar en marxa els processos i operacions exigides per la *planificació* poden ajudar a un major grau d'automatització en tant que l'escriptor esdevé progressivament més expert.

En el cas de l'ensenyament a nens petits que han d'aprendre a “comprendre l'acció que han de fer” la representació inicial i la reestructuració de la representació al llarg del procés, ha de ser realitzada per la mestra amb els nens. Aquesta situació seria una mostra de l'*aprenentatge vicari de la representació* de la tasca. Així, es fa palesa una activitat de *bastida* per part de l'adult. Sembla que en els aprenents petits la representació és molt global i focalitzada en aspectes com *per a què i a qui escrivim, què volem dir i com ho direm*. Les activitats d'ensenyament s'han de preocupar que els nens avancen en el maneig de les seues representacions la qual cosa els farà ser més experts en el procés d'escriptura.

### *Ensenyar a planificar el text a través de la interacció oral*

Considerarem, d'una banda, algunes idees rellevants referides al tema de la planificació com a activitat cognitiva i, d'una altra banda, la importància de la interacció social com a instrument per ensenyar els nens a planificar el text.

En primer lloc, els estudis de B. Rogoff (1989, 1993) sobre la planificació com a activitat cognitiva que els subjectes realitzen en diversos contextos i en interacció social, es relacionen amb les activitats de planificació que s'aborden en el present treball. La planificació exigeix, segons aquesta autora operacions de reflexió i d'atenció conjunta durant l'acció. A partir de la consideració que el nen progressa i es desenvolupa quan està immers en una relació social, estudia els processos que pot aprendre de la interacció, entre ells les estratègies de planificació. Insisteix en la importància de la *meta* com a factor que determina el sentit i fa significativa tota la tasca i defineix la planificació com a *planificació en l'acció* (1989, pàg. 17).

Un altre concepte interessant es refereix a la relació entre planificació i interacció social. Aquesta autora s'interessa per l'activitat deliberada de l'adult per ajudar el nen a aconseguir les seues metes. En el present treball, aquesta idea cobra especial rellevància atesa la intencionalitat instruccional de l'adult pel que fa a l'ajut que ha de prestar als nens per tal que aprenguen.

En segon lloc, la construcció del coneixement com a activitat social fonamentada en les teories de Vigotsky, d'una banda, i el coneixement dels processos cognitius implicats en l'escriptura, d'una altra, han desembocat en una acceptació generalitzada de la importància de la interacció oral en l'adquisició i desenvolupament de la competència escrita. (Camps, 1994).

Autors com ara Graves (1983), Freedman (1987), Nystrand (1986) o Schneuwly (1988) han intentat explicar la fonamentació psicològica del fet que els subjectes aprenen més eficaçment i amb més sentit en situacions interactives on poden reflexionar amb els altres sobre les operacions que realitzen i discutir les propostes que serveixen per a representar millor els continguts i donar-los una forma més adequada.

Pel que fa a les propostes dels models cognitius, alguns autors han coincidit en els avantatges de la composició en col·laboració. Aquests es poden resumir en:

- es centra en el procés i, per tant, propicia la intervenció educativa
- anima a la invenció i la descoberta
- considera el receptor com a element actiu
- situa l'escriptura en un marc de comunicació
- avalua el producte tenint en compte aquests elements
- interrelaciona les activitats diferents que apareixen en el procés (planificació, textualització i revisió)

A. Camps (1994) ha explicat les diferents implicacions en el procés de composició que posseeix la interacció amb els altres. La interacció lingüística, en situacions d'aprenen-

tatge inicial, pot ser mediatra entre el nen i el text que ha d'escriure. El llenguatge escrit, amb característiques diferenciades de l'oral, necessita ser formulat de forma específica. Aqueixa especificitat pot ser apresada gràcies a les activitats interpsíquiques dels subjectes que intervien en la interacció.

En el cas de les situacions d'escriptura objecte del nostre treball, la intervenció de l'adult i d'altres nens possibilita segurament l'elaboració d'una nova funció del llenguatge que els nens coneixen precàriament, ja que en són aprenents: les funcions de la llengua escrita. Els beneficis per a l'aprenentatge de la interacció amb l'adult o amb un altre company més expert, segons les tesis de Vigotsky, semblen ser acceptats de forma generalitzada. Ja existeixen alguns treballs (Camps, 1994; Colomer, Ribas, Utset, 1993; Fort, Ribas, 1994; Milián, 1994, 1996) que específicament presenten resultats sobre els beneficis del treball cooperatiu amb companys del mateix nivell. Una línia de recerca de gran interès seria centrar-se en el seguiment de les interaccions dels nens petits, aprenents inicials, en situacions d'independència de l'adult.

Com venim repetint i a causa de les característiques específiques de la nostra recerca, les intervencions de la mestra són el focus de l'estudi. Per tant, partim de la hipòtesi que la conversa amb els nens sobre el text que s'elabora en les situacions dissenyades ha de produir beneficis en l'aprenentatge i permetre el *traspàs* (cf. apartat 1 d'aquest capítol) dels coneixements de l'adult als nens i dels nens més experts als menys experts. Conèixer algunes de les característiques que la interacció adult-nens ha de tenir per propiciar i afavorir l'aprenentatge és un dels objectius d'aquesta recerca. A més, la peculiaritat de la situació col·lectiva d'una classe de 5 anys en la realització concreta d'una tasca de planificació del text invita a l'estudi de les estratègies concretes en relació amb l'objecte de treball, segurament diferents en altres contextos d'aprenentatge i amb altres continguts. Tanmateix, les estratègies emprades per l'adult manifestades a través de la conversa, passen presumiblement com diuen Coll i Solé (1990) per l'existència d'una *bastida* en el sentit brunnerià, que permet l'aprenent anar construint els nous conceptes o procediments de forma progressiva i deslligar-se més tard dels ajuts que l'adult li procura.

L'estructura de la interacció oral que els episodis de planificació que hem estudiat mostren i les activitats verbals que ajuden a formular el text de forma sistemàtica, manifestant-se com un ajut per als nens, són específicament l'objecte del treball. Esperem que les conclusions, si s'escau, puguin aportar alguna cosa a l'estat de la qüestió.

L'itinerari que travessa el text des de la primera proposta fins a la formulació definitiva per a ser escrit va acompanyat de les intervencions de la mestra i dels nens. La construcció amb les operacions subjacents que suposem es fa palesa a través de les reformulacions, de les quals ens ocupem a continuació.

#### 1.4. Les reformulacions orals del *text intentat* com a mostra de l'activitat metalingüística

El procés de construcció del text emmarcat en els *episodis de planificació* que són estudiats en aquest treball, és a dir, el procés que consisteix a donar forma als continguts que els nens i la mestra han acordat escriure, constitueix un dels elements d'anàlisi més interessants per veure quin és l'itinerari a través del qual es *negocia i formula*<sup>38</sup> el text. Així, estudiar de forma específica l'operació de donar forma lingüística al text mentre es planifica, veure com els nens i la mestra van buscant i trobant les paraules que vehiculen els continguts que volen escriure, suposa una aproximació al procés que ens pot ajudar a comprendre els fenòmens de construcció del text.

En un context d'escriptura en grup sembla que l'activitat metalingüística es desencadena justament a causa de la interacció entre els subjectes que hi intervenen. El diàleg al voltant de l'activitat afavoreix que el text esdevinga objecte d'anàlisi i d'observació per part dels escriptors. És, per tant, a través del diàleg que podem accedir a algunes de les operacions que els nens realitzen i el mestre propicia.

Per realitzar aquesta aproximació ens hem basat en els estudis de Camps, Guasch, Milián i Ribas, 1996, 1998; Ribas, 1996, 1997, 1998 que en els darrers treballs s'ocupen de les verbalitzacions dels escriptors mentre realitzen la tasca d'escriptura en col·laboració. El procediment d'anàlisi parteix de l'aïllament i l'observació dels enunciats pel quals es fa palès el procés de construcció del text a través de la formulació de propostes de *text per ser escrit* d'acceptacions, reformulacions, contrapropostes o noves propostes amb reduccions, ampliacions o reestructuracions del text. Els enunciats orals que són formulats pels escriptors com per a ser escrits, són denominats per aquests autors *Text intentat*.<sup>39</sup>

Si bé la definició original de *text intentat* el situa en els episodis de textualització del procés de composició, és a dir, mentre els escriptors van oralitzant els enunciats que proposen per a ser escrits en aqueix mateix moment, en el cas que ens ocupa hem hagut de realitzar una adaptació d'aquest concepte, atès, que no existeix una textualització material durant el procés de planificació que estudiem. En tot cas es podria parlar d'una *textualització oral* que aniria sofrint un procés de canvi fins a l'acceptació definitiva d'un text que passaria a ser gràficament escrit. Nosaltres hem preferit adoptar el concepte i la denominació de *text intentat* encara que amb algun matís producte del context de realització del treball.

---

38. Cf. cap 6 (6.2.2) Part II

39. La identificació i caracterització del *text intentat* provés del treball d'A. Camps (1994)

En les situacions estudiades, els fragments de discurs que s'analitzen són les interaccions orals mentre els nens i la mestra *planifiquen* el text. La primera proposta de *text intentat* que recollim en els protocols de cada episodi ha estat denominat *text intentat inicial*. Els nens, amb coneixements determinats sobre el text escrit, proposen un enunciat que consideren acceptable per a ser escrit i que és sotmès al judici de la resta del grup i de la mestra, de manera que sofreix a continuació una sèrie de transformacions. Són, doncs, *textos orals proposats per a ser escrits, –texts intentats–* i per tant, participen dels requisits de la llengua escrita.

A través del procés de reformulació d'aquesta proposta primera, s'arriba al *text intentat definitiu*, que tot i sent oral, és percebut pels nens-escriptors com un text que *està preparat per escriure'l*. Durant el procés de planificació en una situació d'interacció oral, les operacions que constitueixen la construcció del text apareixen en el diàleg. És així com podem accedir a les diferents fórmules que els nens –i la mestra, si s'escau – utilitzen per donar forma a les idees inicials, la selecció que fan del lèxic, les fidelitats a les regles bàsiques de la conversa (Cf. apartat 1 d'aquest capítol). El text que s'escriu finalment és el resultat d'un treball cooperatiu on els membres del grup participen en una construcció on *què i com* dir allò que pretenen dir a través del text es van teixint per conformar la proposta definitiva.

Al voltant de l'anàlisi de les *reformulacions*, es pot observar l'activitat metalingüística subjacent en el procés de construcció del text. Camps i el seu equip han estudiat les reformulacions i les han categoritzat en funció de l'explicitació de l'activitat metalingüística que contenen. Així han considerat:<sup>40</sup>

- **reformulacions simples**. Entre un enunciat i el següent no es troba cap mostra de reflexió.
- **reformulació amb negació explícita** de la proposta anterior.
- **reformulació acompanyada de reflexió metalingüística** sense ús de termes específics.
- **reformulació acompanyada de termes metalingüístics explícits**

A través d'un procediment de representació gràfica que segueix els citats autors es poden manifestar els enunciats que expresen el *text intentat inicial*, els canvis que s'hi van produint, les noves aportacions que el reformulen o el modifiquen fins arribar al *text intentat definitiu*. En el cas que ens ocupa, on els nens escriptors que planifiquen el text són

---

40. Camps, Guasch, Milián i Ribas, 1998.

molt petits, les reformulacions no van generalment acompanyades d'explicitacions metalingüístiques i, encara menys, justificades amb termes de matallenguatge. Es podria assegurar, fent ús de la terminologia de Gombert (1990), que l'activitat que guia la producció del text i per tant les reformulacions des del *text intentat inicial* fins al *text intentat definitiu* són de caire *epilingüístic*. Els nens poden tenir consciència que el text necessita millorar, que hi ha possibilitats de realitzar canvis però, potser no són capaços de verbalitzar el problema atesa la seua edat i la seua experiència amb la llengua escrita. De tota manera, tenim poques dades per deduir quin nivell d'activitat cognitiva subjacent existeix en situacions d'escriptura tan primerenques i caldria, doncs, una recerca més acurada que donara més informació per aproximar-nos-hi.

En diversos treballs (Camps i altres, 1997) s'ha constatat malgrat aquestes consideracions la importància de l'activitat metalingüística quan es treballa en grup per compondre el text, encara que no tinguem marques explícites d'aqueixa activitat. La intervenció de l'adult, en el nostre cas de la mestra, potser, i aquesta és una de les hipòtesis més destacades del treball de recerca, és la que potencia i possibilita l'activitat grupal que permeta els nens realitzar aquesta mena d'operacions.

En el capítol 7 de la Part II estudiem la repercussió d'aquestes aportacions sobre les reformulacions del text en l'anàlisi del nostre material i la relació de tot el procés de *planificació* amb les intervencions de la mestra.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Característiques de la recerca.

#### 2.1.1 *Consideracions generals*

La recerca es centra en la interacció verbal mestra-nens en la fase de Planificació del text (Camps, 1994a). En una situació d'ensenyament-aprenentatge inicial de l'escriptura cal considerar com a "esdeveniments" alfabetitzadors (Pontecorvo i Orsolini, 1992) les situacions de comunicació amb una finalitat concreta: en aquest cas ensenyar-aprendre a planificar el text que s'ha d'escriure. Aquestes situacions han de ser considerades com a objecte d'anàlisi complex, on s'interrelacionen i influeixen tots els elements de l'acte comunicatiu (context sociocultural de producció, coneixements dels emissors, objectiu comunicatiu del text, dinàmica del grup classe, intervencions del mestre per gestionar els recursos de què disposen, etc.).

La metodologia d'aquest treball, com ja ha estat anunciat en el marc teòric, s'identifica amb les investigacions de tipus *qualitatiu*. Les raons per a aquesta elecció són múltiples i es relacionen amb diversos fenòmens com ara:

A) L'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula ha de preveure múltiples vessants interrelacionades. En el marc de l'activitat escolar, les interaccions entre els participants –mestres i nens– posen de manifest aspectes cognitius, afectius i socials. Sols una mirada atenta i que pose en relació tots els fenòmens pot, des del punt de vista que s'adopta en aquest treball, explicar i interpretar les dades obtingudes per a la recerca.

B) La investigació en el camp de l'ensenyament de la llengua ha desenvolupat instruments d'observació i anàlisi<sup>41</sup> que serveixen als objectius específics dels treballs. Tant l'anàlisi del discurs, com l'anàlisi de la conversa i de la interacció a l'aula des d'una perspectiva etnogràfica i sociocultural,<sup>42</sup> proporcionen instruments per a apro-

---

41. Nunan, 1992

42. Cf. el treball de N. Mercer (1996) "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula"

ximar-se a les operacions mentals que realitzen els nens. Igualment, i des d'aquestes perspectives, a través de l'anàlisi de la interacció i dels contextos subjacents en ella, es pot interpretar la relació entre els aspectes socials i els cognitius en les situacions d'ús del llenguatge i de construcció de coneixements mitjançant el diàleg social.

En un altre sentit, el treball que es presenta es relaciona amb la metodologia d'*estudi de casos* ja que s'ocupa d'esbrinar allò que ocorre en una situació concreta, amb els mateixos participants i amb un disseny de funcionament semblant al llarg del temps dedicat a la recerca.

Per una altra part podem afirmar que el desenvolupament d'aquest projecte participa de moltes de les característiques de la *investigació-acció*. Algunes característiques del procés de recerca ens fan considerar-lo així. Aquestes són:

- a) L'activitat de l'aula és l'objecte d'estudi general.
- b) Les intervencions de l'adult que participa –la mestra– són específicament un altre objecte d'estudi.
- c) És pretén analitzar els fenòmens de l'aula per comprendre'ls millor.
- d) L'objectiu a llarg termini seria utilitzar les dades per a contribuir a una millora en el funcionament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Podríem deduir, doncs, que totes aquestes línies metodològiques que conflueixen, es justifiquen de forma global d'acord amb els objectius del treball. No es pretén amb ell obtenir dades ni resultats extrapolables o generalitzables, sinó comprensions dels processos comunicatius que permeten compartir el coneixement, i de les estratègies que serveixen a la construcció del text escrit.

Si acceptem, com diuen Camps i alt. (1998), que "*la interpretació de les dades sols és possible tenint en compte la dinàmica general de les activitats i el seu contingut, així com dels contextos que incideixen en elles*", necessàriament s'ha d'abordar l'estudi de l'aula a través de la interacció, verbal i no verbal, mentre es realitza la tasca que pretenem estudiar.

Sembla, per tant, que l'obtenció de dades en situacions com la que presentem ha de realitzar-se a través de dissenys que reproduïsquen les interaccions a l'aula. L'obtenció de les dades, en molts casos i en aquest treball en particular, es realitza a través de gravacions en vídeo de les activitats educatives que ens interessa estudiar. Una vegada obtingudes les dades per diferents mitjans, més o menys tecnificats, la qüestió rellevant és com efectuar *l'anàlisi d'aquestes interaccions*.



### ***2.1.2 Context de la recerca***

El marc en el qual es desenvolupa aquest treball està pròxim als principis de la investigació acció en relació als fets que estudia, a la metodologia de reflexió sobre ells i als objectius generals que impulsen el seu desenvolupament: col·laborar a llarg termini a la millora de la pràctica docent.

El treball d'anàlisi dels fets que ocorren a l'aula, amb la participació de la mestra protagonista dels mateixos fets, proporciona un context privilegiat per comprendre les diverses situacions, finalitats, actituds i cultures que afecten les relacions didàctiques i personals entre els nens i la mestra.

La reflexió conjunta de les dues persones implicades en el treball –mestra i investigadora– sobre les sessions d'escriptura a l'aula, la preparació d'altres sessions i la recerca d'alternatives conjuntes, les interpretacions o aclariments, la presa de consciència sobre els fets, etc. han possibilitat un avanç en el treball de planificació del text a l'aula amb els nens. Veiem ací la implicació de la metodologia d'investigació-acció en el treball quotidià a l'aula. Els beneficis per a la recerca són de gran importància ateses les visions complementàries que han pogut explicar les diferents dades obtingudes.

Per una altra banda, els interessos generals d'aquesta recerca s'inscriuen en un marc de formació del professorat que impulsa l'activitat de recerca amb finalitats, encara que a llarg termini, de contribuir amb els aprenentatges que es desprenen del treball realitzat, a la millora de la formació dels mestres.

Aquests dos condicionants han estat el marc general que com a teló de fons han configurat les interpretacions que afecten el conjunt de la recerca.

## **2.2 Etapes de la recerca**

Per exposar el desenvolupament del procés de recerca es realitzarà una breu exposició de cadascuna de les fases.

### ***2.2.1 Definició de la temàtica i objectius de la recerca.***

En la Introducció s'ha fet referència a la relació de la temàtica de la recerca amb un cert "interès social". Aquesta consideració inicial va necessitar ben aviat de concrecions temàtiques, espacials i temporals, i d'un disseny que permetria abordar les diferents etapes del treball.

El marc general on es va inscriure la tasca, explicat amb més detall en la Part II, Cap 1, va atendre:

- a) Característiques generals del dispositiu de recerca
  - Una recerca sobre activitats reals d'escriptura a l'aula
  - Amb nens de 5 anys
  - En col·laboració amb la mestra
  - Que permetera un estudi al llarg d'un curs acadèmic
  - Disseny conjunt del treball a l'aula amb la mestra
- b) Establiment d'objectius.

Els objectius van estar definits segons les preocupacions i preguntes concretes sobre les activitats d'ensenyament de l'escriptura. Algunes d'aquestes preguntes eren:

*¿Hi ha estratègies per ensenyar a escriure a nens de 5 anys per les quals a més del codi s'ensenyi de forma sistemàtica a construir el text? ¿aquesta activitat es fa de forma independent de l'ensenyament del codi? ¿en l'activitat d'ensenyar a escriure la mestra fa amb els nens alguna cosa especial per ensenyar-los a planificar el text? ¿els nens són capaços de realitzar tasques de planificació del text? ¿quines són aquestes tasques? ¿com els ajuda la mestra? ¿com es pot fer de forma sistemàtica l'ensenyament de la planificació del text? ¿quina incidència té la planificació del text en l'ensenyament inicial de l'escriptura? ¿com es pot ensenyar a escriure de forma col·lectiva atenent la diversitat i fent que els nens avancen tots i cadascun d'ells?*

Aquestes preguntes es van formular definitivament al voltant de les activitats de la mestra en la tasca d'escriptura del text.

La recollida de dades es va orientar amb la finalitat d'accedir als fenòmens de l'aula que ens permeteren estudiar concretament ***les intervencions de la mestra per ajudar els nens a planificar el text.***

Una raó per considerar l'activitat de planificació del text com a més rellevant i de major interès per a l'ensenyament inicial de l'escriptura va ser la manca de recerques al respecte.

### ***2.2.2 La fase de recollida de dades***

En atenció a una de les preguntes inicials que orientaren la recerca sobre l'ensenyament de l'escriptura en situacions col·lectives, es va orientar el disseny cap a les tasques d'escriptura en gran grup amb la mestra.<sup>43</sup>

---

43. Cf. característiques del context de la tasca en l'apartat 2.1.2 d'aquest capítol.

Algunes raons més explícites que portaren a aquesta decisió van ser:

- Els docents manifesten dificultats i preocupació per l'atenció a la diversitat de coneixements dels nens i fer participar un gran nombre d'ells per construir el text.
- Ensenyar a escriure en situacions col·lectives planteja als docents el dubte de com fer que cada nen avance en la ZDP pròpia en un marc d'activitat grupal.
- Les estratègies per contribuir perquè això es produísca són desconegudes.

Els procediments emprats per l'obtenció de dades van ser tres:

- Els enregistraments en vídeo de les sessions d'escriptura col·lectiva.
- Les entrevistes amb la mestra.
- La presa de notes complementàries als enregistraments.

### *Els enregistraments de les sessions*

“No podem accedir als processos psicològics sinó a través de les imatges sensorials, records, sentiments, que són el resultat dels processos”

(Silvestri i Blanck, pag. 38)

El treball va estar dissenyat a partir dels enregistraments en vídeo d'una sessió quinzenal, a primera hora del matí, considerant que els nens estarien en una millor disposició per a col·laborar-hi.

Cada sessió comprenia la fase de *conversa inicial* anterior a l'escriptura, i la pròpia *d'escriptura* del text. En aquesta es diferenciaven en temps i activitats la *planificació*, la *textualització* i la *revisió del text*<sup>44</sup> en col·laboració i amb la participació de tot el grup-classe i la mestra.

Aquestes sessions, que es varen realitzar de novembre a juny, tenien una durada de, aproximadament, una hora o hora quinze minuts.

Cal tenir en compte que una sessió enregistrada en vídeo presenta unes característiques que encara que s'assemblen molt a la situació natural, no deixa d'estar matisada pels condicionants propis del moment creat.

Vegem ací unes declaracions de la mestra, realitzades en una entrevista uns mesos després de l'obtenció de les dades, respecte a les diferències entre les sessions en les quals treballava tota sola amb els nens i les enregistrades per nosaltres:

---

44. En el Cap. 2, Part II, s'explica detalladament l'estructura de les sessions de treball a l'aula.

“En les sessions en què no gravàvem, en lloc de demanar tantes vegades el perquè o el com a un mateix xiquet passava a un altre de més nivell perquè ho completara (el text), i ho resol·lia més ràpidament; ho feia així i encara no se què és millor.

Considere que demanar que l’alumne done explicacions del perquè i com és imprescindible per tal de conèixer millor el seu procés i que ell mateix, en explicitar el seu pensament està fent una reflexió sobre la llengua importantíssima... i que el fa avançar. No obstant això, les sessions gravades les trobe, en ocasions, un poc forçades; li demane molt d’esforç mental a un xiquet en concret i a mi mateixa per controlar al mateix temps la resta dels alumnes que no estan tenint eixes necessitats mateixes de reflexió”

Per tant, les sessions, aparentment molt naturals i en les quals la presència de la investigadora no semblava ocasionar cap disfunció, compartien uns trets propis d’una situació com la que defineix la mestra. El fet que la sessió es preparara conjuntament en ocasions o es revisara per avaluar i donar continuïtat al treball de col·laboració de la mestra i la investigadora configurava en part l’acció de forma diferent a si el treball haguera estat realitzat de forma totalment individual o en el marc de la interacció normal de la mestra amb el seu equip de companys de cicle.

Malgrat tot considerem satisfactori el desenvolupament de les sessions, en un marc el més natural possible i on els nens i nenes van acceptar prou ràpidament la dinàmica. No hem pogut estudiar les diferències entre una sessió enregistrada i una que no ho ha estat, com és natural. Per tant, els condicionaments, admesos en tota investigació formen part de les mateixes dades.

L’extensió del material obtingut en els enregistraments, en relació a la metodologia més aviat de microanàlisi que preteníem emprar juntament amb els objectius de la recerca, va aconsellar posteriorment una delimitació d’aquest material per abordar un estudi acurat. L’anàlisi es va centrar en l’*episodi de planificació del text*. Aquesta delimitació de la *situació* permet una visió en profunditat que no és habitual als treballs d’anàlisi del discurs a la classe que s’han trobat en els estudis d’altres autors (cf. Cap. 1, Part I).

### criteris de transcripció dels enregistraments

A continuació s’explicarà el criteri seguit per transcriure el material de cada sessió enregistrat en vídeo.

La dificultat major per abordar el treball de transcripció va estar la combinació d’una opció útil als objectius de la recerca, amb una transcripció ampla que permetés comprendre els matisos del funcionament del discurs.

Els problemes derivats de la translació del codi oral a un codi gràfic han d'abondar-se d'acord amb el rigor i la fidelitat als fenòmens de la versió oral, per una part, i per l'altra, amb els interessos de l'anàlisi del material obtingut en els enregistraments.

Per tant, les decisions sobre les possibilitats de convertir el text oral en escrit són en últim terme, com diu Payrató (1995), responsabilitat de cada estudi per adaptar-se a les solucions òptimes dels problemes plantejats. En aquest sentit, les nostres decisions no són extrapolables a una altra situació d'anàlisi en la qual es persegueixen altres objectius d'exploració del material.

Diferents autors (Du Bois, 1991; Gumperz i Berenz, 1991) han proposat normes de transcripció que recollides entre nosaltres per Payrató i Nussbaum serveixen als propòsits de l'anàlisi dels protocols que presentem.

Segons Payrató (1995) els nivells de transcripció distingits són tres: ample, intermedi i estret. El nivell més habitual és l'intermedi, en cara que cal recordar que la tria del nivell sempre ha d'estar d'acord amb la finalitat de la transcripció i dels estudis que s'han d'abondar a través d'ella.

Qualsevol transcripció, diu aquest autor, ha d'anar encapçalada per una *descripció del marc físic i de la situació de comunicació* on té lloc la interacció. Ha d'explicitar també *els participants i els temes* que es tracten en el text oral.

### Les opcions preses sobre la transcripció

La finalitat de la transcripció en aquest treball no és la descripció exhaustiva del discurs oral per conèixer com funciona aquest, sinó que el discurs és considerat un vehicle a través del qual es pretén conèixer les funcions de les interaccions i les qüestions i problemes que es presenten en la realització de la tasca d'escriptura que s'analitza.

D'acord amb les característiques del nostre treball, es va adoptar un nivell *intermedi* de transcripció, si bé amb algunes particularitats, com per exemple l'ús de majúscules per marcar el *text intentat*<sup>45</sup> que va apareixent al llarg de les interaccions, o per a marcar una lectura textual. Aquesta opció no és habitual en les transcripcions tret del nivell I. Igualment hem optat per transcriure les preguntes amb el signe ortogràfic d'interrogació, amb la finalitat de fer més accessible el material a persones no expertes en transcripció i donar una informació més directa a simple vista.

---

45. Recordem que el *text intentat* és aquell que els nens o la mestra presenten com un text oral preparat per a ser escrit.

Les convencions<sup>46</sup> més rellevants que cal considerar es resumeixen en l'*annex I* del treball.

### *Les entrevistes obertes amb la mestra*

En elles s'han obtingut dades sobre el seu pensament referent a les sessions d'escriptura en particular i les seues concepcions globals sobre l'ensenyament i l'actuació del docent. La planificació i revisió de la dinàmica de les sessions va ocupar també una part de les converses.<sup>47</sup>

Les dades de les entrevistes han estat utilitzades per a la interpretació general de les sessions i per contextualitzar els fenòmens de la classe. No s'ha realitzat un estudi explícit ni sistematitzat d'aquest material que considerem per altra part una tasca apassionant per a ser abordada en un altre moment. Però en diverses ocasions es posa de manifest al llarg de la redacció del treball la importància qualitativa de les apreciacions i explicacions de la mestra sobre les activitats dels nens i ella mateix i les possibilitats de contrast d'aquestes idees amb la interpretació d'un observador extern.

Des del punt de vista metodològic és rellevant aquesta validació de les interpretacions realitzada a través de les entrevistes.

### *La presa de notes complementàries*

La presa de notes durant el desenvolupament de la sessió per tal de completar amb apreciacions i aclariments les situacions presentades. Aquesta activitat va proporcionar una eina de control de les situacions enregistrades i de contrast amb les interpretacions de la mestra sobre els materials enregistrats, per tant va contribuir a la interpretació i la comprensió dels fenòmens presents en la interacció.

---

46. Les fonts directes per a l'elaboració d'aquesta proposta de transcripció són: Payrató, Nussbaum i Unamuno.

47. Ens referirem més amplament a aquest aspecte en el capítol on expliquem el desenvolupament de les sessions (Part I, cap. 2., 2.1).

### 2.2.3 La fase d'anàlisi de les dades

#### *Anàlisi del material enregistrat en vídeo*

A) Un primer moment de l'anàlisi de les dades va estar dedicat a la transcripció dels enregistraments conforme s'anaven produint les sessions. Aquesta tasca va ser decisiva per ordenar i aprofitar els materials. La informació obtinguda de la transcripció de les sessions d'escriptura es va completar amb les notes preses en cada sessió i les entrevistes amb la mestra.

Una primera versió del material complet de les sessions de tot el curs va estar disponible per a la seua explotació al poc de temps de finalitzar la darrera gravació.

L'anàlisi global d'aquest material va determinar una primera categorització amb criteris temporals, a través de la qual es van determinar:

a) Les sessions de producció textual, definides com el conjunt d'activitats encaminades a escriure el text, enregistrades cada dia.

b) Els episodis de *planificació* del text, considerats com el temps i activitats dedicats a *planificar el text*, diferenciats de la conversa inicial i la textualització. (Cf. Cap. 3, Part II)

c) Els torns de paraula, definits com els enunciats mínims de cada interlocutor, limitats per la intervenció de l'altre.

Com que de tot el material disponible la recerca es va centrar en la fase de *planificació del text* va ser necessària una selecció del material per acotar dins els protocols inicials els que van ser denominats *protocols de planificació*. Aquest acotament necessari va ser una activitat interessant metodològicament, ja que un dels problemes de l'anàlisi del discurs a l'aula és la definició de les unitats i l'organització del material en conjunts abordables i analitzables. Diferents autors com Cazden, Nunan, van Lier o Coll entre altres han analitzat el discurs a la classe (Cf. Cap. 1, Part I). Tanmateix, les situacions discursives estudiades són *lliçons* o conjunts no establerts de torns de paraula. En aquest treball s'ha tractat d'agrupar les intervencions dels participants en la interacció d'acord amb la tasca concreta que propicia una sèrie d'activitats mentals: la *planificació del text*. La gènesi i consolidació del *text intentat oral*.

A partir dels *protocols de planificació* un primer treball d'explotació de les dades va consistir en la *narració del fets* i la interpretació que amb una mirada ampla era possible realitzar. L'objectiu d'aquesta tasca era disposar d'un panorama general de la interacció i dels diferents aspectes que hi conflueixen.

Així, les interaccions verbals dels protocols van estar analitzades considerant:

- les intervencions de la mestra
- les intervencions del nens
- els actes de parla de cadascú
- el focus temàtic al voltant del qual s'intervenien
- els comentaris sobre cada intervenció,

la qual cosa va mostrar un panorama molt complet del qual extraure dades qualitatives.

En el següent exemple mostrem com es va abordar aquest treball.

#### Exemple del primer material d'anàlisi de les dades. (*Flors Seques*)

MESTRA	NENS	ACTES MESTRA	PARLA NENS	FOCUS	COMENTARIS
Mestra.- A vore si pensem què és el que podem dir per a després escriure		Demanda de reflexió		Reflexió. Planificació del text. Contingut del text	La mestra demana reflexió com a procediment per a elaborar el text. En aquest moment del curs aquesta operació és habitual i no és necessari donar explicacions per les quals cal actuar així.
//Qui hi ha en la foto // què fan// per què ho fan//				Contingut del text	La mestra proporciona un "esquema" general per a organitzar el contingut del text, per a ajudar-los a formular el coneixement. A més d'organitzar la tasca es proporciona una orientació

QUADRE 0. *Mostra d'anàlisi dels protocols d'enregistrament de les sessions*

En el quadre es veu com es varen categoritzar els torns de paraula considerant les seues funcions i els continguts –focus– abordats. Els comentaris permeten una primera aproximació i interpretació dels fenòmens observats.

Els treballs que varen servir de referència per a realitzar aquesta anàlisi són principalment, per una banda, els que consideren l'activitat a l'aula com un procés de comunicació i de compartir coneixements (Cazden, Edwards i Mercer, Rogoff, Wertch); per una altra, els que interpreten les situacions d'aula des de la perspectiva ecològica i etnogràfica (P. Woods, Nunan, Graves, etc.); finalment, els que consideren els processos de construcció del text com un fenomen complex (Bereiter & Scardamalia, Hayes i Flower i A. Camps).

De la descripció detallada de les activitats al voltant de la *planificació* sorgiren nombroses possibilitats d'enfocament de la recerca que van ser reconduïdes cap a *l'estudi de les intervencions de la mestra per ajudar els nens a planificar el text*, d'acord amb l'objectiu principal del treball.



B) En un segon moment la recerca aborda una sèrie d'activitats que es poden resumir en:

1. Anàlisi i interpretació del funcionament dels *torns de paraula* de tots el participants en la interacció nens i mestra. (Cf. Cap. 4, Part II). Atès que les intervencions de cada participant en la interacció depenen del context general i de les relacions amb la resta de factors, es va considerar d'interés un estudi on es manifestara la dependència del context general de les accions verbals de nens i mestra.

2. Estudi de les intervencions de la mestra de forma específica, a partir de les referències teòriques (cf. Cap. 1, Part I) i les característiques diferencials de les nostres dades. La finalitat d'aquesta tasca va ser descriure i interpretar el funcionament de les diferents estratègies de la mestra en relació amb la tasca concreta de planificació del text. D'ací van sorgir les categories d'anàlisi de les intervencions de la mestra i l'anàlisi de les seues funcions (cf. Cap. 5, Part II).

3. A continuació, una nova anàlisi del corpus ens va proporcionar una perspectiva per abordar els diferents moments i mecanismes globals que es posen en marxa per ensenyar a planificar el text.

Des d'una perspectiva global d'anàlisi de les dades, i per tal de comprendre el funcionament general dels *episodis de planificació*, la seua estructura i el funcionament de la interacció per construir el text, vàrem abordar una nova anàlisi del material disponible. D'aquesta anàlisi va sorgir la caracterització de les *seqüències* dins els episodis. (cf. Cap. 6, Part II). Les *seqüències* van aparèixer aleshores com a elements estructurals dels *episodis*. D'aquests es van desprendre noves unitats: les seqüències d'inici i les de formulació-negociació del text intentat. Les intervencions dels nens i la mestra per arribar a l'*acord* en la formulació del text es van produint de forma continuada al llarg de tot l'*episodi*. L'estudi acurat de totes aquestes unitats constitueix, amb les intervencions específiques de la mestra, el corpus del treball.

4. Seguint la metodologia d'anàlisi basada en l'aïllament de les *reformulacions del text intentat*,<sup>48</sup> es descriu i estudia el procés i l'itinerari que segueix el text des que és proposat en la seua forma inicial –*Text intentat inicial*– fins que és preparat definitivament per ser escrit –*Text intentat definitiu*– (cf. Cap. 7 de la Part II).

5. Finalment i com a exemple de la quantitat de perspectives i objectius amb què es pot abordar l'anàlisi de la intervenció a l'aula, focalitzant sobre aspectes que ens interessin especialment des de l'ensenyament de la llengua, es va abordar l'estudi dels *continguts de llengua* (cf. Cap. 8 de la Part II) que a través de les nombroses activitats verbals van apareixent mentre els nens i la mestra planifiquen el text.

---

48. La noció de *text intentat* (Camps, 1994) ha estat explicada en el Cap. 1 de la Part I.

Les especificacions de tots aquests nivells seran abordades de forma exhaustiva en la Part II del treball, dins dels capítols corresponents. Així, al llarg del seu desenvolupament s'aniran detallant les categoritzacions i els diferents criteris emprats en l'anàlisi de les dades. Pel que fa a l'estudi explícit de les intervencions de la mestra han estat útils algunes dades quantitatives per situar en un marc general el patró didàctic que va apareixent de forma sistemàtica. En aquest sentit s'ha de tindre en compte que la recerca qualitativa que es presenta ha integrat aportacions de tipus quantitatiu, encara que mínimes, per completar la interpretació. Aquestes són dades que permeten realitzar hipòtesis per aprofundir els processos de construcció del coneixement i, en aquest cas, per estudiar amb detall, a partir d'aquestes, el funcionament dels mecanismes de construcció del text en relació amb la intervenció de l'adult.

La interpretació qualitativa de les dades no possibilita, des de l'enfocament que es presenta en aquest treball, una obtenció de resultats extrapolables i generalitzables.

#### *Anàlisi de les entrevistes amb la mestra*

Com s'ha manifestat anteriorment, les entrevistes amb la mestra, realitzades en un marc més aviat informal es van caracteritzar per ser unes converses on la mestra i la investigadora van anar dissenyant i revisant progressivament la tasca a realitzar a l'aula. A través d'elles es van anar configurant també algunes activitats per a la recerca, especialment el que fa referència a la focalització dels problemes a resoldre.

Es poden determinar dues fases en el treball de reflexió conjunta amb la mestra:

a) El primer curs acadèmic on es va dissenyar i enregistrar l'activitat a l'aula.

En aquesta etapa, les sessions, especialment al principi dels enregistraments, van ser planificades de forma global entre les dues, i es van revisar després de cada enregistrament per anar configurant un marc de comprensió dels fenòmens que afectaven els nens i la seua actuació de docent.

D'aquestes sessions de treball conjunt es desprenien noves preguntes que havien de ser desestimades o considerades en la tasca d'anàlisi i d'interpretació de les dades.

b) Les entrevistes durant el treball de desenvolupament de la recerca.

En elles es va analitzar també el material obtingut per tal de contrastar les interpretacions i percepcions de la mestra sobre la seua tasca amb les de la investigadora.

Aquestes sessions tenien un interès especial atès que el treball de recerca-acció sobre la realitat de l'aula es va anar posant de manifest a través de la reflexió conjunta.

Malgrat aquestes consideracions hem d'insistir en el fet que la possible explotació dels materials obtinguts i enregistrats en àudio en aquestes entrevistes són un camp de recerca immens que no es reflecteix en el treball que presentem en aquest moment. La percepció de la seua pròpia feina i l'anàlisi i explicació de les seues actuacions han estat aprofitades per a la comprensió de la interacció i del sentit dels fenòmens observats a l'aula. Sense aquestes entrevistes que permeten una major comprensió dels fets i motius de les actuacions de la mestra no hauria estat possible l'anàlisi tal i com es presenta en el treball.

Per una possible recerca que estude a fons el pensament dels mestres les dades de què disposem són una font plena d'interés.

Aquesta ha estat una descripció de les activitats rellevants per portar a terme el treball que presentem. Podem per finalitzar destacar la importància de combinar, en un procés recurrent i continu, els objectius de la recerca amb l'obtenció de les dades i l'anàlisi de les mateixes amb la perspectiva adoptada. Tanmateix, voldríem també ressenyar que l'aplicació d'uns principis metodològics clars no evita una presa de decisions moltes vegades imprevistes, que obliguen a abandonar aspectes interessants que contribueixen a fer del treball una tasca sempre inacabada.

## **PART II**

# **ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ**

# 1. MARC DEL TREBALL DE PRODUCCIÓ TEXTUAL

## 1.1 Dades contextuais

L'escola on es va realitzar la recollida de dades és un col·legi públic, situat al barri mariner –GRAU– de la ciutat de Castelló. En l'actualitat és una escola de doble línia que té dues classes de 3 anys, dues de 4 i dues de 5 anys, a més dels corresponents cursos d'Educació Primària. L'equip educatiu d' Infantil està format per 7 mestres especialistes, 6 amb tutoria pròpia i una persona de reforç.

El grup amb el qual treballem està format pels 25 nens i nenes de la classe de tercer curs d'Educació Infantil. Al començament del curs 15 d'ells ja tenen 5 anys. La resta els va complint durant el primer trimestre del curs.

L'aula és una peça orientada a l'est on el sol del matí entra de ple, en un edifici nou amb un disseny arquitectònic semblant a un vaixell, la qual cosa li dona un aire d'estar integrat en el món socioeconòmic i cultural de forma determinant.

A la classe, les parets són la mostra de l'activitat de la classe i del grau de participació dels nens, ja que estan plenes de treballs, llistats de noms dels xiquets que realitzen diferents tasques, cartells anunciadors i reguladors de les activitats, panells per passar llista, posar la data, etc.

Els nens estan asseguts al voltant de les taules en grups de 4 o 5 i en el moment d'aquest treball es disposen tots cap a la mestra, que està dreta entre ells i es desplaça per la classe. En el moment d'escriure el text s'utilitza la pissarra com a eina col·lectiva ja que hi col·labora més d'un nen, com podem observar després.

La mestra, una especialista en pàrvuls amb àmplia experiència professional i un trajectòria en la qual, segons ella mateixa afirma, *ha evolucionat profundament al llarg dels anys* incorporant teories psicopedagògiques derivades de les tesis vigotskyanes i de les investigacions en els processos d'adquisició de la llengua escrita (Ferreiro i Teberosky, 1978)

La mestra, mentre es realitza l'enregistrament de la sessió, s'aproxima als nens en moltes ocasions i els mostra físicament la seua relació afectiva. A vegades els envolta amb els braços o els passa la mà pel cap. Una de les estratègies per tal que els nens

aconseguisquen els objectius educatius que pretén en la fase de la conversa inicial, segons paraules textuais manifestades per ella, és *crear un clima de seguretat afectiva*. D'una altra banda, explicita en les entrevistes que s'interessa pels temes dels nens ja que considera que és una manera de que existisca comunicació amb ells. Igualment, és conscient del seu esforç per centrar la conversa i evitar que es desvie el tema del qual parlen procurant que els nens estiguen actius mentalment, que hi haja a la classe una actitud general d'atenció i activitat. Per atraure l'atenció dels nens utilitza els gestos i els canvis de to de veu. Quan l'atenció es dispersa intenta que el nen que parla per a la resta o aquell que està distret i no escolta, isca fora del seu seient per centrar en ell la mirada i l'atenció de la resta, trencant així l'estructura habitual de la classe de *mestra en peu-nens asseguts*.

Les famílies dels nens es dediquen a les tasques derivades de la indústria pesquera o al sector terciari –serveis diversos–, i, en alguna proporció, al turisme.

### *La llengua*

La llengua de l'entorn és el català, encara que s'hi troben nombroses famílies de parla castellana. Un estudi de l'any 95 mostra una xifra d'un 35% castellanoparlant i la resta de catalanoparlants. Tanmateix, el 99% de les famílies comprenen el català oral.

Pel que fa a les famílies dels nens d'Educació Infantil de l'escola entre les quals es troba aquest grup, hi ha un 78% de famílies castellanoparlants davant un 22% de catalanoparlants.

Aquesta realitat sociolingüística promou en la zona la implantació de programes d'immersió als quals s'adscriu aquesta escola. Els nens de la classe de 5 anys han estat escolaritzats en aquest programa als 4, ja que en el moment de la incorporació d'aquesta generació de nens a l'escola no estava en marxa el grup de 3 anys. Per tant, en el moment de començar el treball de recerca els nens porten poc més d'un curs acadèmic en contacte formal amb la L2. Algunes dades o exemples mereixen ser interpretats, doncs, si s'escau, tenint en compte aquesta situació peculiar.

### *El grup classe i els coneixements sobre la llengua escrita*

Pel seu nivell de coneixements del codi, al principi de curs, destaca un únic nen que

domina la relació so-grafia i està en aqueix moment en la *fase ortogràfica* i seguint quasi sempre la normativa ortogràfica convencional (Ferreiro i Teberosky, 1978).<sup>49</sup>

Dues nenes estan en la fase alfabètica i a continuació destaquen 9 nens i nenes que a principi de curs estaven en una fase aproximadament *sil·làbica*.

Un altre grup està constituït per 8 nens que evolucionen i progressen de forma molt desigual al llarg del curs partint de l'etapa d'escriptures diferenciades; finalment, 5 nens es troben en una fase en la qual no utilitzen cap criteri per escriure, aproximant-se a una escriptura convencional. Per tant, a la classe veiem mostres de quasi totes les etapes a les quals ens referim: *escriptures no diferenciades, diferenciades, sil·làbiques, i sil·làbiques ortogràfiques*.

L'exemple que presentem a continuació mostra aproximadament les propostes d'escriptura de la paraula "BOIRA" que són capaços de fer els nens de la classe a principi de curs atenent als diferents nivells d'adquisició del codi en què es troben:

<i>Etapa</i>	<i>Mostra escriptura</i>	<i>Nens</i>
Escriptura no diferenciada	signes no convencionals	5
Escriptura diferenciada	O A L	8
Sil·làbica/Sil·làbica-alfabètica	O I A / B O I A	9
Alfabètica	B O I R A - V O I R A	2
Alfabètica-ortogràfica	B O I R A	1

QUADRE 1. *Nivells d'escriptura del codi dels nens de la classe*

L'evolució del grup durant el curs és general. És a dir, hi ha un progrés considerable pel que fa als aprenentatges lingüístics dels nens quant al codi i quant als aspectes discursius i sols en 4 o 5 casos es manté una situació de creixement i adquisició de coneixements lenta i endarrerida respecte al ritme de la resta.

En aquest sentit, podem avançar que hi ha alguns continguts sobre la llengua escrita, com per exemple, la funcionalitat del text o la consciència de la diferència entre el llen-

---

49. Aquestes autores van determinar a través dels seus estudis que els nens travessen diferents etapes en l'adquisició del codi denominades: *escriptures indiferenciades, escriptures diferenciades, sil·làbica, sil·làbica-ortogràfica, alfabètica i alfabètica-ortogràfica*. A través d'aquest procés s'aproximen des d'un moment en què les seues hipòtesis sobre com s'escriu estan lluny de la convenció fins a l'escriptura ortogràfica convencional.

guatge oral i l'escrit, que sembla, per les intervencions que hem pogut estudiar, estar pràcticament assolides pel grup complet al final del curs. La capacitat de formular textos que repleguen de forma rigorosa el que s'ha dit, de seleccionar el mot o l'estructura gramatical més adequada són continguts als quals els nens es van aproximant de forma definida però, com és natural, uns nens més lentament que altres. Altres continguts conceptuals o procedimentals són adquirits de forma desigual i un seguiment longitudinal dels nens ens donaria una pista bastant exacta del camí recorregut per cada un. En el nostre treball no ens ocupem d'aquesta qüestió, que podria ser una interessant línia d'investigació futura, però en el capítol dedicat als continguts (Cf. Cap.8 ) presentem de forma exhaustiva quins són els continguts generals que són *treballats* a la classe durant el curs a través de les sessions d'escriptura.

## 1.2 El pensament de la mestra

Considerem com a element determinant en el context del treball el pensament de la mestra pel que fa a l'escriptura, als coneixements dels nens i la forma en que aprenen, al concepte d'ensenyament subjacent a la seua activitat, etc. És per això que en aquest apartat s'aborden aquestes idees que ens permeten comprendre i interpretar molts dels fenòmens que apareixen en les mostres d'interacció. Les explicacions i explicacions de la mestra en el marc de la reflexió general sobre el seu propi treball, esdevenen part del context de producció del text amb els nens i possibiliten a la investigadora *compartir el coneixement* sobre els fets.

El context general de gènesi i desenvolupament general d'aquesta recerca<sup>50</sup> parteix d'un coneixement mutu entre les dues persones implicades, la mestra i la investigadora. Experiències i vivències compartides a través del temps van possibilitar un punt de partida que permetera un treball sistemàtic basat en uns principis comuns i una comprensió dels objectius perseguits. Part d'aquestes experiències estan relacionades amb el procés d'implantació de la Reforma Educativa en l'Educació Infantil a través del qual s'han assolit alguns principis generals respecte a:

- l'ensenyament de la lectoescriptura,
- la necessitat de realitzar a l'escola un disseny didàctic d'acord amb el medi socio-cultural dels nens i l'entorn

---

50. En la Metodologia es fa referència a aquest context general.



- les condicions canviants de les activitats a l'aula
- la necessitat de reflexió sobre la pràctica com a eina de millora.

En un altre sentit, algunes de les concepcions compartides provenen del propi context sociocultural, que, viscut i integrat de forma semblant en àmbits no professionals, ha proporcionat un fons ideològic sobre la cultura i sobre l'ensenyament de característiques peculiars.

En aquest marc, el disseny inicial i el desenvolupament del treball ha estat una construcció del coneixement al voltant dels fets observats i de les incorporacions implícites del resultat de les converses i les reflexions conjuntes.

De l'anàlisi de les dades de les entrevistes es dedueixen dues classes de factors fonamentals per entendre les estratègies interactives utilitzades en les tasques de construcció conjunta del text. Són les concepcions de la mestra sobre *el procés d'ensenyament i aprenentatge* i tot allò que pensa sobre el *llenguatge escrit*, que és el que ens ocupa en la recerca. Aquests dos aspectes es veuen condicionats per la concepció del seu propi paper en la interacció amb els nens. Les entrevistes han permès explicitar algunes d'aquestes concepcions que hem agrupat al voltant dels dos eixos citats.

#### 1) Una concepció del procés d'ensenyament i aprenentatge

La mestra concep l'aprenentatge com un *procés de construcció del coneixement per part dels aprenents*. A més a més, considera que el coneixement generat en grup és social i que el que s'ha construït de forma col·lectiva retorna al grup. És per això que les activitats d'escriptura col·lectiva com les que hem estudiat són el marc ideal per a posar en funcionament els mecanismes d'aprenentatge que ella pressuposa com a vàlids.

D'una altra banda, la funció de l'ensenyant, la d'ella, en aquest procés és *promoure situacions interactives que permeten crear ZDP*, és a dir, que possibiliten als nens i nenes de fer conjuntament tasques més complexes que les que farien ells tots sols, la qual cosa els permetrà aprendre. La mestra entén la seua tasca d'ensenyament com un guiatge de la tasca dels alumnes i entèn que ha d'anar afavorint el trapàs progressiu del control de la tasca als aprenents.

Una altra preocupació de la mestra, en les situacions de treball conjunt amb tot el grup classe, és de quina manera nens i nenes de nivells de coneixement diferents del codi escrit, poden, malgrat tot, avançar en el coneixement, cadascú a partir del seu nivell. (En les entrevistes amb la investigadora les seues paraules textuais mostren aquesta preocupació:

“Hi ha nens que tenen (adquirits) uns coneixements (que són) de nivell “remot” per a la resta de la classe”.) Considera necessària una contínua adaptació de la seua part al grup i a les característiques dels individus atesa la consciència de la diversitat de la classe. Per tant, *el coneixement i la gestió del grup* tenen per a ella una importància fonamental que guia la seua actuació.

En aquest mateix sentit, hem d’assenyalar el coneixement que la mestra té del grup classe, de la seua dinàmica i comportament en situacions diverses i també de cada un dels nens i nenes, no només de les seues capacitats i coneixements del llenguatge escrit i del codi, sinó també de les seues formes de interrelació amb ella i amb els companys. Això li permet tenir punts de referència per regular la interacció de manera que es vaja creant un format de participació que ajude a la creació d’una ZDP de manera que participen el màxim nombre de xiquets, tenint en compte les diferents capacitats i coneixements.

A més a més, a través de les nostres observacions veiem el coneixement que la mestra posseeix dels contextos socials i familiars dels nens de la classe i la utilització que en fa, com per exemple l’anticipació de les activitats que ells han realitzat o dels coneixements que tenen. Aquest fet sembla de gran importància ja que en gran mesura es diria que la comprensió d’allò què verbalitzen els nens ve donada, no tant pel que diuen realment sinó pel que ella pot arribar a interpretar-hi, pel *coneixement compartit*,<sup>51</sup> gràcies a les claus que posseeix per a construir significats i que posa al servei dels nens.

En el mateix sentit, aquests coneixements compartits per la mestra i els nens constitueixen els “contextos mentals” (Edwards i Mercer, 1988, pàg 78), és a dir, tot allò que tothom sap i que possibilita la comprensió entre ells: temps, lloc, situació social, persones implicades, costums, etc.

Podem dir que amb aquestes peculiaritats en la interacció, al llarg de totes les sessions es percep una tensió entre el que els nens saben i verbalitzen; el que la mestra sap que saben i el que espera que diguen; el que ella coneix del context familiar, sociocultural i personal dels nens i del grup classe; i el que pretén que aprenguen o en prenguen consciència.

Tot això li permet interpretar, suggerir, avançar esdeveniments o propiciar la construcció del coneixement. Atesa l’exigència d’activitat mental que ella considera ha de ser sempre present a la classe, aquestes accions semblaria, com es pretén mostrar en l’estudi de la seua intervenció específica (Cf. Cap. 5) que són les que basteixen l’activitat dels nens.

---

51. En el marc teòric hem fet referència als estudis d’Edwards i Mercer (1988) que expliquen sota aquesta perspectiva el funcionament del discurs a la classe.

Amb tots aquests coneixements es va teixint la interacció per fer avançar la conversa. En cada una de les intervencions dels nens la mestra sembla conèixer el motiu pel qual el nen diu una cosa o una altra, reacciona, s'equivoca o intenta formular una idea o un text. Ella dota de sentit allò que diuen, gràcies al coneixement de cadascú i les seues situacions vitals. Sols a través d'aquesta comprensió pot "bastir" la interacció. De vegades es produeixen malentesos i això provoca una ruptura en la comunicació. En definitiva, es posa de manifest la importància que la mestra conega o situe el *context desplaçat*.<sup>52</sup> (Edwards i Mercer, pàg.84) en el qual se situa el referent de la conversa i del text que van a escriure. Amb tot això, podem dir que en les situacions de comunicació que hem estudiat, les referències a "contextos desplaçats" són la base per a construir la conversa i posteriorment seleccionar el tema d'escriptura per tal de formular el text.

Una altra concepció de la mestra present en el context de realització d'aquest treball és el fet que ella considera *la reflexió sobre la pròpia pràctica* com a imprescindible per reconduir el que fa, com ho fa, etc., de manera que lliga aquesta activitat de reflexió i la tasca diària a l'aula amb els nens. Aquest treball de reflexió que, en aquesta ocasió ha compartit amb la investigadora i que realitza habitualment amb altres companys en seminaris i altres activitats, és considerat per ella com a eina per tal d'avançar en les seues pròpies estratègies i les concepcions que les suporten. Per exemple, en algunes de les seues manifestacions sobre la seua actuació es planteja si les estratègies emprades són massa repetitives i massa exigents per als nens. Es qüestiona si l'interès del treball de recerca no desvirtuarà les situacions naturals d'aprenentatge. En aquest sentit, per exemple, es refereix sovint a la llargària de les sessions, que considera excessives per als nens. Tanmateix, en el disseny de la recerca no estava explicitada la durada de la sessió; la dinàmica pròpia de l'activitat va conduir a aqueixes situacions (Cf. quadre 2, Cap. 2).

Així mateix, a través dels visionats dels enregistraments de les sessions té ocasió de prendre consciència de com condueix la classe i realitza propostes per a una altra ocasió. ("Havia d'haver organitzat millor les aportacions dels nens; utilitzar el punt i no rebutjar la quantitat d'informació que proposaven per escriure").<sup>53</sup> Es qüestiona el paper de la reflexió metalingüística amb els nens de 5 anys i elabora hipòtesis sobre la seua eficàcia per a l'aprenentatge de l'escriptura: "La reflexió sobre què és el que diem i el que es-

---

52. En la conversa, els nens i mestra intercanvien coneixements i pensaments respecte a fets passats o futurs, més enllà del que és físicament real i present.

53. Quan el text intentat era molt complex no podia escriure's a la pissarra a causa de les dificultats dels nens per textualitzar ja que no coneixien amb soltesa el codi.

crivim és bona per als xiquets. (...) enguany veig que el resultat és positiu: hi ha molts nens que han acabat escrivint...”

## 2) El pensament de la mestra sobre la construcció del text.

La concepció de la tasca, els objectius que pretén i la manera en què la mestra s’adapta a uns continguts i una forma d’ensenyar preestablerts per ella mateixa formen també part d’aqueix context que envolta cada sessió. Aprofundir en les relacions entre el que ella pensa i el que realment resulta de la forma d’ensenyar seria també un treball interessant que en aquest moment no abordarem de forma específica.

Ens fixarem, doncs, en les idees més importants que presideixen l’activitat de lecto-escritura i que són:

*El llenguatge s’aprèn en un context d’ús.* Les activitats per ensenyar-aprendre a escriure estan inscrites en situacions quotidianes relacionades amb la vida escolar o extra-escolar dels nens. La mestra procura, d’una banda, aprofitar les situacions naturals que permeten escriure i llegir per tal de convertir-les en activitats de caire pedagògic, i d’una altra banda, dissenyar activitats d’ensenyament-aprenentatge emmarcades en activitats globals amb sentit per als nens.

En aquesta mateixa línia, la mestra pensa que *aprendre a escriure és fer-se progressivament amb mecanismes per usar la llengua en diverses situacions on s’ha d’escriure.* Aquesta concepció porta necessàriament a possibilitar un treball a l’aula que permeti als nens apropiarse d’aquests mecanismes. Mentre escriuen solucionen els problemes per a escriure, cerquen nous procediments per a explicar o grafiar, resolen tasques de puntuació o de separació de paraules, etc. Això exigeix una contínua activitat per part de la mestra per aprofitar en funció dels objectius comunicatius i lingüístics les diverses situacions i per redissenyar el desenvolupament de les tasques.

Els diferents *continguts* que s’han d’aprendre per a escriure, no passen per l’adquisició dels elements del codi, –fonemes/lletres, síl·labes, paraules, frases i finalment textos–, sinó que tots aquests elements de la llengua s’aprenen de forma global i interrelacionats els uns amb els altres. S’aprenen usant-los en diverses situacions comunicatives on és necessari recórrer-hi. Per exemple, cal que els nens consideren necessari saber les lletres del nom per poder escriure’l a la carpeta pròpia i als treballs personals. En aquesta situació, el nen fa ús d’una paraula i d’un text alhora, ja que el nom propi és un text en si mateix amb la significativitat i funcionalitat que pertoca a tot text: un missatge.

Totes aquestes concepcions comporten un disseny d'activitats en les quals les tasques d'escriptura que fan els nens han de ser *utilitzades per aplicar de forma pràctica el que ja saben i progressar alhora en el procés d'aprenentatge*. Aquesta doble finalitat de l'acte d'escriure a la classe, manifestada en les entrevistes de forma explícita, presideix la intervenció de la mestra i guia la reflexió que ella provoca en els nens sobre el que fan. Per tant, hi ha una relació directa entre el que ja saben i el que han d'aprendre, posada de manifest en una contínua avaluació dels coneixements que permet el seguiment de l'aprenentatge i la planificació del que s'ha d'ensenyar .

Així doncs, per a la mestra, *l'avaluació del treball d'escriptura dels nens no passa tan sols per l'anàlisi de les produccions* sinó pel seguiment dels processos implicats i dels aprenentatges implícits en aquests en la línia dels treballs sobre avaluació formativa que consideren l'aprenentatge radicalment lligat als processos de revisió del que s'ha après i de representació dels nous continguts d'ensenyament-aprenentatge. (Ribas, 1996, 1997).

Com a resum de tot el que hem esmentat, podem dir que les idees de la mestra sobre l'escriptura del text col·lectiu es resumeixen en dos eixos: a) és una activitat d'alt valor afectiu i social i b) és una activitat que dóna rendibilitat per a l'aprenentatge de l'escriptura. Aquestes dues idees guien l'actuació de la mestra com es pretén mostrar al llarg del nostre treball.

Tot això es concreta en el fet que els objectius que pretén, doncs, no deriven només de les concrecions curriculars per al nivell que ens ocupa, sinó, i potser principalment, de la manera com concep que es pot aprendre el llenguatge escrit en aquestes etapes inicials. Podem destacar els següents:

- Aprendre la funcionalitat de la tasca que realitzen, en concret de l'escriptura del Llibre o del Periòdic de la classe. Des d'aquestes situacions es pretén extrapolar *la funcionalitat de l'escrit* a altres situacions. És important que els nens aprenguen a “buscar” la raó per la qual han d'escriure, per tal de trobar-li sentit a la seua activitat. (Ex.: Jo vull escriure a la pissarra el que han fet els xiquets/ i després ho escriureu vosaltres **per a fer el llibre**.<sup>54</sup>//. Xinés, 15)
- Aprendre a buscar “què volem dir per poder escriure-ho”. D'ací es desprèn, a més de la pròpia formulació del pensament, una reflexió sobre *la intel·ligibilitat del text i la presa de consciència del destinatari*. (Ex.: Hugo/ ¿tu, què diries / **per a escriure lo que elles han dit** i que ho explique bé?, (Pregó, 32)
- Reflexionar sobre les estructures de la pròpia llengua que permeten un millor nivell d'expressió d'allò que volen comunicar. Cercant *la claredat de l'enunciat* intenta que

---

54. El text en negreta expressa allò que volem destacar en relació amb el que expliquem en aquest moment

els nens aprenguen a expressar millor el seu pensament.(Ex.: (...)) però vull saber **com es pot contar** aquesta notícia en el nostre període.” (Natalici, 49)

-*Utilitzar cada vegada amb més destresa els recursos de què disposen*, allò que saben els nens i aplicar-lo en les situacions d’escriptura i lectura –planificació, textualització, revisió i correcció dels textos. (Ex.: Estic esperant per a que penseu / allò que anem a escriure// Guillem/ ¿què anem a escriure?” Port, 17). En l’exemple, la mestra els mostra la seua expectativa que ells realitzen per ells mateixos –”estic esperant”– el que ja saben fer. La planificació del que han d’escriure passa per la reflexió i l’elaboració del missatge, cosa que ja espera que puguin fer tots sols.

Per tant, els continguts d’aprenentatge, o dit d’una altra manera, allò que la mestra vol ensenyar, ultrapassen els aspectes purament textuals emmarcats en la frase que es construeix o en la configuració formal i material del contingut triat. D’acord amb aquesta línia de treball, en molts treballs que han pretés estudiar les relacions dels nens amb els textos produïts en condicions d’ensenyament actiu (vd. Jolibert, 1992), s’ha manifestat la necessitat de posar-los en situacions de comunicació que no presenten l’escrit com a una “situació escolar” sense sentit.

“En definitiva, cal que per a cada alumne escriure sigui, no un sinònim de dificultat, bloqueig o fracàs, sinò d’evocació, sobretot dels projectes realitzats gràcies a l’escrit, (...): cal que les imatges que vinguen a l’esperit dels nens quan es parle d’escriure siguin: “fer un cartell” per anunciar una exposició,” escriure un guió” per a l’espectacle (...) “inventar un conte” per als petits (...) i no fer “exercicis de gramàtica”, “fer dictats”, (...)” (Jolibert, J. (1992), pàg. 17).

En aquest sentit, les tasques d’escriptura col·lectiva que s’analitzen en aquest treball posen de manifest concepcions de la mestra coincidents amb aquests plantejaments. De tota manera, i per emmarcar millor l’activitat analitzada exclusivament, és a dir, *la planificació conjunta del text escrit*, creiem interessant oferir ni que siga breument una relació d’activitats que tenen relació amb el llenguatge escrit i que es duen a terme al llarg del curs en aquesta classe.

Les activitats que han contribuït a compartir coneixements entre mestra i investigadora i, per tant, a conèixer i considerar el context en la interpretació de les dades dels protocols han donat un fruit peculiar i únic. El coneixement de les intencions i pensaments que hi ha darrere de les verbalitzacions han possibilitat també una visió en profunditat dels fets de l’aula.

### 1.3 Activitats d'ús del llenguatge escrit i de contacte amb material escrit

Per tal de donar al lector un marc de referència més ampli que el corresponent a l'activitat d'escriptura col·lectiva d'un text per al Llibre del Cap de Setmana o del Periòdic de la Classe, objecte del nostre estudi, i que permeta alhora il·lustrar el que ja hem dit sobre com es treballa la llengua escrita a la classe, presentarem a continuació *algunes* de les activitats en les quals cal escriure i llegir i que, a més a més, són considerades per la mestra com a situacions d'ús adequades per consolidar el que saben els nens i aprendre coses noves per millorar les seues competències lectoescriptores.

Cal assenyalar que la simple *enumeració i breu descripció* de les activitats que presentem no proporciona per si mateixa una idea de com s'aborda quotidianament l'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura a la classe.

És necessari, doncs, considerar-les dins els pressupòsits esmentats abans que presideixen les propostes de la mestra als nens, que resumits breument poden ser: a) la funcionalitat i contextualització de la tasca d'escriptura, la qual cosa exigeix un disseny d'activitats que responga a aquests requeriments; b) la tensió entre el treball col·lectiu i el respecte al ritme de cada nen i com a conseqüència la necessitat de possibilitar amb el treball la creació de una ZDP que responga a les possibilitats d'acció del grup i dels individus; i c) la concepció de la mestra, ja comentada, sobre la llengua escrita i el procés d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa comporta una selecció de continguts a ensenyar i una orientació dels ajuts i els materials que prepara per als nens.

Per tant, les activitats que ara presentarem s'han de comprendre dins d'aquest marc i, és més, com a activitats que comparteixen possiblement amb les d'*escriptura col·lectiva del text* que constitueix l'objecte d'aquest treball, unes característiques comunes provinents de l'estil didàctic de la mestra i dels pressupòsits teòrics que hi ha al darrere. Aquesta, en tot cas seria una línia de treball oberta que podria donar pas a una altra recerca en el marc de les activitats d'aquesta mateixa aula.

#### *Lectura-escriptura de la data del dia*

Constitueix una de les activitats més significatives dins la quotidianitat. El fet de saber en quin dia estem, d'acord amb objectes socialment acceptats com el calendari, amb la finalitat de situar en el temps actual el treball realitzat durant el dia i guardar-lo per a la memòria, cobra significat per si mateix. La funció de la mestra és presentar als nens aquesta funcionalitat i fer-los-en conscients. A més dels conceptes sobre el temps els noms de

dies, els mesos i els numeros esdevenen continguts de lectura i escriptura on aprendre també el codi, atès que la repetició dels textos i les possibilitats de predicció i anticipació que comporten faciliten de debó l'ús per part dels nens i nenes.

### *El temps que fa*

Consisteix a posar cada dia a la pissarra, a més d'una icona, el text que explica el temps atmosfèric –sol, pluja, núvol, boira. Participa, com en l'activitat anterior, dels avantatges de la quotidianitat i permet l'avanç individual respecte de l'adquisició del codi, ja que els indicis per a saber *què diu i com s'escriu* el temps que fa estan en el referent conegut per tothom –¿qui no sap als cinc anys elaborar el concepte i expressar quin dia fa?– i en els ajuts instrumentals que la mestra disposa en la classe, com ara les diferents icones amb el nom que són presents a l'abast dels nens.

### *Activitats dins els projectes de treball globalitzats*

Aquests textos que s'ecriuen i llegeixen en el marc d'un treball de recerca pertanyen al grup de textos d'ús científic als que L. Tolchinsky (1990) confereix un rol determinant en l'accés a la informació i a formes superiors de pensament. El llenguatge utilitzat en aquests comparteix un ús fonamental, pel que fa a la forma i al mateix contingut, basada en la recerca i la descripció d'objectes –fins i tot del mateix llenguatge. Per tant, el gènere privilegiat en aquest tipus de textos és l'assaig.

*-recerca-lectura d'informacions diverses.* Si una de les característiques del treball per projectes és la creació de situacions d'aprenentatge funcionals i significatives, (Hernández, 1992; Fons, 1996) en aquests la necessitat de cercar informacions noves per a portar a terme la tasca esdevenen imprescindibles. Els nens amb la mestra, els seus pares en ocasions i ells mateixos, aquells que tenen autonomia suficient, llegeixen per aportar al grup informacions sobre les preguntes que s'han fet a l'inici del projecte.

Els materials més utilitzats són la biblioteca de l'escola, els llibres familiars o els que aporta la mestra. Per tant, no són llibres escolars o de text que pretenen “adaptar” els textos i els continguts als nens de 5 anys. Són materials diversos que exigeixen una interpretació per part dels adults, –generalment de la mestra–, i que posen els nens en contacte amb textos reals, autèntics, que socialment són útils per allò



que ells pretenen fer, és a dir, cercar informació sobre un tema com per exemple ELS ANIMALS DE LA MAR.<sup>55</sup>

### *Elaboració-escritura de resums col·lectius a partir de les informacions*

Per tal de fer servir les informacions obtingudes en les lectures, els nens han d'elaborar textos nous per confeccionar el dossier en el qual treballen i on recullen el material gràfic del projecte. Les activitats de selecció i reelaboració de la informació, amb el que això comporta de selecció lèxica, morfosintàctica i pragmàtica, proporcionen als nens una oportunitat d'aprendre a fer servir la lectura per a escriure o a cercar en la lectura la informació per a respondre qüestions o resoldre conflictes i dubtes.

*Còpies de textos elaborats col·lectivament amb finalitats pràctiques com per exemple, cartes o notes, receptes de cuina, etc.*

L'escriptura d'aquests textos, amb finalitats pràctiques, constitueixen un altre ús del que es propicia en la classe: l'ús pràctic.

La dinàmica general exigeix una activitat global en la qual és pertinent escriure el text de forma col·lectiva i copiat posteriorment per cada nen en el seu dossier particular –en el cas de les receptes– o el full que portaran a casa –en el cas de la nota als pares.

De nou el text és aprofitat per ensenyar de forma interrelacionada, el funcionament del codi, la necessitat social del llenguatge escrit, la formació de les paraules i la seua integració en el text, tots ells col·laborant en la funció específica del text en la situació concreta en què es dona.

### *Llistats per ordenar, recordar, etc., les tasques del grup*

Troben en l'aula llistats de noms de nens com per exemple “els que van a la Granja-Escola”, “els que van al menjador”, els encarregats del material, les coses que hem de por-

---

55. Durant el mes de febrer del curs en què es va realitzar aquesta investigació els nens van treballar sobre el projecte ELS ANIMALS DE LA MAR en el qual van llegir i escriure textos molt diversos en situacions diferents: individuals, en parelles, col·lectius, etc.

tar per anar d'excursió, ingredients de les receptes, els treballs que ja hem fet, els que hem de realitzar, etc. L'ús del llenguatge és fonamentalment pràctic en totes les activitats, on els nens poden percebre l'ajut que significa escriure per ordenar, recordar o categoritzar els fets i les coses del món.

### *Lectura de contes per part de la mestra*

El model que la mestra esdevé mentre llegeix, a més de la funció estètica i lúdica que transmet als nens a través del text comporta una situació d'ús del llenguatge escrit peculiar a causa de l'especificitat del text literari. En aquest tipus d'activitats, en les quals l'adult és el mediador entre el món dels nens i el text al qual ells no tenen accés directe –una gran majoria– es posa de relleu com l'ensenyament de la lectura requereix, a més de l'accés al codi, l'accés al discurs literari i als referents del imaginari col·lectiu (Colomer, 1991; Teberosky, 1998). La mestra proporciona, amb la lectura i les explicacions complementàries, instruments per interpretar un discurs específic i ofereix als nens una situació de plaer que no comparteix cap altra activitat de lectoescriptura.

### *Lectura individual o anticipació en el racó de biblioteca*

Els diferents nivells del nen de la classe pel que fa al domini del codi condueixen al fet que l'activitat de lectura en la biblioteca d'aula complisca objectius molt desiguals. El fet que els nens no tinguin capacitat per desxifrar fa que, si l'adult no està present i en tot moment no pot estar-hi, l'activitat de lectura es centre en la decodificació de les imatges i la interpretació del contingut del conte o un altre tipus de text en funció d'aquestes.

L'observació de les activitats que els nens realitzen a la biblioteca d'aula va portar a la mestra a la deducció que si no hi ha interacció d'un nen amb un altre que en sap més o amb l'adult, l'activitat habitual de la biblioteca no els fa aprendre nous continguts, sinó que els nens tan sols utilitzen les eines que ja coneixen, com per exemple la interpretació d'imatges en funció del text conegut.

Tanmateix, la funció lúdica del text literari, si hi és, s'acompleix sempre que el nen s'endinse en el plaer de la seua lectura i en aquest sentit s'ha mantingut l'estructura i l'horari de dedicació a la biblioteca d'aula en la classe .

*Reescriptura de contes i edició col·lectiva i individual del nou exemplar*

Aquesta activitat es realitza habitualment amb la finalitat d'aprendre i consolidar l'estructura del text narratiu, contes especialment, i de posar els nens en situació de recrear i reformular, amb el llenguatge literari, coneixements ja adquirits.

Diversos autors (Teberosky, 1991; Olson, 1986) han destacat la importància de la reproducció de textos com un dels factors per al desenvolupament de l'alfabetització. És en aquest sentit i amb aquest objectiu que es tracta de reproduir, manipular i reescriure els contes a la classe.

Aquesta reescriptura té en comú amb el resum de textos explicatius –científics–, com veiem abans, la necessitat de seleccionar, organitzar i reelaborar la informació de què es disposa. En aquesta ocasió, en funció d'un objectiu concret: confeccionar un llibre amb el conte que pugui ser rellegit i passe a ser part de la seua biblioteca particular a més de la de l'aula.

La recreació del conte participa de les característiques de l'escriptura col·lectiva d'un text, on el grup s'aproxima amb la mestra a la redacció consensuada del text a escriure. La peculiaritat de la situació i el tipus de text configuren la tasca.

Altres activitats de lectura i escriptura es realitzen en petit grup o en parells, formant part de projectes més amplis com els que hem descrit; la interacció de la mestra amb un sol nen també es produeix sempre que és possible. Malgrat tot, no es dissenyen de forma explícita activitats globals individuals o en petit grup sinó que aquestes es produeixen de forma natural en el desenvolupament de l'activitat quotidiana.

Per aquest motiu, en les activitats més consolidades en la classe, la creació i escriptura del text és realitza de forma col·lectiva. La mestra pretén que els nens mostren, consoliden o aprenguen un coneixement nou, en grup o individualment. Això els permet avançar en l'aprenentatge amb l'ús quotidià i funcional de la llengua escrita.

## 2. LES SESSIONS DE PRODUCCIÓ TEXTUAL

### 2.1 Característiques generals de les sessions

A continuació, presentarem el marc en el qual es van desenvolupar les situacions d'escriptura del text seleccionades per a la investigació. L'objectiu és mostrar el panorama general de les dades disponibles i situar les activitats que han donat lloc a un aprofundiment progressiu i més detallat dels fenòmens de l'aula en relació amb la intervenció docent en la tasca d'escriptura.

Definim les *sessions* com el conjunt d'activitats realitzades entre els nens i la mestra encaminades a escriure el text i enregistrades tal com es desenvolupaven de forma natural.

A través de l'anàlisi del material enregistrat s'observa que les sessions de forma sistemàtica tenen la següent estructura:

conversa prèvia —————> escriptura del text

En la fase de conversa prèvia els nens i la mestra dialoguen sobre aspectes relacionats amb l'activitat d'escriptura que van a desenvolupar, buscant generalment la temàtica del text. El procés d'escriptura del text conté les fases corresponents a les activitats que la mestra pretén realitzar amb els nens. L'estructura regular de la fase d'escriptura en cada sessió és :

planificació —> textualització —> revisió

Els textos són escrits per al Llibre del Cap de Setmana o el Periòdic de la classe, a més d'una notícia improvisada –*Boira*– i un text per a peu de foto –*Flors seques*. Aquestes dues sessions són una mostra de l'adaptació curricular que la mestra fa en relació amb fets rellevants i extraordinaris que cal contemplar en l'activitat escolar.

Es presenten a continuació les dades que poden il·lustrar de forma global l'organització de les sessions al llarg del curs.

Data	Funció	Durada	Sessió	Text Escrit
11-11-96	<i>Llibre</i>	31'	<i>Xinés</i>	“Hem anat al xinés”
13-1-97	<i>Notícia</i>	42'	<i>Boira</i>	“Hi ha boira al Grau de Castelló”
27-1-97	<i>Llibre</i>	42'	<i>Auela</i>	“He anat a casa m'auela, he jugat amb la moto i l'he carregada. Yerai.”
17-2-97	<i>Llibre</i>	56'	<i>Peix Cabut</i>	“Daniel ha pescat un peix cabut”
10-3-97	<i>Llibre</i>	47'	<i>Pregó</i>	“Beatriz, Glòria i Vanesa, han anat al Pregó de Castelló. Han vist a Miriam”
18-4-97	<i>Notícia</i>	34'	<i>Natalici</i>	“Hem fet tulipes. Hem fet targetes. Hem menjat xuxeries”
9-5-97	<i>Notícia</i>	60'	<i>Balladors</i>	“Han vingut els balladors d'Hongria”
23-5-97	<i>Peu de foto</i>	41'	<i>Flors seques</i>	“Estem arrancant flors seques per a fer un ram de flors per a les mares i pares”
6-6-97	<i>Notícia</i>	27'	<i>Port</i>	“Hem anat al port i hem vist el varador”

QUADRE 2. Dades generals de les sessions d'escriptura

### 2.1.1. Justificació de les sessions com a punt de partida per a l'anàlisi dels altres nivells

Des d'un primer moment, la mestra i la investigadora, partint de la base que la recerca sobre escriptura no havia de dissenyar-se de forma experimental convertint la classe en un laboratori, varen analitzar conjuntament les situacions d'escriptura que es donaven de forma sistemàtica en la classe (Cf. Cap. 1, 1.3), per tal d'aprofitar l'activitat dels nens i el treball habitual. Varen plantejar i posteriorment desestimar l'anàlisi de situacions d'escriptura en parella, les díades formades per la mestra i un nen o nena, les activitats en petit grup amb la mestra i també les activitats individuals.

Una de les raons per les quals es va decidir estudiar *sessions d'escriptura grupals* va ser la manifestació de la mestra, fent-se portaveu d'altres companys que treballen amb ella, que una de les situacions més difícils per atendre la diversitat a l'aula és el treball en gran grup.<sup>56</sup> Efectivament, possibilitar mitjançant el procés d'ensenyament-aprenen-

56. Cf. Cap de Metodologia on s'ha justificat aquesta opció.

tatge la creació de ZDP en cadascun dels nens i que les activitats didàctiques permeten l'avanç de tothom en situacions complexes, constitueix un repte per als educadors; atendre les característiques particulars dels nens i alhora ensenyar continguts variats provocats per la mateixa interacció i els coneixements diversos de cada membre requereix d'estratègies que no sempre sabem ben bé com posar en marxa. Una altra raó venia donada pel fet que les situacions d'escriptura col·lectiva –concretment l'escriptura de la pàgina del Llibre del Cap de Setmana i més tard el Periòdic de la Classe– presentaven un interès per si mateix, atès que estaven estructurades i consolidades entre els nens i en un horari que permetia l'enregistrament en un ambient de calma i motivació general del grup per la tasca.

### *El Llibre del Cap de Setmana*

En aquestes sessions de l'escriptura del Llibre del Cap de Setmana, com ja s'ha mencionat, les situacions sobre les quals havien d'escriure els nens provenien de les activitats individuals de cada nen i nena realitzades durant del cap de setmana, que passaven a compartir-se en la sessió. La situació d'escriptura del text exigia, doncs, la tria d'un tema entre tots els que proposaven els nens per deixar-ne constància en el *Llibre*.

Per tant, aprofitant l'experiència de la mestra respecte a les activitats que es feien a la seua classe, i en relació amb un criteri que, com ja hem assenyalat, configurava el disseny del treball de recerca, *aprofitar situacions comunicatives d'escriptura habituals a la classe*, es va considerar adient treballar inicialment sobre l'escriptura del Llibre del Cap de Setmana. Aquesta activitat, presentava les següents característiques que la convertien en rellevant per al treball de recerca:

- l'escriptura del text es feia de forma col·lectiva.
- era una tasca habitual setmanal estructurada com a projecte continuat,<sup>57</sup> que ja es realitzava abans de començar la recerca (mes de novembre).
- l'horari semblava adient; la tasca desenvolupada a primera hora del matí del dilluns portava als nens cap a una disposició adequada per al treball.
- la riquesa de la temàtica estava assegurada, ja que els nens eren protagonistes dels fets que donarien tema al text. La motivació per participar en la conversa i posterior escriptura del text semblava també segura en cada sessió.

---

57. Vegeu sobre aquest punt l'art. d'A. Camps *Projectes per Aprendre Llengua*.

Si bé les sessions d'escriptura del *Llibre del Cap de Setmana* a l'aula es realitzaven cada setmana, l'enregistrament per a la recerca es va produir gairebé quinzenalment. En ocasions, a causa de vacances o altres fets externs a la recerca, les sessions enregistrades es van distanciar unes 3 setmanes.

### *El Periòdic de la classe*

Tal com passava el curs, es va considerar que potser calia introduir alguna variació en les activitats enregistrades, per tal d'evitar que els nens trobaren massa monòtona la situació en què intervenien habitualment dues persones estranyes a l'aula –la investigadora i el tècnic d'audiovisuals.

Aleshores, passada la meitat del curs, cap al mes d'abril, es va introduir una novetat en l'activitat de la classe. Es va propiciar l'escripció del *Periòdic de la Classe*, on calia ressenyar allò més rellevant com a notícia que havia ocorregut durant la setmana a l'escola o a la classe. En les sessions dedicades a escriure el Periòdic de la Classe les experiències compartides pels nens i la mestra passaren a ser objecte de record i tema d'escriptura, participant de les característiques essencials de les situacions del Llibre del cap de Setmana, que s'havien considerat com a dades a estudiar.

Una hipòtesi contemplada en aquest moment de la recerca, quan es va decidir introduir un canvi de situació d'enregistrament, va ser la següent. La dinàmica de construcció del text tal vegada seria diferent quan la temàtica provenia de fets compartits per tothom, és a dir, experiències viscudes pels nens i la mestra conjuntament, a diferència del que solia ocórrer en les situacions en les quals el coneixement del fets era individual, com ara el *Llibre*. Al llarg del treball veurem algunes dades relacionades amb aquesta qüestió. El canvi produït en el referent –compartit inicialment o no– per escriure el text, va donar lloc a alguns matisos que comentarem en l'estudi detallat de la interacció. Considerem que un estudi en profunditat de les diferències entre la gènesi del text quan el coneixement no és compartit inicialment i quan sí que ho és, podria donar joc a una altra recerca interessant.

En resum, les característiques d'aquesta nova tasca, escriure les notícies per al *Periòdic*, i per tant la diferent situació de comunicació, no van introduir grans canvis en les dades de la recerca, ja que no ens vam centrar en una anàlisi acurada de les possibles diferències tant en la producció del text com en la dinàmica del grup; ens hem ocupat de les estratègies de la mestra per conduir la interacció i ensenyar a escriure; tant en l'escriptura del *Llibre*, del *Periòdic*, com en les dues sessions extraordinàries, –*Boira i Flors seques*–, el patró que segueix, com mostrarem en els següents capítols, es presenta semblant.

Si bé per a la recerca no va ser determinant el canvi introduït, el fet de variar el marc temàtic de l'escriptura del text creiem que va ser interessant per al desenvolupament i l'obtenció de les dades en les sessions, ja que els nens van agrair la novetat i van estar més atents i divertits en la nova situació. Els nens, durant tot el curs, van continuar escrivint al Llibre del Cap de Setmana; sense la pressió de les sessions enregistrades que tenien una estructura més acurada –com hem assenyalat en el capítol 1– i exigien en part d'una atenció especial a la mestra i a ells mateixos. Així doncs, el canvi introduït en la situació va provocar un interès nou beneficiós per a tothom.

L'enregistrament, també quinzenal, de les sessions d'escriptura del Periòdic de la Classe es va realitzar els divendres a primera hora del matí, és a dir, el darrer dia de la setmana en comptes del primer. Aquest fet va exigir un record de fets ocorreguts durant tota la setmana i, per tant, va exigir dels nens un ús diferent de l'estratègia de recordar i de selecció dels seus records.

Tenint en compte totes aquestes consideracions, el panorama general que es desprèn de l'anàlisi de totes les sessions al llarg del curs, presenta les següents característiques:

- El treball es va realitzar sempre en gran grup. Les activitats d'escriptura enregistrades i estudiades s'emmarcaven, doncs, en una interacció grup-mestra, amb l'objectiu d'escriure *un text col·lectiu*.
- Hi havia sempre una *finalitat específica per a la tasca* d'escriptura, i aquesta era coneguda per tothom: escriure un text per al Llibre del Cap de Setmana o el Periòdic de la classe. Així doncs, aquestes activitats es donaven dins un marc de significació i sentit global accessibles als nens. La mestra, a través de diferents estratègies, proporcionava una sèrie de pautes i pistes per a la contextualització contínua de la tasca.
- Els *emissors* sempre eren els nens de la classe i els *receptors* del text, els pares o altres nens que volgueren llegir-lo.
- Quant a la *temàtica* dels textos a escriure, en tots els casos provenia d'experiències viscudes pels nens individualment o col·lectivament. Aquestes experiències, com assenyalem reiteradament al llarg del treball, són conegudes o anticipades per la mestra, la qual cosa li permet participar directament en la construcció del *coneixement compartit*<sup>58</sup> en la classe.

---

58. Observem que reiteradament apareix la noció de *coneixement compartit* encunyada per Edwards i Mercer (1988).



## 2.2 Estructura de les sessions

Com s'ha assenyalat les diferents *sessions* corresponen a les diferents activitats d'escriptura realitzades en la classe objecte de la nostra recerca.

Pel que fa a l'*estructura*, hem de fer constar que per tal de desenvolupar cada sessió de forma sistemàtica, el disseny de la recerca va determinar que cada sessió d'*escriptura del text*, tindria, a més de una primera part de conversa amb els nens per centrar l'activitat, un temps dedicat a la *planificació oral del text*, un temps per a l'escriptura del text planificat en la pissarra, és a dir, *textualització*, i una *revisió-correcció col·lectiva* del que s'havia escrit.

Aquesta decisió es va prendre, d'una banda, com a conseqüència que aqueixa era la dinàmica habitual en la classe en les activitats d'aquest tipus, és a dir, l'escriptura col·lectiva de textos i, d'una altra banda, tenint en compte el marc teòric de referència (Hayes i Flowers, 1986; Camps, 1994), que ens portava a considerar com a hipòtesi que una activitat estructurada d'aquesta forma permetria l'anàlisi dels diferents moments, tasques i habilitats que conformen el procés de redacció en aquest nens petits. Per tant, la concepció de l'activitat de redacció d'un text com un procés on cal *planificar, textualitzar i revisar*, va determinar les decisions sobre l'estructura de les sessions, sempre tenint en compte que les operacions i processos que es donen en el decurs de la redacció són interdependents, recursius i mai deslligats els uns d'altres (Camps, 1994).

Les diferents activitats presents dins el procés d'escriptura del text han estat denominades en aquest treball, com hem apuntat breument en el capítol de Metodologia, *episodis*. Per tant, la sessió consta de tres *episodis*: *planificació, textualització i revisió*, tot i que la present recerca es va centrar exclusivament en l'episodi de *planificació del text*,

El següent quadre esquematitza l'estructura de les sessions amb la consideració dels *episodis* d'escriptura del text:

<p><b>Conversa prèvia</b> —————&gt;<b>Escriptura del text:</b> <i>Planificació.....Textualització.....Revisió</i></p>
---

QUADRE 3. Estructura general de les sessions d'escriptura col·lectiva del text

El límit dels diferents *episodis* dins de cada sessió era marcat en un moment donat de la interacció pel canvi d'activitat –generalment verbal, altres vegades d'acció material– produït.

Vegem alguns exemples:

- Aitor: He anat a casa de m'auela / he jugat amb la moto i l'he carregada amb tot
- Mestra: molt bé (F) anem a escriure-ho / que no se m'oblidi (F). (Auela, 25-27)

En aquest cas, després de la proposta de text *–text intentat–* per part del nen, la mestra dóna pas a la següent activitat: escriure materialment el text a la pissarra. Es percep així clarament el pas de l'episodi de *planificació* al de *textualització*.

Una altra situació ens mostra la *revisió* del text després d'haver escrit col·lectivament:

Mestra: ¿algun xiquet o xiqueta vol corregir alguna coseta? (Natalici, 40)

L'estructura de totes i cadascuna de les sessions es manifesta de manera semblant a la que mostren aquests exemples. Diferents activitats corresponen a la *planificació*, *textualització* i *revisió del text* a escriure i els índex verbals de la mestra en marquen els límits.

### 2.3 La temàtica de les sessions.

Llibre Cap de Set.	Periòdic de la classe	Altres
<i>Xinés, Auela, Peix Cabut, Pregó</i>	<i>Natalici, Balladors, Port</i>	<i>Boira, Flors seques</i>

QUADRE 4. *Temàtica de les sessions*

Quatre de les cinc primeres sessions, enregistrades de novembre a març, (Cf. quadre núm. 2), les codificades com a *Xinés, Auela, Peix Cabut i Pregó*, van estar contextualitzades en l'escriptura del *Llibre del Cap de Setmana*, activitat que realitzaven els nens i la mestra tots els dilluns de matí com hem assenyalat. En aquestes, el tema de conversa i per tant, la temàtica per a escriure el text provenia de les experiències particulars dels nens. Es tractava, doncs, de posar en comú les seues vivències expressades de forma intel·ligible per al grup i triar, arribant a un consens, què volien escriure per al *Llibre* de tot allò que s'havia dit a la classe. El coneixement particular de tot allò que els nens havien fet s'havia de convertir en "coneixement compartit". La intervenció de la mestra per a interpretar i fer de mediadora en aquest procés és determinant com intentarem mostrar al llarg del nostre treball.

Daniel G.: Que m'abuelo, mon pare i jo (...) hem pescat un peix cabut"

Mestra: Un peix cabut! ¿ho heu sentit?,... quan van anar a pescar, pesquen peixos, però és important que li miren la cara al peix, per a saber quin és, i ell ja sap que és un “cabut”.  
(Peix Cabut, 14-16)

Una altra sessió, *Boira*, es va desenvolupar com a notícia improvisada per adaptar l’activitat al fet extraordinari que es va produir: un matí, la boira va cobrir totalment la ciutat i especialment el barri del Port –Grau– on es troba l’escola. La mestra va haver d’improvisar un canvi en la sessió adaptant-se a la situació. Així doncs, van haver d’escriure una *notícia* per deixar constància mitjançant el llenguatge escrit d’aquest fet poc habitual i emocionant per als xiquets.

Mestra: Com que avui ací al Grau ha passat una notícia que gairebé no passa mai, passa molt poquetes vegades,.. ¿per què avui en lloc de fer el “Llibre del Cap de Setmana” no fem una notícia per a escriure i ensenyar-li-la als nostres pares,..?(...)” (Boira, 2)

Tres de les restants sessions –*Natalici, Balladors i Port*– van estar dedicades a l’escriptura d’una notícia del *Periòdic de la classe*, activitat que va ser introduïda per als divendres de matí, a partir del mes d’abril, com a conseqüència, –ja hem fet referència a aquesta raó– de la nostra reflexió amb la mestra sobre la significativitat de l’activitat que realitzaven els nens i per tal de no repetir excessivament amb ells la sessió d’enregistrament en el mateix context durant tot el curs.

Les notícies del *Periòdic de la Classe* havien de seleccionar-se d’entre els fets més rellevants ocorreguts durant la setmana a l’escola o a la classe. Per tant, la situació dels coneixements dels nens era diferent que en el cas del *Llibre del Cap de Setmana*: en aquest cas, es tractava de consensuar quina notícia era més valuosa per a ser contemplada en el *periòdic* i quin era la forma més adequada de redactar-la. Els referents compartits en aquestes sessions eren diferents a les anteriors; això va produir alguns canvis que estudiarem en el procés de construcció del text i en el contingut i la forma de les intervencions dels nens.

Una sessió més –*Flors Seques*– es va dedicar a escriure un peu de foto el qual en la dinàmica de la classe va aparèixer com una activitat interessant per als nens a conseqüència de la visita a la Granja-Escola. L’equip de mestres va programar la realització d’un album de la visita a la granja i les activitats de lecto-escriptura van acompanyar el treball. El coneixement dels fets també era, en aquest cas, compartit per tot el grup.

Per finalitzar aquesta presentació de la unitat *sessió* podem afirmar que les diferències provinents de les característiques de cada sessió no han resultat rellevants per al nostre

estudi; veiem que el context de producció general, així com l'estructura global i la durada de les sessions no han influït en la interacció ni en la intervenció de la mestra en relació amb els objectius del nostre treball.

Les especificacions dels altres nivells d'anàlisi que es presenten en els propers capítols aniran marcant progressivament els patrons generals i les diferències que seran interpretades en funció de les dades i el context de producció.

En el capítol següent s'estudien els *episodis de planificació del text* com a unitat d'anàlisi per continuar avançant en la descripció de les situacions que són objecte d'estudi en aquest treball.

### 3. ELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DELS TEXTOS

#### 3.1 Definició i caracterització

L'estudi dels protocols extrets de les sessions completes, és a dir, de la *conversa inicial* més l'*escriptura del text*, ens va portar, com ja hem referit en el capítol 2, a determinar de forma més clara l'existència d'un temps dedicat a *planificar* el text.

Cadascun dels *episodis* va estar codificat en referència a la temàtica central que presideix l'escriptura del text tal com vam presentar en *les sessions* (vegeu el quadre núm. 2, Cap. 2.). El tema és gestat en la conversa prèvia i formulat a través el consens del grup durant l'episodi, com explicarem detalladament en el capítol 6.

<b>Codi Episodi</b>	<b>Nombre de torns de paraula</b>	<b>Durada</b>	<b>Dur.Sessió</b>
<i>Xinés</i>	49	5'	31'
<i>Boira</i>	54	5'	42'
<i>Auela</i>	38	5'	42'
<i>Peix Cabut</i>	61	6'	56'
<i>Pregó</i>	44	5'	47'
<i>Natalici</i>	92	14'	34'
<i>Balladors</i>	75	14'	60'
<i>Flors Seques</i>	70	8'	41'
<i>Port</i>	78	19'	27'

QUADRE NÚM. 5. Dades generals dels *episodis de planificació*

El període de temps diferenciat dedicat a totes les activitats per preparar el text que serà escrit, anterior a la *textualització*, ha estat denominat *episodi de planificació del text*. Com es pot observar en les dades del quadre 4, la durada dels *episodis* i els torns de paraula que els configuren és variable i no existeix un patró temporal determinat.

La durada de l'episodi en les primeres sessions és menor que en les darreres, on la complexitat de la informació –de coneixement compartit pel grup– i la participació dels nens

(Cf. el nombre de torns de paraula) presenta una planificació més extensa. (no ocorre el mateix en *Flors seques*.)

La caracterització de l'*episodi de planificació* està lligada al concepte de *planificació*. Entenem per planificar el text<sup>59</sup> el conjunt d'operacions que realitzen la mestra i els nens per donar forma al text que ha de ser escrit: textual, lèxica, semàntica i sintàctica. Aquesta planificació, en aquest context que descrivim, es realitza de forma *oral*, sense el suport de l'escriptura gràfica. La raó és doble:

- d'una banda, l'interès del treball de recerca se centra en la capacitat dels nens d'aprendre a planificar textos en el procés inicial d'adquisició de l'escriptura, la qual cosa exigeix que l'activitat siga oral,
- d'una altra banda, el conjunt dels nens de la classe no poden escriure de forma corrent i per tant, les activitats de textualització són lentes i no es realitzen com a conseqüència o suport de la mateixa planificació.

En la pràctica de l'aula, el treball conjunt de la mestra amb la investigadora definia l'activitat de *planificació* com una eina oral per portar els nens cap a l'escriptura del text. En la preparació de les sessions de treball la mestra determinava els objectius que pretenia amb aquesta fase del procés d'escriptura i va anar donant-li carta de naturalesa pròpia ("Que prenguen consciència sobre *per què escrivim i a qui ho escrivim; que justifiquen com ho escrivim*" (Converses amb la mestra.).

Per tant, el concepte de *planificació* que es considera ací no inclou, de forma recurrent com en altres casos<sup>60</sup> esborranys escrits o textos escrits que es revisen d'acord amb els criteris de planificació. En els *protocols de planificació* que han servit com a dades del treball que presentem es mostren activitats orals exclusivament, conduents a perfilar el tema i a la formulació del text que s'escriurà. Aquest text oral s'anomena *text intentat inicial* al principi de l'episodi i *text intentat definitiu* al final d'aqueix.<sup>61</sup> De fet, el text preparat per escriure es formula com una *textualització oral*, que en principi no admet canvis i que és el resultat de la negociació i del consens del grup.

El material enregistrat i transcrit ens va permetre accedir a la peculiaritat de l'acti-

---

59. En el Marc teòric del treball, Cap. 1 de la Part I, s'exposen amb detalls els diferents conceptes existents en la literatura sobre *planificació*.

60. Cf. en el Cap. 1, Part I les característiques de la planificació en escriptors adults.

61. En el Cap. 1, (1.4) de la Part I s'explica el concepte adoptat de *text intentat* a partir del treball d'A. Camps (1994).

tat de planificació d'aquests nens i nenes de 5 anys: la seua *oralitat*. L'activitat verbal que condueix a la *textualització* és sempre oral i col·lectiva. Aquesta situació difereix de les estudiades per altres autors (Esperet i Piolat, 1986; Cooper i Matshuhashi, 1983; Hayes i Flower, 1980;) que han aprofundit en les operacions i les estratègies que els adults –no sempre escriptors experts–, realitzen quan escriuen. Un concepte de *planificació* prou acceptat (Scheneuwly i Dolz, 1987; Camps, 1994) com a un conjunt d'operacions pre-lineals que fa l'escriptor fora de l'*acte d'escriure –textualització–*, no exclou la utilització de l'escriptura material com a instrument de treball durant la mateixa *planificació*. Generalment, els escriptors planifiquen mitjançant un esborrany, o almenys, amb alguna nota o llistat d'idees que els permet construir progressivament el text inicialment per redactar-lo després de forma més definitiva. En el cas que ens ocupa, amb nens que aprenen a escriure, no hi ha cap utilització de l'escriptura com a tal durant la *planificació* del text; tanmateix, la presència del *text escrit* com a diferent de l'oral i dels requisits i restriccions que presenta es fa palesa al llarg dels episodis. Els nens no generen el text per a ser escrit com si fóra parlat, *no escriuen com parlen*.<sup>62</sup> Des de molt prompte poden prendre consciència que hi ha una forma del text *acceptable* per ser escrit. Teberosky, (1992, pàg.47-58) ha estudiat en profunditat aquests sabers en els escriptors aprenents:

“(...) podem també reconèixer en els nens preescolars, i els adults analfabets, la capacitat per a produir i reproduir de forma més o menys fixa les característiques principals del llenguatge escrit, encara que no tinguen l'habilitat d'escriure'l materialment.”<sup>63</sup>

En tot cas, en el procés de *planificació del text* aquest és un dels objectius de caire lingüístic que caldria tenir en compte i de fet, al llarg del nostre treball es posa de manifest dins les prioritats de la mestra.

Mestra: ¿**com** podriem escriure en un full la notícia de que hi ha boira al Grau? (Boira, 46)

Mestra: anem a pensar **com** es pot escriure això / que ha dit Angel / que ha dit Aitor / que ha dit Daniel G. / que ha dit Raül / que ha dit Aitor Yerbes.. (Xinés, 13)

---

62. Emilia Ferreiro (1998) ha realitzat un estudi sobre la distinció oral-escrit en els textos narratius infantils que qüestiona les idees tradicionals de transferència directa de l'oralitat a l'escriptura en l'inici de l'escolaritat.

63. La traducció al català és nostra.

Els nens, que encara no dominen el codi en la major part dels casos, i la mestra *parlen per a planificar* i és en l'estudi de la interacció oral on trobem totes les dades per analitzar els mecanismes utilitzats en la construcció del text i les estratègies d'intervenció didàctica emprades per la mestra.

D'una altra banda, generalment també la major part del estudis referits als processos d'escriptura estan realitzats sobre activitats de planificació individuals.<sup>64</sup> És el productor del text qui gestiona directament la gènesi i elaboració del text. En les situacions estudiades a través dels *episodis de planificació* que ens ocupen, existeix una relació social entre "productors" que caracteritza la interacció. A més a més, el fet que un dels interlocutors siga més expert –la mestra– comporta que alguna persona del grup tinga una visió peculiar *des de fora del text*. La incapacitat dels nens de situar-se davant el text com a receptors per negociar-ne la construcció es veu compensada per l'activitat de la mestra, que de forma vicària va ensenyant-los a considerar aquesta doble perspectiva: la d'emissor i la de receptor del text. En aquests exemples es posa de manifest aquesta preocupació de la mestra:

Mestra: "Explica-ho per a que s'entenga **ben bé**." (Auela, 33)

Mestra: "¿Com podem escriure això a la pissarra // per a que **quan ho anem a llegir** / entenguem **ben bé** què és el que diu." (Peix Cabut, 22)

Les operacions que els nens ajudats per la mestra realitzen al llarg de l'episodi i les intervencions dels diferents subjectes per passar del *text intentat inicial al definitiu*, a través de les quals seleccionen informació, la reformulen (Cf. Cap. 7), la discuteixen i la consensuen configuren i caracteritzen l'*episodi*.

### 3.2 Delimitació dels episodis de planificació del text

Els *episodis de planificació* del text estan relativament ben delimitats ja que l'activitat d'escriptura propiament dita comença quan els nens saben *què* volen escriure, són ja conscients que la conversa canvia d'objectiu i està prou definida la temàtica general del text: i finalitza quan passen a escriure a la pissarra, a linearitzar el text –*textualització*–.

---

64. En els darrers anys (Scheneuwly,1995; Camps,1995; Milián,1996;) s'han realitzat treballs a casa nostra on es posen de manifest operacions col·lectives de planificació dels textos i on és necessària la interacció oral per a la construcció del text.



Amb les indicacions de la mestra i el canvi d'activitat anunciat els nens són conscients del nou objectiu conversacional: l'escriptura material del text.

Mestra: que no se m'oblidi // vine ací // Hugo, tu vas a callar un moment // que no se m'oblidi // perquè/ alerta/ este xiquet / ho ha pensat molt bé// ¿ tu sabries escriure-ho? - A Aitor.  
(Aitor fà un gest de dubte)

Un nen: no::

Mestra: Yerai i altres xiquets t'ajudarem  
(Auela, 36-39)

Tenint en compte el funcionament dels *torns de paraula* dins dels *episodis* cal destacar que el darrer torn és ocupat per la mestra, qui dona pas a una altra activitat, en aquest cas l'escriptura del text a la pissarra (*textualització*). Per tant, l'estructura dels torns dins els *episodis* es representaria sempre així:

*Mestra — Nen — Mestra — Nens — Mestra-Nens...(.....) — Mestra.*

Estructura global de l'alternança torns de la mestra i els nens dins els *episodis*

Els següent exemple mostra l'alternança i la forma amb què la mestra n'utilitza el darrer i dona pas a la textualització de forma clara. L'episodi queda així tancat.

Mestra: ¿quina notícia volem donar avui? -A Yerai-

Glòria: la de la boira

Mestra: no ho digues tu / Glòria

Yerai.: lo de la boira...

Mestra: lo de la boira // doncs ho teniu molt clar.../// m'heu dit moltes coses...//escolta Alexandra, pero totes aquestes coses no cabran en el títol / ¿què vos sembla? // Yerai/ ¿què et sembla? // com podem escriure en un full la notícia de que hi ha boira al Grau? /// ¿com ho podem escriure?, Angel?

Angel: a:::: // (L) “HI HA BOIRA AL GRAU DE CASTELLÓ”

Mestra: això serà el títol de la notícia (*Angel assenteix amb el cap*) //i la foto quina seria?

Nens: la de la boira..

Mestra: ¿aquesta per exemple? (*assenyala un dibuix penjat a la pissarra d’unes cases amb boira..*)

Nens: =si::: = =XXX=

Mestra: ¿i l’explicació de la notícia quina seria? (*agafa de nou la fulla del periòdic que havien escrit altre dia*)

Nens: el di:a

Mestra: el dia / posar el dia/ molt bé / la foto del dia i explicar quin dia és /// (F) anem a començar posant ací dalt / (*fa una ratlla a la pissarra per escriure dalt*) el títol de la notícia/ que ja m’ho ha dit molt bé Glòria i l’hem dit entre tots: (L) HI HA-BOIRA-AL GRAU (*reforçant les paraules*) // ay! què difícil és d’escriure// comencem: (*repeteix*) (L) HI HA-BOIRA-AL-GRAU.

(Boira, 42-54)

L’acció a què s’ha donat pas porta els nens directament a l’escriptura material del text. El dictat a la mestra o a un altre nen, com a procediment après durant el curs de forma sistemàtica es posa en marxa explícitament amb la indicació de la mestra. El torn serveix, doncs, per tancar un conjunt de torns que funcionen al voltant del *text intentat*, ja que l’episodi finalitza amb el consens sobre el text que van a escriure .

Aquesta delimitació que mostren els *episodis* en aquest context no sol ser tan explícita en les operacions de planificació dels escriptors en altres situacions. Les activitats de *planificació, textualització i revisió* generalment són recursives com assenyalen la majoria de les experiències i estudis (Hayes i Flower, 1980; Matshuhashi, 1981, 1982, 1987b, Camps, 1994). Tanmateix, com accepten també els autors citats, els nostres protocols presenten operacions específiques de planificació *predominants* en l’*episodi*, la qual cosa no exclou que en una altra part del procés no es troben referències a la pròpia planificació. De fet, recórrer al text planificat oralment és necessari per accedir a la revisió-correcció.

Vegem en aquest exemple com la mestra recorda als nens *el que posa* a la pissarra ja que el text grafiat no està dins la norma ortogràfica. Per accedir a la correcció s'han de situar de cap nou en el punt on van proposar un text per ser escrit –*text intentat*–, en el moment de la *planificació*.

El següent exemple mostra la recursivitat de les operacions i les referències a la tasca ja feta:

En la pissarra el nen ha escrit: NA VUQUT SE VAVALLOR D'HONGRIA (per escriure *Hongria* ha mirat com a model un text escrit abans amb el títol de la notícia on apareix la paraula).

Mestra: (...) sapiguen que ací diu: “HAN VINGUT ELS BALLADORS D'HONGRIA”<sup>65</sup>

La referència al text conegut per tothom –teòricament, considerant els diferents nivells del nen de la classe–, generat en la *planificació*, possibilita la revisió de l'escrit.

Malgrat totes les dificultats per delimitar els *episodis*, a través dels enregistraments van poder observar que la conversa nens-mestra sobre les diferents temàtiques de les sessions es decantava –a iniciativa de la mestra generalment com mostrarem en l'estudi–, en un moment determinat, cap al text que s'havia d'escriure. La mestra conduint la sessió donava als nens indicis de que l'activitat “*anava a canviar*”. Mitjançant l'acció verbal es tractava de situar els nens en una nova etapa: l'escriptura del text. En aquesta la *planificació* com a unitat d'anàlisi ha estat en tot moment delimitada, com tractarem de mostrar, per una sèrie d'índexs que configuren l'episodi i el caracteritzen.

L'episodi de planificació comença, per tant, quan la mestra fa prendre consciència als nens d'un canvi d'activitat. Ella introdueix algun nou element en la interacció que avança en direcció a *planificar* el text. La conversa prèvia ha servit com a marc i a partir d'aqueix moment es disposen a escriure.

Conversa —> índex de <b>canvi d'activitat</b> --> PLANIFICACIÓ DEL TEXT --> índex de <b>canvi d'activitat</b> —> Escriptura en la pissarra
--

QUADRE NÚM. 6. Els límits dels *episodi de planificació* del text

En els següents exemples mostrem moments de la interacció on s'inicia i finalitza l'episodi.

65. Aquest exemple no figura en els protocols dels annexos ja que pertany a l'*episodi de revisió* del text no estudiat en aquest treball.

***Inici de l'episodi.***

Mestra: mireu// avui una de les coses que anem a fer és que en el nostre periòdic farà molts dies que no escrivim- (Port, 1).

Es crida l'atenció i s'anuncia la nova activitat amb "mireu". La mestra pretén justificar l'escriptura del periòdic i avançar el que van a fer.

Mestra: (...) de tot això que hem parlat / ara no vull sentir a ningú//perquè ara anem a triar una cosa per escriure a la pissarra. (Auela, 1).

L'anunci de l'escriptura del text, en aquest cas més explícita, requereix una nova actitud i unes noves activitats mentals.

"Estava jo mirant aquest matí en el nostre periòdic de l'escola / que ja tenim moltes coses escrites.. (...) i avui / anem a adelantar una miqueta el nostre periòdic..-" (Balladors, 1).

Introdueix un canvi en la conversa inicial per anunciar que van a posar-se a escriure un nou full del llibre i contextualitza la tasca. Per situar els nens i donar-los un model de mana a una nena que recorde –llegint– el títol.

Mestra: llegeix / Beatriu

Beatriu: EL/ LLIBRE /DEL / CAP / DE / SETMANA" (Xinés, 1-2).

En aquesta ocasió la referència a activitats anteriors n'anuncia una de nova.

En aquests exemples hem pogut observar com la mestra introdueix un canvi en l'activitat: de la conversa inicial a una acció diferent encaminada a l'escriptura.

***Final de l'episodi***

L'*episodi de planificació* finalitza quan després de la construcció col·lectiva del text i d'haver-lo consensuat es disposen a "escriure en la pissarra" allò que han dit, el *text intentat definitiu*.

Els exemples mostren aquestes situacions:

Mestra: “Yerai ho té molt clar// i vosaltres / aneu a atendre i ell ho va a tornar a dir // mentre un xiquet -/ ell ho dictarà i hi haurà un altre xiquet que escriurà / el que ell li dirà.” (Peix Cabut, 60)

Mestra: “Doncs / jo he fet la foto però vosaltres heu d’escriure-ho // vine / Alexandra // que li diga algun xiquet la notícia que hem d’explicar // vinga Beatriu / dis-li les paraules que necessita per a escriure”  
(Natalici, 106)

Les conseqüències per al procés de recerca d’aquesta anàlisi sobre la caracterització i delimitació dels *episodis* van ser dues:

- a) Que el temps dedicat a la *planificació oral* del text escrit podia aïllar-se i caracteritzar-se, per la qual cosa es va consolidar com a objecte de la nostra anàlisi.
- b) Que les intervencions de la mestra es manifestaven com les més caracteritzables i que l’estudi sistemàtic podia donar pautes futures per portar a terme la planificació del text amb nens que aprenen a escriure.

Per tant, les característiques de la interacció i el context de producció del *temps dedicat a la planificació del text* dins de cada sessió, ens va portar a considerar com a objecte d’estudi la intervenció de la mestra per portar els nens cap a aqueixa *planificació*, la reflexió que propicia i els mecanismes per ajudar-los a construir el text i alhora ensenyar-los a escriure. Aquestes operacions han constituït el focus fonamental del treball.

Amb aquesta visió panoràmica ens vam endinsar en l’estudi dels torns de paraula de la mestra i els nens com a elements mínims que ens permeten, en part, l’accés als mecanismes i estratègies emprats en la gènesi i planificació del text. L’anàlisi global dels *torns de paraula* de nens i mestra va ser necessària per contextualitzar a continuació únicament els de la mestra, com veurem en el capítol 5.

Les activitats bàsiques que els nens i la mestra realitzen al llarg dels episodis ocuparan en el cap. 6 el centre de l’anàlisi. Les característiques d’oralitat i de socialització dels coneixements amb l’ajut de l’adult caracteritzen de forma peculiar, en la nostra opinió, aquesta interacció.

## 4. ELS TORNOS DE PARAULA EN ELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ

### 4.1 Definició i caracterització

Els tornos de paraula són els elements mínims en què hem dividit els *episodis de planificació* del text objecte del nostre estudi. Estan limitats per la intervenció de cadascun dels interlocutors diferents al llarg de la interacció.

<i>Episodi</i>	<i>Torns Nens</i>	<i>Torns Mestra</i>	<i>Totals</i>
<i>Xinés</i>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>48</b>
<i>Boira</i>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>53</b>
<i>Auela</i>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>38</b>
<i>Peix Cabut</i>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>60</b>
<i>Pregó</i>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>47</b>
<i>Natalici</i>	<b>49</b>	<b>45</b>	<b>94</b>
<i>Balladors</i>	<b>42</b>	<b>33</b>	<b>75</b>
<i>Flors seques</i>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>71</b>
<i>Port</i>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>80</b>

QUADRE NÚM. 7. *Nombre de tornos de paraula dels nens i la mestra*

Els tornos constitueixen el canemàs sobre el qual està bastida la conversa i l'estructura organitzativa que presenten s'adapta en part a la caracteritzada per alguns autors (Cazden, 1988; Mehan, 1978) basant-se en estudis realitzats sobre el discurs a la classe.<sup>66</sup>

---

66. Cazden dins *El discurso en el aula*, pàg. 39, afirma:

“Todas las secuencias de tiempo compartido que hemos estudiado (...) tienen la misma estructura básica:

- 1.El maestro inicia el coloquio invitando a un niño a participar.
- 2.El seleccionado responde contando una historia
- 3.El maestro comenta el relato antes de llamar a otro alumno

Veurem com les nostres observacions coincideixen amb aquestes apreciacions generals.

Per aquest motiu, es va realitzar una anàlisi del funcionament dels torns de paraula com a mitjà per a aproximar-se a conjunts més complexes, integrats pels *torns*. Els *episodis de planificació* funcionen en aquest sentit com els *Conjunts Temàticament Relacionats* (CTR) caracteritzats per Mehan.<sup>67</sup> A través de l'anàlisi es veu com els *torns de paraula* s'agrupen amb sentit: la realització d'una tasca, en el cas que ens ocupa *planificar el text*. És per això que es va considerar útil aquesta categoria per aprofundir en el funcionament del discurs i en la caracterització de les funcions i formes de les intervencions de la mestra en particular per ensenyar els nens a planificar.

A través de l'anàlisi dels *torns* es pot accedir també a una major comprensió de les relacions entre la mestra i els nens i establir alguns dels patrons consolidats en les diverses situacions d'aula.

#### 4.2 Anàlisi de les dades. Els torns i els *Conjunts temàticament relacionats*

En el quadre núm. 7 presentem el nombre total d'intervencions –*torns*– de la part dels nens i la mestra. La quantitat de vegades que intervé la mestra o algun dels nens mostra una regularitat bastant consistent. Les dades mostren un equilibri en les intervencions de manera que el diàleg, conduït per la mestra, permet la intervenció dels nens en una seqüència semblant al llarg de tots els *episodis*.

Independentment de la durada dels *episodis de planificació* (vegeu el cap. 3, quadre 5) el nombre de torns utilitzats per la mestra i els nens és aproximadament el mateix; en alguns casos (*Auela, Pregó, Balladors*) lleugerament inferior per part de la mestra. Una interpretació d'aquestes dades ens portaria a considerar que la mestra manté la participació dels nens al llarg de totes les sessions amb un patró semblant, en el qual s'estableix una espècie de *relació diàdica* entre el grup i la mestra, bé siga amb la utilització de torns individuals o col·lectius, ja que els nens responen a cor o intervenen en alguns casos “en grup”, com en aquest exemple:

Mestra: ¿tots han pescat un peix cabut?

Nens: =no::::= =XXX=” (Peix Cabut, 33-34)

El fet que en algunes sessions la mestra participe *menys* que els nens mostra com hi ha

---

67. Cf. cap. 1, Part I, (1.2.2) on s'explica l'agrupació realitzada per Mehan.

una tendència a propiciar la participació del grup i a possibilitar la intervenció, en molt casos espontània, de la part dels nens. En l'apartat següent estudiem amb més detall aquesta doble possibilitat d'ús del torn per part dels nens: per invitació de la mestra o de forma espontània.

Una altra perspectiva de l'anàlisi de les dades mostra una interacció l'estructura general de la qual és d'*intervencions alternades*, és a dir, la mestra va demanant i cedint la paraula i intervenint després de cada nen per conduir la conversa.

*Mestra — Nens — Mestra — Nens — etc.*

Alternança dels torns de paraula de la mestra i els nens.

Tanmateix, cal destacar que el darrer torn de paraula de l'*episodi*, com es va mostrar en el capítol anterior, és ocupat per la mestra, qui dona pas a una altra activitat, en aquest cas l'escriptura del text a la pissarra (*textualització*). Per tant, l'estructura dels torns es representaria amb una alternança *mestra-nens- mestra*.

Segons els estudis de Cazden i Mehan (1988) citats anteriorment sobre el funcionament dels CTR, existeixen uns límits entre els enunciats referents a un tema determinat que els defineixen; a vegades són imperceptibles però donen entrada a la intervenció d'un altre nen o el canvi a una nova estructura del diàleg.

“És difícil expressar amb paraules les imatges i sons percebuts pels alumnes i observadors i que assenyalen el final dels CTR (...). La transició d'un CTR al següent és com una caixa de música que, sonant, es va desenrotllant i a la qual el mestre torna a donar-li corda, o a vegades, un altre nen” (Cazden, pàg.47).

Vegem-ne un exemple extret dels nostres protocols que coincideix amb aquesta delimitació:

Mestra: “Escolta / ¿este periòdic és igual de gran que els fulls que vosaltres gasteu? / ¿què és més gran el full o el periòdic?

Nens: el periòdic

Mestra: eh que els periòdics són més grans?

Beatriu: perquè donen tantes notícies-/que per això el periòdic és tan gran-

Mestra: clar/com donen tantes notícies/ i té moltes fulles// *pues sabeu què he pensat jo?*

(Natalici 31-36)



A partir d'aqueix moment canvia l'acció amb la proposta d'escriure el propi periòdic de la classe. El final del CTR es percep, doncs, per la incorporació d'una altra idea o matís, per una acceptació del que s'ha dit i/o la invitació a la parla a una altra persona. El començament d'un altre CTR, doncs, es relaciona amb una situació "nova" en el discurs, un trencament o un viratge que no ofereix dubte a l'observador però que no posseïx uns límits precisos i definibles cent per cent. Generalment és el torn de paraula de la mestra el que conté el límit, ja que ella porta la iniciativa per conduir la conversa:

Mestra: ¿què més hem fet? (A *José Luis que no respón*)

¿què més hem fet/ Ester? (*Ester no respón immediatament*)

¿què hem fet /Ester/ per al natalici de Santi i de Raül?/ que tu si que ho saps-

Ester: hem fet una cartolina en moltes tulipes

Mestra: una cartolina en moltes tulipes// No, Raül, no em parles més// **Carlos /¿què hem fet?** (Natalici, 56-61)

Constituint aquests CTR, que podríem considerar *grups temàtics*, es troba l'estructura anomenada IRA (Iniciació-Resposta-Avaluació) (Cazden, 1991, pàg 39) caracteritzada per una intervenció de l'adult que inicia la interacció, una resposta del nen i una avaluació –acceptació total o parcial, rebuig, satisfacció o insatisfacció– de la part de l'adult, trobada en totes les seqüències estudiades per Caszen. En el nostre treball han estat un punt de referència que ens ha permès comprovar que els CTR adquireixen diferents estructures segons les necessitats del diàleg, segons la consecució per part de la mestra o dels nens dels objectius de cada torn i depenent si la informació ha estat compresa pel grup o no. Tenint en compte aquests criteris podem determinar:

a) estructures simples, que podríem anomenar diàdiques, en les quals la mestra i el nen alternen la parla. El seu esquema seria:

**(I) Iniciació — (R)Resposta — (A)Avaluació — (N.I)NovaIniciació — (R)Resposta.**

Ex. Mestra: este periòdic ¿es diu? (I)

Varis: Levante (R)

Mestra: es diu Levante (A)

Mestra: ¿què més?/ Erika/ Levante- (N.I)

Varis: =de= (R) (\*)

Erika: =de Castelló=(R)

Varis:= de/ Castelló= (R)

(*Natalici 6-13*)<sup>68</sup>

Com podem comprovar, les intervencions de resposta dels nens, en aquest cas i en molts altres, se superposen i constitueixen un sol *torn* a l'efecte de l'anàlisi de l'estructura del diàleg, la qual cosa ens mostra la riquesa de la interacció i el grau de participació.

b) estructures més complexes en les quals els CTR mostren que els continguts del diàleg no permeten realitzar una segmentació tan simple i la seqüència de les intervencions es prolonga d'aquesta manera:

*(I)Iniciació — (R)Resposta — (N.I)NovaIniciació — (R)Resposta — (A)Avaluació —  
(E)Explicació — (A)Avaluació.*

En aquests casos la mestra no es limita a dialogar amb un nen sinó que incorpora el grup a aquest diàleg diàdic i explica, amplia, s'assegura que la resposta és útil per a la resta. No es tracta, doncs, de realitzar una avaluació que contemple l'enunciat del nen sense més: cal incorporar la possibilitat que la informació siga compartida per tots.

Mestra: ¿què hem de dir? (I)

Hugo: que l'he carregada (R)

Mestra: ¿com?(N-I)

Hugo: l'he carregada(R)

Mestra: l'he carregada// la moto/ l'he carregada (A)// ¿jo puc escriure he anat a casa de m'abuela i l'he carregat?// no/ l'he d'escriure bé// l'he carregada (E)// ho ha dit molt bé (A)  
(Auela, 14-18).

Aquestes propostes de delimitació i agrupació realitzades per Cazden es troben exemplificades en les nostres dades i per tant han estat considerades en aquesta caracterització. Malgrat això, el tipus d'anàlisi que exigeix el nostre treball no es veu directament implicat en aquestes categories i, com veurem en el capítol 6, els torns de paraula vindran

---

68. La superposició d'enunciats ve marcat per “=...=”

agrupats en conjunts més amplis amb funcions determinades en la tasca de *planificació del text*. Aquestes unitats denominades *seqüències*, seran presentades i explicades (Cf. Cap. 6) d'acord amb les seues finalitats i funcions específiques.

Atès que aquest treball no és de caire quantitatiu, les dades numèriques que s'han presentat sols serveixen per a contextualitzar de forma global el funcionament de la interacció. En cap cas hem pretès establir correlacions que expliquen, per exemple, el nombre de tornos amb la quantitat numèrica de les diferents estratègies emprades per la mestra o els aprenentatges –hipotètics– dels nens, en funció de la quantitat de vegades que intervenen en el discurs. Pensem que seria una bona tasca per completar o realitzar altres hipòtesis de treball.

### 4.3 Les intervencions del nens

Cada vegada que un nen o nena intervé en la conversa, així com quan un *cor* o més d'un alhora prenen la paraula, s'ha considerat un torn de paraula.

Reprenent com a estructura més generalitzada l'estructura *IRA* (iniciació-resposta-avaluació) caracteritzada per Cazden, es veu com la intervenció dels nens respon en moltes ocasions a les indicacions de l'adult, és a dir, la mestra. Dins aquestes situacions es troben intervencions que responen a *invitacions* explícites o intervencions que s'han denominat *espontànies*. En aquestes no hi ha cap invitació explícita nominativa o amb un gest per part de la mestra. De vegades, els nens responen individualment de forma espontània a invitacions generals formulades al grup-classe. Altres vegades, els nens responen de forma col·lectiva, a *cor* o en grup a les indicacions o preguntes de la mestra adreçades al grup en general.

Tractarem d'explicar el funcionament d'aquestes diverses formes d'intervenir els nens i els factors que les condicionen.

#### 4.3.1 Les intervencions individuals: per invitació de la mestra o espontànies

En el desenvolupament de la interacció, la mestra porta generalment la gestió dels tornos per fer intervenir els nens. En moltes ocasions es dirigeix primerament al grup per tal de socialitzar al màxim la tasca, i a continuació, a un nen o nena en particular per tal d'obtenir una resposta que contribuïska a l'avanç del treball o que exigisca una activitat especialment interessant per a aqueix nen. Com en aquest exemple, on la mestra dubta qui ha de ser el seu interlocutor en aqueix moment:

Mestra: ¿què vos pareix / si avui / (P) com que estem estudiant els animals de la mar / avui per a escriure en el nostre llibre del cap de setmana contem alguna cosa que han dit ací els xiquets / i que té a veure amb els animals de la mar..?

Abel: jo també he pescat,..

Mestra: tu també // doncs dis-me alguna cosa / (F) de tot el han dit els xiquets / mmmmm // Irene / de tot el que han dit els xiquets / ¿què és el que han dit dels animals de la mar? (Peix Cabut,1-3)

El fet de pretendre que tot el grup “pense”, formule les idees pertinents per escriure, que cadascun dels nens i nenes estiga actiu mentalment, exigeix un equilibri i un ordre en les intervencions que possibiliten la construcció del coneixement i, naturalment, la formulació del text que van a escriure.

La mestra pretén amb la seua intervenció, i n'és conscient, que una majoria dels nens de forma individual realitzen una sèrie d'operacions, com ara: recordar fets, seleccionar-ne els més rellevants, formular-los, presentarlos en forma de *text intentat* i verbalitzar-los davant el grup. Tantamteix, per fer avançar l'acció en *l'episodi de planificació del text* ella ha de seleccionar els nens que poden, en nom de la resta, aportar dades per a la realització exitosa de la tasca i, per tant, ha d'invitar de forma particular a qui creu que pot aportar alguna cosa. Alhora, ha de donar oportunitats per a la construcció dels seus coneixements a nens o nenes que amb l'ajut corresponent puguen, des de la ZDP pròpia, avançar i consolidar nous continguts a través de la parla.

Mestra: Ajuda-li, Beatriu/ ¿què ha d'escriure?

Beatriu: el del **xino**

(Xinés, 21-22)

Però no sols és la mestra qui té la iniciativa per seleccionar l'interlocutor, com en aquest cas:

Mestra: “a vore/ ¿quina notícia hem d'escriure/ per donar-li-la als nostres pares/ (...)?// Glòria” (Xinés, 10)

En altres moments, els mateixos nens, conscients de les seues possibilitats i del que demana la situació, intervenen espontàniament. En aquests casos la mestra accepta la intervenció:

Hugo: jo se com escriure-ho

Mestra: a vore

Hugo: “**RAÛL HA ANAT AL XINO**”<sup>69</sup>

(Xinés, 28-31)

Altres vegades, la invitació a la parla ve donada per un gest, una mirada, o unes paraules que responen directament a una intervenció d’un nen concret.

*La mestra amb la mirada invita Abel a parlar.*

Abel: Jo també he anat a pescar (...)

Mestra: ¿tu no havies dit que havies anat al fútbol?. (..) pensa’t-ho, (..) ¿quan has anat?

(Peix Cabut, 12-20).

D’aquestes observacions inicials es dedueix que els tornos de paraula utilitzats pels nens responen tant a invitacions personals com a intervencions espontànies a les quals la mestra dóna entrada; aquestes intervencions espontànies que són individuals o col·lectives.

Així doncs, en un moment determinat de la conversa, els nens intervenen bé pel requeriment de la mestra que els dóna la paraula, o de forma espontània. A partir d’aqueix moment utilitzen diversos tornos alternats amb els de la mestra o altre nen, al voltant del que podria ser un CTR –*conjunt temàticament relacionat*–, és a dir, per resoldre un problema plantejat o realitzar una proposta i aclarir-la per al grup.

Mestra: però / ¿què escriurem: “**JO HE ANAT AL XINÉS**” / i no sabem qui?

Varis: = ha anat= (*espontània*)

Beatriz: =ha anat= (*espontània*)

Hugo: =jo sé com escriure-ho= (*espontània*)

Un nen =ha anat= (*espontània*)

Mestra: a vore (*invitació a Hugo*)

Hugo: “**Raül ha anat al xino**” (*invitació*)

(Xinés, 25-31)

---

69. L’enunciat en majúscules significa “Text intentat”; la negreta reflecteix un canvi de llengua.

En l'anàlisi de l'estructura de les lliçons, Cazden (1991) considera dues maneres alternatives mitjançant les quals els educadors es dirigeixen als nens: per *nominació individual* (explicitant el nom del nen) i mitjançant una invitació a respondre de forma col·lectiva o impersonal. No es refereix a les intervencions espontànies dels nens i la seua relació amb l'actitud del mestre. El que s'ha pogut deduir de l'anàlisi dels nostres protocols és que la invitació personal, per nominació o altres mitjans com gestos o mirades, alterna amb les invitacions generals al grup; a més a més, els nens, sense necessitat d'invitació, intervenen. Aqueixa és, des de la perspectiva que s'adopta en aquesta qüestió, una dada rellevant ja que pot mostrar un estil de funcionament de l'aula i una actitud de la mestra que permet la participació dels nens no dirigida exclusivament per ella.

El quadre següent mostra el nombre de torns iniciats per invitació o de forma espontània per part dels nens:

<i>Episodi</i>	<i>Torns</i>	<i>TornsNens</i>	<i>Espontanis</i>	<i>Per invitació</i>
<i>Xinés</i>	<b>48</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>7</b>
<i>Boira</i>	<b>53</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>10</b>
<i>Auela</i>	<b>38</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>10</b>
<i>Peix Cabut</i>	<b>60</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>12</b>
<i>Pregó</i>	<b>47</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>10</b>
<i>Natalici</i>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>37</b>	<b>12</b>
<i>Balladors</i>	<b>75</b>	<b>42</b>	<b>29</b>	<b>13</b>
<i>Flors seques</i>	<b>71</b>	<b>35</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
<i>Port</i>	<b>80</b>	<b>41</b>	<b>23</b>	<b>18</b>

QUADRE NÚM. 8. *Torns utilitzats pels nens: invitats per la mestra o de forma espontània*

Quan els nens demanen la paraula alçant el braç i la mestra els invita formalment el torn ha estat categoritzat com a *invitació*. En moltes ocasions, els nens intervenen fent coincidir les seues propostes amb les d'altres. També hem considerat com a torns espontanis les intervencions dels nens no comprensibles que en grup van respondre a invitacions generals no específiques.

Entre la gran quantitat de torns espontanis hem contabilitzat també les respostes *a cor* que els nens donen a la mestra quan ella pregunta "al grup" per fer-los participar al màxim.

Mestra: però/ què escriurem:"JO HE ANAT AL XINES" / i no sabem qui?

Varis nens: = ha anat= (*espontània*)

Hugo: =jo se com escriure-ho= (*espontània*)

(Xinés, 24-28)

En l'exemple veiem com els torns coincidents de varis nens i d'Hugo –comptabilitzats dues vegades– responen ambdós de forma espontània a una demanda de la mestra general. L'estratègia que empra a continuació és donar a Hugo la paraula explícitament per assegurar la proposta, invitar-lo :

Mestra: a vore-

Hugo: Raül ha anat al **xino** (*invitació*) (Xinés30-31)

D'una primera observació a partir del nombre de torns utilitzats pels nens, podem deduir que és major el nombre de torns *espontanis* que els que responen a una invitació explícita de la mestra, ja siga mitjançant una nominació o un gest. En alguns casos, prop del 50% més, com en Boira o Balladors.

El percentatge de torns espontanis respecte al total –prop del 40%– és elevat, la qual cosa mostra el gran pes de la participació lliure dels nens en la interacció.

Algunes dades parcials mostren que les sessions en les quals el coneixement inicial dels fets és compartit per tothom –*Boira, Natalici, Balladors, Flors Seques*– el percentatge de torns espontanis augmenta, la qual cosa pot explicar-se per la facilitat dels nens per implicar-se en la conversa amb dades pròpies. Una vegada més, veiem com el coneixement compartit pel grup possibilita una major participació en la conversa i una major implicació en la tasca de generació d'idees i de formulació del text.

En la darrera sessió –*Port*– les invitacions augmenten de forma considerable. L'explicació ve donada per les característiques contextuais i ambientals d'aquesta sessió: la darrera del curs, molta calor a l'aula i els nens molt distrets. La mestra va haver de controlar més la participació i dirigir-la més.

En aquesta mateixa sessió apareix una dinàmica consolidada que consisteix que els nens intervenen espontàniament i la mestra els invita explícitament a partir de la seua primera intervenció.

Glòria: (*espontàniament*) =el varadero=

Mestra: aleshores / això que ha dit ella ¿com es pot dir Glòria?

Glòria: VAM / ANAR / A VORE / EL VARADOR

Mestra: (F) Vam anar a vore el varador/ molt bé:: // ara/ a vore / Santi

(Port, 30-33)

D'una banda, aquesta dinàmica manté l'ordre i alhora, ha consolidat la iniciativa en la participació.

A través de l'estudi global de les dades podem afirmar que el patró d'*invitacions-intervencions espontànies* es repeteix al llarg dels *episodis* i que en la dinàmica de la classe predomina la participació lliure, si bé aquesta respon a un cert ordre imprès per la mestra, que permet la comprensió entre ells.

Per tant, aquest patró de la utilització dels torns de la part dels nens es configura de la següent manera:

- torns "organitzats" per la mestra, paraules donades explícitament a iniciativa pròpia
- torns demanats pels nens i acceptats mitjançant una invitació explícita
- torns espontàniament utilitzats que la mestra accepta implícitament en la dinàmica de la conversa

Cal tenir en compte la quantitat d'intervencions coincidents (vd. "protocols") o d'uns quants nens alhora que col·laboren al desenvolupament de l'acció –verbal en aquest cas– i que fan créixer el text.

#### 4.3.2 *Les intervencions en grup*

Sovint observem que les intervencions dels nens que responen a les invitacions de la mestra al grup o a una persona en particular es veuen interrompudes o simultanejades<sup>70</sup> per intervencions espontànies d'altres nens :

Mestra: val / això / això que hem dit del restaurant xinés.// va: / m'heu de dir el que tinc que escriure jo/ que jo no ho sé què vaig a apuntar / eh? /¿qué?

Alexandra.: JO HE ANAT AL **XINO**

Mestra: però / ¿què escriurem: "JO HE ANAT AL XINÉS" / i no sabem qui?

Varis: = ha anat=

---

70. Recordem que en els exemples o els protocols el text entre = = significa simultaneïtat en la intervenció.



Beatriz: =ha anat=

Hugo: =jo sé com escriure-ho=

Un nen =ha anat=

Mestra: a vore

Hugo: “Raül ha anat al **xino**”

(Xinés 23-31)

Això vol dir que hi ha una dinàmica de participació en la classe, que les idees flueixen en el col·lectiu. El fet que la mestra es dirigeixi al grup en nombroses ocasions facilita aquest comportament.

Mestra: ¿us sembla bon títol? (Boira, 21);

Mestra: què vos pareix, si avui (...) contem alguna cosa que han dit aquí...?” (Peix Cabut, 1)

Tanmateix, atesa l'edat dels nens, l'organització del que podríem anomenar *l'assemblea*, no impedeix que hi haja intervencions desordenades i difícilment aïllables en les gracions.

Altres vegades, les intervencions dels nens es realitzen en grup i, com a un *cor*, participen en el desenvolupament de l'episodi:

Beatriu: DANIEL GARCIA/ NADIR/ ABEL/ HAN PESCAT UN PEIX CABUT

Mestra: Tots han pescat un peix cabut?

Nens (a cor): =No:::::= =XXX=

(Peix Cabut, 32-34)

Per tant, podem considerar des d'aquesta perspectiva que els nens utilitzen els torns de paraula de dues maneres:

a) Els nens i nenes que responen a la invitació de la mestra o que tenen una participació espontània ordenada, *individual*, que permet comprendre el contingut del que diuen.

b) i les intervencions dels nens en *grup* que, com a *cor*, participen en el desenvolupament de l'episodi.

La dinàmica de la classe propícia aquest patró d'interacció que ha d'estudiar-se en relació a altres fenòmens com els que exposem a continuació.

#### 4.3.3 La intervenció de diferents nens i nenes segons el nivell de coneixements sobre l'escriptura

Tenint en compte la perspectiva de la mestra, que considera que el nivell de coneixements dels nens i nenes és divers, l'estudi dels protocols mostra que ella formula les seues demandes d'intervenció d'acord amb aquests coneixements, basant-se en els criteris esmentats abans: possibilitats de construcció del text i màxim de participació dels diferents nens que formen el grup.

Així, invita els nens de forma explícita, encara que com ja s'ha manifestat en altres ocasions, els nens intervenen de forma espontània completant les dades del marc general.

<i>Xinés</i>	<i>Auela</i>	<i>Natalici</i>	<i>Port</i>
nivell alt 0	nivell alt 1	nivell alt 2	nivell alt 3
nivell mitjà 5	nivell mitjà 1	nivell mitjà 2	nivell mitjà 4
nivell baix 0	nivell baix 2	nivell baix 9	nivell baix 5

QUADRE 9. Nivell de coneixements dels nens que intervenen per invitació de la mestra

Quan el desenvolupament de la conversa necessita d'una aportació aclaridora o d'una reformulació, la mestra demana a una persona que "sap" allò que en aqueix moment cal per eixir d'un *impasse* o reconduir la conversa.

Hugo: he jugat en la moto i l'he carregada

Mestra: això ho dius tu/ -a Glòria- ¿tu com ho diries?/ per escriure / eh?

Glòria: HE JUGAT AMB LA MOTO I L'HE CARREGADA

Mestra: ella ha dit una cosa molt important/ perquè ha dit **amb** la moto..(...)

(Auela, 24-26)

*El que saben els nens* no és en absolut una qüestió fixada ni inamovible, ja que les manifestacions dels seus coneixements sorpren a cada moment i la verbalització d'aquests depèn de múltiples factors. El que saben d'escriptura pot variar lentament amb la seua evolució i l'aprenentatge, però el que coneixen d'una situació, d'un tema, depèn de les

pròpies vivències i percepcions, depèn del que la mestra puga “fer aflorar” atès que ella *sap què sap* el nen a causa del coneixement de la cultura i l’entorn social on està ubicat el centre i les famílies dels nens.

Algunes dades de les conclusions presentaran el resultat d’aquest estudi: com intervenen els nens a requeriment de la mestra en funció del que ella considera que saben i del que és pertinent utilitzar en aqueix moment de la interacció. A través de la interacció cal mantenir al màxim l’equilibri entre la construcció del text i l’aprenentatge. Això requereix una activitat didàctica que permeta la creació en els nens de la corresponent ZDP en la qual poden aprendre, a més d’aconseguir l’objectiu comunicatiu de la tasca: escriure el text.

La classificació dels nens de la classe en nivells s’ha realitzat en funció de les converses amb la mestra i l’experiència del desenvolupament de les sessions. Els coneixements avaluats són exclusivament els referits a la llengua escrita. Els nens de nivell baix(B) estan en una fase del procés *d’escriptura diferenciada* o a l’inici de la *sil·làbica o sil·làbico-alfabètica* ;<sup>71</sup> els de nivell mitjà (M), entre la *sil·làbico-alfabètica* i l’*alfabètica* i els de nivell alt (A), en una fase *alfabètico-ortogràfica*, (en un sol cas *normativa*.)

Per tant, si pretenem fer un estudi sobre com es condueixen els diferents torns dependent del nivell de coneixements generals dels nens, considerarem per raons pràctiques que hi ha tres nivells de coneixements entre els nens de la classe:

- els nens amb coneixements més baixos (B)
- els nens amb coneixements mitjans (M)
- els nens amb coneixements més alts (A)

La mestra dóna la paraula de forma premeditada a segons quins nens. En les primeres sessions del curs observem que la seqüència per fer-los participar conté més aviat nens de nivell mitjà que poden realitzar aportacions a l’abast de tothom.

Per treballar amb una mostra del material en relació amb aquest aspecte que es tracta en aquest moment, s’ha realitzat un estudi de quatre sessions (Xinés, Auela, Natalici i Port) al llarg del curs per veure la relació entre el nivell de coneixements dels nens que van intervenint i la invitació de la mestra o l’ús espontani del torn. Aquest estudi ha donat les següents observacions:

---

71. En el Cap. 1 de la Part II hem fet referència als nivells de coneixements del nen. (Ferreiro i Teberosky, 1978)

*Primera sessió (“Xinés”)*

Els nens que intervenen en aquesta sessió tenen un nivell mitjà de coneixements. Les intervencions espontànies de nens més “alts” ajuden a donar cos al text i a fer-lo avançar.

(M) Hugo: ”jo se com escriure-ho” (*proposta espontània*) (Xinés, 28)

(A) Glòria: “han/han/han anat al **xino**” (*proposta espontània-correcció explícita*) (Xinés, 50)

*Tercera sessió (“Auela”)*

La invitació de la mestra a un nen de nivell mitjà và seguida d’una invitació a Glòria (de nivell alt):

(M) Hugo: he jugat en la moto i l’he carregada

Mestra: això ho dius tu //(A Glòria) Tu ¿com ho diries? / per a escriure/ eh?

(A) Glòria: ‘HE JUGAT AMB LA MOTO I L’HE CARREGADA’ (L) (*separant les paraules, com per a dictar*).

Mestra.: (F) He jugat *amb* la moto i l’he carregada // ella ha dit una cosa molt important / perquè ha dit (L) **amb** la moto.

( Auela, 24-26)

Aquesta estratègia de seleccionar la intervenció d’una nena d’alt nivell per fer avançar el text és una mostra d’*ajut social* utilitzat per la mestra de forma conscient.

*Natalici (Sisena sessió)*

En aquesta sessió es dóna una major proporció de nens de nivell baix que són invitats per la mestra. La nostra interpretació és que en aquesta situació ella comparteix el coneixement dels nens, ja que el tema és una vivència conjunta –el Natalici de Santi i de Raül celebrat a la classe– Això significa:

- que ella sap quines vivències pot recordar amb els nens
- que és conscient que “tots” els nens de la classe poden intervenir en la formulació de les idees.

La proporció d'invitacions a nens de nivell baix en aquesta sessió augmenta considerablement (vegeu el quadre ..) i les demandes a nens de nivell alt pretenen reformular les aportacions d'altres de menor nivell, es proposen com ajudes socials. En tot cas, l'ajut donat per un altre nen possibilita que la mestra no estiga obligada a donar-lo.

Mestra: José/ ¿què n'hi ha?

(B) J. Luis: dibuixos

Mestra: escolta/ Raül/ però són dibuixos que els han fet en un paper i un llapis o són una altra cosa? (*ella fà un gest com si fera una fotografia*)

(A) Raül: una altra cosa

Mestra: ¿quina altra cosa?/ ¿són dibuixos?

(A) Raül: han fet la foto i l'han posada ací en el paper-

(Natalici 16-21)

### *Port (novena sessió)*

En aquesta sessió es donen situacions semblants a les de "Natalici". La novetat és la consolidació d'intervencions espontànies que la mestra recull per invitar explícitament el nen o nena que s'ofereix. Quan la intervenció és d'un nen d'alt nivell –com és el cas de Glòria– la mestra aprofita les aportacions per completar el text:

(M) Beatriu: =VAM ANAR A VORE EL VAIXELL QUE L'ESTAVEN ARREGLANT=

(A) Glòria: = el varadero= (espontània)

Mestra: aleshores/ això que ha dit ella ¿com es pot dir Glòria?

(A) Glòria: VAM ANAR A VORE EL VARADOR (invitació)

(Port, 28-32)

Creuant les dades referides a les invitacions a la parla que la mestra realitza i els nens als quals s'adreça (quadres 8 i 9), observem que en les dues sessions –Natalici i Port– de les quals tota la classe ha estat protagonista del fets, ja que són vivències compartides, les possibilitats de fer intervenir nens de nivell baix augmenta de forma sensible. La hipòtesi és que els coneixements compartits, i especialment els coneixements que la mestra té del que va succeir, permet un *espai de conversa* inexistent quan algun dels nens és l'únic que sap allò de què parla.

Naturalment, en el nostre cas, la mestra comparteix gran part de les situacions cone-

gudes pels nens. La seua proximitat als fets –una proximitat cultural profunda li permet entrar en el diàleg de forma directa. Alhora, en aquesta anàlisi tan detinguda, hem d'insistir de nou en el valor de la utilització de la cultura compartida com a espai de comunicació i, encara més, com a estratègia didàctica (Caszen, pàg 111 i ss.). El context compartit pels nens i la mestra, en el qual la parla constitueix en si mateixa una interacció social (Vygotski, Bakhtín), serveix per a referir-se a unes altres accions compartides, i a altres activitats en interacció social també.

### ***Conclusions parcials***

Com ja s'ha mostrat els nens utilitzen els torns de paraula de dues maneres:

- a) responent a la invitació de la mestra o amb una participació espontània ordenada, *individual*,
- b) intervenint en *grup* com a *cor*, participant en el desenvolupament de l'episodi.

Pel que fa a les invitacions específiques de la mestra un nen determinat s'ha observat una relació entre els coneixements que tenen sobre l'escriptura o sobre la tasca en general, de manera que la participació guiada per l'adult respón a una idea motriu per organitzar i possibilitar la construcció del text.

L'estudi dels torns de paraula requereix una anàlisi més detallada de les intervencions de la mestra, les quals constitueixen l'objectiu central del treball que presentem, per tal d'aprofundir en les estratègies emprades per ella amb la finalitat de conduir la interacció i ensenyar els nens a planificar el text.

D'altra banda, els torns de parla de la mestra i els nens han estat organitzats en *seqüències* (Cf. cap. 6, Part II) que com uns grans Conjunts Temàticament Relacionats (CTR, Cazden, 1991) es defineixen per la finalitat del discurs en relació amb la tasca de *planificació del text* dins cada *episodi*.

Els torns de paraula objecte d'estudi per la nostra part seran els de la mestra, per determinar les estratègies emprades per ella per ensenyar a escriure i, concretament, a planificar el text escrit.

## 5. LES INTERVENCIONS DE LA MESTRA

### 5.1 Dades generals

Presentem a continuació l'estudi dels torns de paraula utilitzats per la mestra en la seua interacció amb els nens.

De la gran quantitat de dades i possibilitats per estudiar les interaccions en l'aula mentre els nens i la mestra planifiquen el text, el nostre treball s'ha centrat en les intervencions de la mestra i són, per tant, els *torns* que ella utilitza l'objecte de la nostra anàlisi.

Les seues intervencions poden mostrar una *manera de fer* i, concretament, una manera de portar els nens cap a l'aprenentatge de la *planificació* del text i, per tant, de l'escriptura. Aquesta recerca pretén aproximar-nos a un patró didàctic que contempla l'activitat d'escriptura com una eina col·lectiva de construcció del coneixement i d'aprenentatge de continguts lingüístics (Cf. Part I, Cap. 1). Per tant, les estratègies posades de manifest per les dades poden contribuir a determinar una opció didàctica concreta.

Diferents estudis del discurs a la classe han categoritzat i classificat les intervencions dels docents amb diversos criteris: funció, tipus d'activitat verbal, estructures lingüístiques, etc. En el capítol dedicat a situar el marc teòric del treball se'n poden recordar algunes.

La proposta de categorització realitzada en aquest treball es relaciona amb conceptes com el d'*orientació* de Tough, que mostra com l'adult ajuda els nens a organitzar la tasca i els seus propis coneixements; el de *parla metacomunicativa* amb el qual Stubbs s'aproxima a l'activitat metalingüística que es realitza en les activitats de llengua; les *valoracions de Stodolssky*; i altres com les *preguntes* i les *seqüències IRA de Cazden*. Atès que l'aplicació de qualsevol de les categoritzacions ja establertes pels autors consultats no s'adaptava de forma exacta a l'anàlisi de les nostres dades i als objectius de la recerca, vam assajar una nova categorització, a partir dels següents criteris:

- la funció de la tasca realitzada dins l'activitat de planificació del text.
- la freqüència de certes activitats verbals. En aquest sentit calia cercar les estratègies més habituals per part de la mestra, que es repeteixen i que sistemàticament són emprades per a conduir la conversa i ajudar els nens a planificar el text.

Així, es van categoritzar les intervencions de la mestra segons la funció i la finalitat del seu missatge respecte de l'activitat dels nens. A través dels protocols dels *episodis de planificació* veiem que pràcticament no existeixen intervencions que porten o induïsquen els nens a realitzar accions materials; es promouen principalment operacions lingüístiques i cognitives (Pontecorvo, C.; M. Orsolini (1992)).<sup>72</sup> Efectivament, aquestes operacions són específiques de les activitats instruccionals, és a dir, escolars. Es diferencien per tant d'aquelles que no contempen objectius educatius, en les quals l'adult no pretén ensenyar de forma explícita

Sota aquesta perspectiva, es van determinar dues funcions principals en les intervencions de la mestra:

a) intervencions que orienten l'acció, organitzen la tasca i gestionen les capacitats i coneixements dels nens, a més de prendre consciència de l'activitat que realitzen.

b) intervencions per tal que els nens formulen i aprofundisquen en el seu pensament o reformulen el que han dit, amb la finalitat de planificar el text i d'arribar al *text intentat*,

Amb aquest criteri vam aïllar diverses categories d'enunciats:

- Demandes: individuals o col·lectives (*preguntes, suggeriments, altres,...*)
- Explicacions: informació nova o informació donada
- Avaluacions: reformulacions, repeticions, valoracions
- Orientacions (de caire més pràctic, per a realitzar la tasca)
- Gestió del grup (referències al comportament social o cultural i organització de la classe)

QUADRE NÚM. 10. Categories de les intervencions de la mestra

## 5.2. Definició de les categories

Una primera presentació de les categories comporta unes definicions prèvies a l'anàlisi de les diferents situacions que es donen en la interacció.

---

72. "El propòsit principal del professor és aconseguir que els nens realitzen (...) les accions cognitives i lingüístiques amb les quals s'han de familiaritzar i de les quals hauran d'*apropiar-se*". (pàg. 130. (La traducció és nostra).



### *Les demandes*

Constitueixen un grup d'intervencions que tenen com a finalitat una activitat immediata o resposta per part dels nens, en relació amb l'escriptura del text. La mestra intervé per demanar als nens una resposta que contribuïska al creixement de la conversa o a la formulació del *text intentat*.

Segons el destinatari de la demanda, si és un sol nen o és el col·lectiu, hem diferenciat entre demandes *individuals o col·lectives*.

Així mateix, si la demanda està formulada en forma de pregunta aquesta pot ser *directa* o *indirecta*, coincidint amb una intervenció sense corba melòdica ascendent:

Aquestes *demandes* no es formulen totes d'igual forma, sinó que es matisen per tal d'aconseguir l'objectiu comunicatiu que pretén i obtenir una resposta que mantinga el desenvolupament del diàleg i l'acció no quede interrompuda com podria ocòrrer sense la intervenció exigida a l'interlocutor.

Aquests matisos ens han portat a determinar:

a) demandes sota la forma d'una *pregunta*, que necessita, per tant, d'una resposta del nen

S'han considerat tant les preguntes directes com les indirectes, és a dir, aquelles en les quals l'enunciat no presenta la corba melòdica ascendent de la pregunta.

“M'heu de dir què he d'escriure, jo no ho sé” (Xinés, 23).

b) demandes sota la forma d'un *suggeriment* que espera igualment una activitat de la part del nen; són menys “categòriques”. Entre els suggeriments trobem demandes d'*acció* concreta –respondre amb una proposta, per exemple– o de *reflexió*, referint-se a accions metalingüístiques i cognitives.

c) una petita part de les *demandes* no eren classificables com a preguntes o com a suggeriments, sinó que es presentaven com a repeticions, reformulacions i incomprensions que exigeixen una resposta de la part del nen. Han estat classificades com a “*altres*.” (Cf. el quadre núm. 14)

### *Les explicacions*

Anomenem explicacions les intervencions de la mestra que responen a alguna pregunta dels nens o que aporten una informació complementària del qua ja saben.

La categorització de les explicacions es relaciona amb les aportacions d'Edwards i

Mercer (1988) i amb les nocions d'*informació donada i informació nova*, referides a la qüestió del coneixement compartit i amb relació directa amb el contingut de la conversa, en el nostre cas, sobre text planificat :

“Concernen a les maneres en que la informació proporcionada per un parlant és assumida com alguna cosa de conegut per qui escolta (donada) o bé es suposa desconeguda per ell (nova)” (1988, pág. 25)<sup>73</sup>

Contemplem, doncs, les intervencions de la mestra per situar els nens en un context nou –informació nova– o bé les referències a coneixements compartits, o que insisteixen en alguna idea que pot ser no queda ben clara per a una part del grup.

### ***Les avaluacions***

En aquesta categoria es contemplen les intervencions que suposen una avaluació de l'activitat dels nens, verbal o no, acceptant o rebutjant implícitament les seues propostes o valorant-les de forma explícita (idees, temes, textos, explicacions,...). S'inclouen en aquesta categoria les valoracions positives i les acceptacions de propostes dels nens a través de repeticions i reformulacions.

### ***Les orientacions-organitzacions***

En aquest grup es contemplen les intervencions per les quals la mestra intenta donar als nens orientacions per a la planificació i la gènesi del text, pel que fa a la forma o al contingut, ajudant-los a gestionar els recursos de què disposen.

### ***La gestió del grup***

Les intervencions per les quals la mestra gestiona l'activitat del grup, l'ordre, reconduïx l'atenció, etc., s'han considerat com una altra categoria, atesa la importància en el conjunt de les activitats verbals de la mestra.

---

73. La traducció al català és nostra

El resultat global d'una anàlisi quantitativa dels torns de paraula de la mestra d'acord amb aquestes categories presenta aquestes dades:

	DEMANDES	EXPLIC./INF	AVALUACIÓ	ORIEN-org.	GESTIÓ
Xinés	22	6	4	16	4
Boira	27	5	14	14	7
Auela	19	4	11	12	11
P. Cabut	31	4	10	13	12
Pregó	25	5	4	12	6
Natalici	37	16	10	14	9
Balladors	30	8	16	16	10
Flors Seques	34	7	7	5	14
Port	30	5	17	11	16
TOTAL=	255	60	93	113	89
%	<b>41,7%</b>	<b>9,8%</b>	<b>15,2%</b>	<b>18,5%</b>	<b>14,6%</b>

QUADRE NÚM. 11. Taula general intervencions de la mestra

Cal fer constar que en ocasions hem de categoritzar alguns dels torns de la mestra en més d'un grup atesa la multiplicitat de les seues funcions; així, un mateix enunciat pot ser una acceptació o valoració positiva i alhora una nova demanda al nen. Vegeu, en el següent exemple, l'enunciat en negreta:

Mestra.: he anat a casa de m'abuella / i he jugat en la moto / i l'he carregat i tot //¿es-  
crivim aixina?

Hugo: =l'hem carregà- =

Altres: = XXX=

Mestra.: ¿què hem de dir?

Hugo: que l'he carregada

Mestra: ¿com?

Hugo: l'he carregada

Mestra: l'he carregada // la moto / l'he carregada.// ¿jo puc escriure / he anat a casa de m'abuela i l'he carregat? // no / l'he d'escriure bé // l'he carregada // ho ha dit molt bé

Varis: = XXX=

Hugo: (*repeteix per iniciativa pròpia*) he jugat en la moto i l'he carregada

Mestra: **a vore / (F) torna-ho a dir**

Hugo: he jugat en la moto i l'he carregada

(Auela, 11-22)

La mestra pretén, amb la *demanda* de repetició, que la resta del grup escolte una proposta que li ha semblat interessant ja que comporta, d'una banda, una correcció gramatical –concordança del participi– de la qual vol que els nens prenguen consciència. Alhora, en la seua intervenció hi ha implícita una valoració positiva, una acceptació de la proposta del nen que dota l'enunciat d'una doble funció. Tanmateix, hem optat per aquesta forma de procedir, és a dir comptabilitzar en dues categories l'enunciat ans que situar-nos davant d'un *impasse* a causa d'alguns dubtes irresolubles.

### 5.3 Anàlisi de les categories de les intervencions de la mestra

De les dades del quadre 11 en una primera aproximació global podem deduir que la mestra intervé amb moltes més *demandes* que mitjançant qualsevol altre tipus d'activitat. (41,7%)

Així, les *orientacions* (18,5%) són menys de la meitat que les *demandes* i aquestes són quatre vegades més que les *explicacions* (9,8 %)

Pel que fa a les intervencions per *avaluar i gestionar la tasca del grup* el nombre és semblant (15,2% i 14,6%). El grup de les *explicacions* és, doncs, el menys nombrós.

Al llarg dels següents apartats tractarem d'interpretar i relacionar aquestes dades de manera que es configure a poc a poc un estil didàctic, per tal de trobar el patró que funciona al llarg dels *episodis*.

De l'anàlisi efectuada fins ara es pot afirmar que la mestra explica poc i demana mol-

ta intervenció als nens perquè parlen, pensen o reformulen el text. Els orienta en la realització de la tasca i els presta ajut de manera consistent al llarg del curs; dedica un tercer grup d'intervencions entre l'avaluació i l'organització de la classe –gestió del grup.

A continuació, expliquem els criteris per considerar cada intervenció de la mestra dins les diferents categories del quadre 11. En cada una d'aquestes mostrem les dades numèriques resultants d'una anàlisi quantitativa, que pretenem a continuació explicar a la llum de les dades contextuals i a partir del coneixement que hem acumulat sobre el funcionament de la interacció a l'aula en les situacions d'escriptura objecte del nostre estudi.

Comentarem, doncs, els resultats de la subcategorització i ens aproximarem a una primera interpretació de les dades. Finalment s'intentarà mostrar aquests resultats interrelacionats els uns amb els altres.

### 5.3.1 *Les demandes als nens*

Com s'ha definit al principi del capítol, les *demandes* són les intervencions de la mestra que requereixen una activitat immediata –resposta– de la part dels nens, relacionada amb l'escriptura del text.

Constitueixen el grup més nombrós dels enunciats en relació amb les altres categories que proposem (vegeu el quadre 11) i, per tant, basteixen en gran part la interacció fent avançar la construcció oral del text. L'*episodi de planificació* avança en part gràcies a les demandes que la mestra realitza i que contribueixen a la creació de la ZDP on és possible la construcció del text d'acord amb les dades i els coneixements de què disposen els nens, és a dir la *resolució de problemes*<sup>74</sup> per a planificar el text.

Són nombrosos els torns de paraula catalogables com a *demandes* que la mestra realitza i que hem pogut observar en els protocols. Intentar categoritzar-les, malgrat tot, és l'única forma de poder parlar sobre aquestes. Tanmateix, no és fàcil categoritzar totes les intervencions de la mestra catalogables com a demandes. La multiplicitat de funcions que desenvolupen, els diferents objectes pels quals es produeixen, presenten una complexitat que intentem mostrar en el següent quadre:

---

74. La ZDP, diu Vygotsky, es dona en l'aprenentatge escolar. “(la ZDP) *no és altra cosa que la distància entre el nivell real de desenvolupament, (...), i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota el guiatge d'un adult o en col·laboració amb un altre company més eficaç*”. (*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 1996, pàg. 133) (La traducció és nostra).

A través d'una *demanda* la mestra pretén obtenir dels nens:

- Acceptació de les seues propostes o de les d'un altre nen.
- Aprofundiment o ampliació d'informació sobre continguts per a escriure.
- Resolució de conflictes.
- Formulació del *text intentat*.
- Planificació o reformulació del text per tal que siga més explícit o més adequat al contingut .
- Planificació o reformulació del text per tal que siga més adequat gramaticalment.
- Posar ordre en la classe o ordenar les intervencions. Crides d'atenció.
- Realitzar operacions cognitives (pensar, prestar atenció, escoltar, verificar informació,...).  
Record de coneixements compartits .
- Referències a operacions cognitives: d'atenció, pensar, dificultat de la tasca.
- Reflexió metalingüística (explicitació de coneixements semàntics, grafofònics, ortogràfics, morfosintàctics, ).
- Repeticions per tal que els altres presten atenció o compreguen millor el que s'ha dit o es fa.
- Repeticions o reformulacions –amb ampliació o no– del text que van elaborant.
- Consideració i presa de consciència dels elements del **context** de la situació de comunicació.

QUADRE NÚM. 12. Diferents objectius de les *demandes* de la mestra

A partir d'aquesta descripció i en funció dels criteris esmentats (Cf. apartat 5.2) l'anàlisi de les demandes es realitzarà de forma més categòrica d'acord amb el quadre 10.

### *Les demandes al grup o individuals.*

En el capítol dedicat als torns de paraula dels nens (Cap 4, Part II) hem analitzat la forma en què ells intervenen, ja siga com a resultat d'una invitació o de forma espontània. Des de la perspectiva de l'anàlisi de les intervencions de la mestra cal considerar que ella ofereix la paraula al grup, la qual cosa provoca l'ús de torns espontanis, o a un sol nen o nena, el qual respon a la invitació fent ús de la paraula. La tensió entre aquestes dues "accions verbals" permet veure la concepció de la mestra sobre la millor manera de construir col·lectivament el coneixement, pel que fa especialment al nombre –i tipus– de torns utilitzats pels nens a requeriment d'ella mateixa.

Per tant, pel que fa a les *demandes*, hem comptabilitzat les vegades que la mestra es dirigeix a un sol nen o al grup en cada *episodi de planificació del text*. La identificació de les demandes es fa gràcies al context i a la possibilitat d'interpretació que ofereix la imatge dels enregistraments. La sola verbalització no permetria conèixer el caràcter –individual o col·lectiu– de la *demanda*.

Episodi	Demand. Indiv.	Demand. Col·lect.	Total
Xinés	13	9	22
Boira	8	19	27
Auela	11	8	19
Peix Cabut	19	12	31
Pregó	12	13	25
Natalici	15	22	37
Balladors	13	17	30
Flors seques	12	22	34
Port	17	13	30

QUADRE NÚM. 13. Demandes als nens, individuals i col·lectives

La *demanda col·lectiva* sempre pretén que la interacció afecte el major nombre de nens i els obliga a estar atents al desenvolupament de la tasca; generalment va seguida d'una *demanda individual* que comporta una resposta més segura, més rigorosa o més exacta per part d'algú. Més sovint, es dóna una *alternança* de demandes al grup o a un sol nen. Vegem aquest exemple on es donen aquestes característiques:

Mestra: ¿per què avui en lloc de fer el “Llibre del cap de setmana” no fem una notícia / per a escriure i ensenyar-li-la als nostres pares / de què és el que ha passat aquest matí en el Grau? // (**demanda col·lectiva**)

Un nen: la boira (intervenció espontània)

(La mestra despenja del “racó de les NOTICIES,” un full amb una notícia del periòdic on hi ha una foto i la mostra a la classe).

Mestra: Alexandra, tu te'n recordes que l'altre dia vam treure el periòdic (**demanda individual, invitació**)

/ i vam llegir una notícia / que deia // = ¿a veure si se'n recorde algun xiquet què deia? = (**demanda col·lectiva**)

Uns quants: =XXX=

Mestra: s:::/ alcem els dits

Alexandra: =El Bartolo= (intervenció per invitació)

Mestra: A veure / Yerai / què deia aquesta notícia? (**demanda individual, invitació**)

(Boira, 1-8)

De l'anàlisi de les dades del quadre deduïm que el nombre de *demandes* al grup o a un nen o nena en particular és similar en cada un dels *episodis* i, per tant, les demandes individuals i col·lectives estan equilibrades.

L'excepcions a aquesta regla general es presenten en *Boira*, i *Flors* –potser *Natalici* comparteix també aquesta situació– on les demandes individuals constitueixen prop del 50% més que les col·lectives.<sup>75</sup> L'explicació que trobem és que els fets dels quals es parla en aquestes sessions són compartits pel grup classe i per tant, la mestra pot adreçar-se al col·lectiu amb la seguretat que hi existeix informació per a respondre. Altrament, en les sessions on els fets dels quals es parla són coneguts a títol individual –les sessions del *Llibre del Cap de Setmana* especialment–, les demandes a un nen en concret creixen atès que és ell qui té la informació, les dades per al desenvolupament de la conversa i la formulació del text.<sup>76</sup>

El fet que un episodi com ara PORT, que tracta d'escriure un text del *Periòdic de la Classe*, no compartisca aquestes dades i les demandes individuals siguin tan nombroses en relació amb les col·lectives, es deu, segurament, al fet que la darrera sessió del curs es va veure afectada per les condicions ambientals de final de curs, inclosa la temperatura de la classe i el cansament dels nens durant la sessió. La mestra es va veure obligada a mantenir l'atenció i ordenar de forma extraordinària la tasca, per la qual cosa hi ha més *demandes individuals* a nens concrets.

---

75. Vegeu el quadre 13

76. En el capítol dedicat als *episodis* ens hem referit a aquesta qüestió.



Com a conclusió referida a aquesta categorització de les demandes podem apuntar que la mestra es preocupa durant l'*episodi* que participen un gran nombre de nens i, per tant, reparteix de forma equilibrada les demandes que realitza, entre el grup i els individus concrets.

*Les demandes segons la funció i la forma que presenten: preguntes i suggeriments*

	Preguntes	Suggerim.	ALTRES	Total demandes
Xinés	13	7	2	22
Boira	18	8	1	27
Auela	10	9	0	19
P. Cabut	22	10	0	31
Pregó	14	11	0	25
Natalici	29	8	0	37
Balladors	15	15	0	30
Flors	26	11	0	34
Port	10	13	7	30
Total	<b>156</b>	<b>92</b>	<b>10</b>	258
	<b>61,4%</b>	<b>36,2 %</b>	<b>2,5%</b>	

QUADRE NÚM. 14. Classes de demandes: preguntes i suggeriments

D'una observació global de les dades podem deduir que el major percentatge de demandes correspon a les *preguntes* (61,4%), pràcticament el doble del total de la resta d'intervencions categoritzades com a *suggeriments* (36,2%). Sembla, doncs, que el patró emprat per la mestra contempla moltes *demandes* als nens i entre aquestes és major el nombre de preguntes que les altres intervencions que constitueixen igualment demanda. Vegem-ne algunes apreciacions al voltant de les dues categories.

*Les preguntes*

En l'anàlisi dels protocols hem trobat preguntes per part de la mestra:

a) obertes com "Què ha d'escriure?" (Xinés, 21),

b) tancades : "Què pose, el teu nom o els de tots els xiquets que han anat?" (Xinés, 47)

	Total preguntes.	Preguntes obertes	Preguntes tancades
Xinés	13	8	5
Boira	18	10	5
Auela	10	6	4
P. Cabut	22	11	11
Pregó	14	12	2
Natalici	29	18	11
Balladors	15	10	5
Flors	26	10	16
Port	10	9	1

QUADRE NÚM. 15. Preguntes de la mestra

La mestra es dirigeix, doncs, als nens de forma variada i amb una gran llibertat d'expressió. Hi ha una tendència major a les preguntes obertes que segurament possibiliten més la participació activa i la iniciativa dels nens. En la tasca de formulació del text existeixen moltes preguntes que demanen propostes de *text intentat*, la qual cosa obliga a realitzar preguntes obertes a través de les quals els nens puguen intervenir amb les informacions de què disposen:

Mestra.: què vas a escriure?// (F) va: =¿què he d'escriure?=  
(Xinés, 17)

Mestra: espera / espera // tu ¿què diries? (A Lledó)  
(Boira, 26)

Mestra: i després / ¿ què més?  
(Peix Cabut, 52)

En aquest moment de la seua vida els nens segueixen qualsevol tipus d'enunciat que continga una càrrega temàtica accessible per a ells i, per tant, qualsevol tipus de pregunta és ben compresa pel grup.

### *Els suggeriments*

S'han trobat intervencions de la mestra que no són “ordres” sinó orientacions per a realitzar una acció o una reflexió –activitat mental– immediata.

La mestra demana als nens alguna cosa referent a la formulació de les idees per a escriure el text, sota una proposta o suggeriment que condueix l'acció o el pensament.

	Suggeriment Acció	Suggeriment Reflexió
Xinés	7	0
Boira	4	4
Auela	6	3
P. Cabut	5	5
Pregó	4	7
Natalici	4	4
Balladors	7	8
Flors	4	7
Port	6	7
Total	<b>47</b>	<b>45</b>

QUADRE NÚM. 16. Suggeriments de la mestra al nens

Els enunciats categoritzats com a *suggeriments* són, com mostra el quadre, de dues classes: *suggeriments per a l'acció* (respondre amb un text, realitzar una tasca conjunta o individual,...) o *per a la reflexió*, referint-se a accions metalingüístiques o cognitives.

Els hem anomenat, per tant, *suggeriments per a l'acció*

Mestra: doncs jo he fet la foto, però **vosaltres heu d'escriure-ho**  
(Natalici, 106);

o *suggeriments per a la reflexió*.

“Jo vull saber, **i tots ho anem a pensar**, com podem escriure això a la pissarra...” (Peix Cabut, 22);

Els *suggeriments* podrien assimilar-se a les *orientacions* (vegeu l'apartat 5.2, quadre 11); tanmateix, en aqueixa categoria, com veurem més tard, hem intentat aïllar les intervencions que no “exigeixen” una resposta immediata dels nens i, per tant, no tenen el matís de *demanda*. Es podria, malgrat això, argumentar que un exemple com el que acabem de presentar inclou una pregunta indirecta i oberta: “com podem escriure això a la pissarra” Una vegada més, es mostra la dificultat inherent a la categorització de les unitats

del discurs des de la perspectiva que adopta aquest treball, de caire més aviat etnogràfic.<sup>77</sup> (Cf. Metodologia, Cap. 2 Part I.)

En el grup de les *demandes* hem trobat, a més a més, uns enunciats no categoritzables entre les *preguntes* i els *suggestiments*. La mestra utilitza el seu torn de paraula per repetir, reformular i demanar aclariments amb la finalitat de fer respondre al grup o a un nen en particular.

Encara que la quantitat és inapreciable, aquestes repeticions, reformulacions i incomprendiments que en el fons constitueixen una demanda, han estat classificades com a “altres”. (vegeu el quadre 14) Aquesta dificultat de categorització, com ja hem fet constar, reafirma el nostre interès per realitzar un estudi més aviat qualitatiu i explicar les estratègies i els contextos on es produeixen els fets verbals, més que no a classificar-los de forma exacta.

### 5.3.2. *Explicacions-informacions als nens*

Agrupem sota aquesta categoria les intervencions de la mestra que responen a alguna pregunta dels nens o aporten informació complementària al que ja saben.

En definitiva, són aquells enunciats que mostren la preocupació de la mestra per l'aclariment general del que està passant o del que s'ha dit, la recopilació de la informació donada<sup>78</sup> o les justificacions de la tasca. Recordem que la informació nova és aquella que és previsible que cap nen conega quan es posa de manifest i la informació donada serveix per a recordar, explicitar o reformular alguna cosa ja coneguda o viscuda pel grup.

De l'observació de les dades direm que a excepció d'un *episodi* –“Natalici”– tots contenen aproximadament el mateix nombre d'intervencions per explicar, recordar informació anteriorment utilitzada o informar d'alguna cosa nova.

D'una altra banda, la variació numèrica entre “informació donada” i “informació nova” hauria d'explicar-se en l'estudi per cada episodi. El nombre total d'intervencions és semblant; la mestra es refereix de forma equilibrada tant a informacions noves com a les que provenen de fets coneguts o coneixements compartits pels nens.

---

77. (Cf. Metodologia, Cap. 2 Part I.)

78. La informació *nova* i la informació *donada*, seguint Edwards i Marcer, ha estat conceptualitzada en l'apartat 5.2 d'aquest capítol.

	Informació donada	Informació nova	Total
Xinés	5	1	6
Boira	3	2	5
Auela	2	2	4
Peix Cabut	3	1	4
Pregó	2	3	5
Natalici	8	8	16
Balladors	2	6	8
Flors	2	5	7
Port	1	4	5
Total	28	32	60

QUADRE NÚM. 17. Explicacions i informació donada o nova

Per analitzar aquestes dades ens centrem, per tant, en el contingut temàtic de la intervenció de la mestra respecte a la novetat o no de les informacions verbalitzades. Hem ampliat en part l'ús d'aquestes nocions anant més enllà dels marcadors lingüístics que poden manifestar la novetat o no de la informació, per exemple, mitjançant la utilització de pronoms o entonació específica (Halliday, 1967; Prince, 1981). Brown i Yule (1983) han realitzat estudis que mostren la dificultat de reconèixer a través dels marcadors lingüístics la càrrega de novetat dels enunciat. Ací s'ha considerat el context de producció del discurs i el context de treball de la classe durant tot el curs per a interpretar el que és nou o conegut.

Per tant, no ens centrem en l'anàlisi del que s'ha dit en un moment donat exclusivament, sinó d'allò que sabem que significa el que s'ha dit en una situació concreta.

Sols a través del coneixement disponible sobre el context general de la classe i de la cultura ambiental dels nens podem interpretar algunes dades.

Hem considerat les explicacions o informacions **donades** totes aquelles que fan referència a situacions o continguts que els nens coneixen o ja han estat esmentades, així com les situacions viscudes en comú pel grup o referides verbalment per alguna persona, la mestra o els nens. Els coneixements sobre l'escriptura o el text que han estat compartits anteriorment també estan considerats en aquest grup. Malgrat tot, hem de fer constatar les dificultats per catalogar una informació que pot ser nova o donada per al grup i no per a un individu en particular. La diferència de coneixements i de percepcions dels nens de la classe podrien portar-nos a contradiccions en la categorització: una informació considerada per nosaltres i per la mateixa mestra com ja *donada* pot resultar *totalment nova*

per a un nen o nena. Aquesta situació dificulta la comprensió i el traspàs dels coneixements i posa de manifest les dificultats de la tasca d'instrucció.

Els següents exemples mostren aquests matisos:

- Informació donada: “*Ella ha dit una cosa molt important, perquè ha dit **amb** la moto*” (Auela, 22). La mestra pretén cridar l’atenció sobre una cosa que s’acaba de dir i replegar-la perquè en prenguen consciència.
- Informació nova: “*L’he d’escriure bé: **l’he carregada***” (Auela, 14). La mestra afirma sobre la forma gramaticalment correcta i fixa la frase davant la classe.

Dit d’una altra manera, es podrien considerar les explicacions-informacions que fan referència al coneixement compartit i les que incorporen informacions noves, que la mestra elegeix de forma conscient. En una entrevista en què es parlava d’això, la mestra pensa que és difícil seleccionar en cada moment la informació o explicació que és rellevant per a cada xiquet, atesa la diversitat de l’aula. Aquesta és una preocupació que mostra la dificultat per a actuar de forma útil per a tots.

### 5.3.3 Avaluacions

Contemplem en aquesta categoria les intervencions que suposen una avaluació de l’activitat, verbal o no, dels nens, acceptant implícitament les seues propostes o valorant-les de forma explícita (idees, temes, textos, explicacions,...) Incloem les valoracions positives, acceptacions i també les referències a intervencions dels nens rebutjades o reformulades.

	Reformulacions	Repeticions	Valoracions	Total
Xinés	2	2	0	4
Boira	2	8	4	14
Auela	0	6	5	11
Peix Cabut	0	6	4	10
Pregó	1	0	3	4
Natalici	0	7	3	10
Balladors	6	4	6	16
Flors	1	4	2	7
Port	4	9	4	17
Total	16	46	31	93

QUADRE NÚM. 18. Avaluacions de la intervenció dels nens per part de la mestra.

Dels resultats d'aquest quadre es pot deduir que s'han dividit les *avaluacions* en tres categories:

a) les avaluacions que es produeixen mitjançant una *reformulació* de la proposta del nen, completant-la, explicant-la, etc.;

Abel: que vam anar al poliesportiu

Mestra: vam anar / a vore els balls d'Hongria al Poliesportiu (Balladors, 13-14)

b) les que es produeixen amb una *repetició* de l'enunciat del xiquet, pretenen, en general, que el grup s'adone de l'aportació realitzada:

Mestra: "l'heu sentit?., Raül ha dit que "arreplegar" són coses que estan tallades, que estan per terra i nosaltres les agafem,..i "arrancar" no, "arrancar" és una cosa que està enganxada i nosaltres la tallem, per això necessitàvem les tissores..." (Flors, 46)

i, finalment,

c) les intervencions formulades de diverses maneres i que suposen una acceptació del que ha dit el nen, generalment una *valoració* positiva. Aquestes constitueixen el grup de *valoracions directes*.

Guillem: vam anar a la...

Mestra: vam anar a la...

Guillem: ...al Port....

Mestra: vam anar al Port / Molt bé..!!" (Port, 18-21)

En aquest exemple mitjançant una recopilació de la informació la mestra ajuda el nen a formular un text més complet, i realitza una valoració positiva explícita .

La primera interpretació de les dades mostra un patró respecte a les *avaluacions* de les següents característiques:

1. La mestra avalua de forma consistent durant totes les sessions i ho fa amb *repeticions* i *reformulacions* del que ha dit del nen o del *text intentat* proposat o mitjançant un *judici* de valor general sobre la intervenció.

2. El nombre de *repeticions* és lleugerament superior que el de *valoracions*.

3. El nombre de *reformulacions* és menor que els de les altres dues categories. Entre les *demandes* de la mestra als nens també es troba un nombre petit de *reformulacions* en relació amb la resta de dades, comptabilitzades en el grup d'*altres* (vegeu l'apartat 5.3.1,

quadre...); la interpretació podria ser que la mestra no proposa reformulacions del text, sinó que provoca que els nens les facen.

4. D'altra banda, el nombre d'*avaluacions* quantificades no significa que la mestra no en realitzi més de forma implícita quan fa avançar la tasca; la raó sembla ser que els nens estan habituats a l'acceptació de la mestra respecte a les seues aportacions, encara que no s'explicita clarament en l'enunciat.

Quant a les diferències de les xifres totals de les *avaluacions* per episodis (Ex. Xinés: 4; Natalici: 16), caldria estudiar de forma específica per què el nombre n'és major en uns que en els altres. Un estudi comparatiu del funcionament de la sessió (vegeu el quadre general d'intervencions de la mestra...) mostra que també en aquestes sessions el nombre d'intervencions per gestionar l'activitat de la classe es podria correlacionar: Xinés, 4; Natalici, 16. La quantitat d'avaluacions estaria en relació amb la gestió? No s'ha realitzat en aquest moment un estudi acurat d'aquesta qüestió.

En resum, podem destacar del patró utilitzat en aquest grup d'intervencions de la mestra que l'espontaneïtat del discurs presenta diferents formes de realitzar la tasca d'avaluació, relacionada directament amb el desenvolupament de la planificació del text i vinculada a les estratègies d'ensenyament. Les *reformulacions* de les propostes dels nens es poden considerar un ajut a la formulació del pensament i del text que han d'escriure. En aquest sentit, són una eina d'ensenyament en la línia d'avaluació formativa,<sup>79</sup> ja que ajuden a la regulació dels sabers dels nens i donen patrons per a reformulacions futures per la part dels nens. Pel que fa a les *repeticions*, constitueixen un mecanisme de reforç i de consolidació de les propostes dels nens, alhora que serveixen de font d'informació per a aquells que no tenen tants coneixements o no han estat capaços de formular-los.

### 5.3.4 Orientacions-Organització de la tasca

En aquest grup comptabilitzem les intervencions en les quals la mestra intenta donar als nens orientacions per a la planificació i la gènesi del text i ajudar-los a gestionar els coneixements i recursos de què disposen. S'inclouen les referències a operacions cognitives com ara memòria, atenció o consciència sobre la dificultat de la tasca. Igualment, les

---

79. Ribas, 1996



orientacions referents al contingut o la forma del text. En aquest grup es fa palesa la dificultat de categoritzar de forma exclusiva la intervenció, ja que l'organització de la tasca ve sovint formulada com una *demanda –suggeriment o pregunta directa–* o com una *explicació*:

Mestra: quina notícia hem d'escriure per donar-li-la als nostres pares, com si foren els periodistes?

(...) doncs nosaltres / Carlos / avui som periodistes i anem a donar la notícia del què ha passat avui. (Boira,10)

Mestra: abans que res / aquestes tres xiquetes que estan ací van a pensar / i vosaltres també estareu escoltant per si acàs no ho pensen bé / (F) què és el que es pot escriure per a que quede ben explicat el que heu dit /(Pregó, 8)

En el tractament de les demandes, (5.3.1) concretament en els *suggeriments*, (vegeu el quadre 16), hem observat com la mestra orienta d'alguna manera l'acció i la reflexió dels nens. El límit entre *suggerir* amb l'expectativa d'una resposta immediata per part de l'interlocutor i *orientar*, és una línia quasi imperceptible.

Xinés	16
Boira	14
Auela	12
Peix Cabut	13
Pregó	12
Natalici	14
Balladors	16
Flors Seques	5
Port	11
Total	113

QUADRE NÚM. 19. Intervencions de la mestra:  
Orientació-organització de la tasca

Les intervencions que orienten i ajuden a organitzar la tasca general i el text són semblants numèricament en tots els episodis al llarg del curs. És, per tant, un patró consistent, amb l'excepció de "FLORS" que caldria estudiar específicament i explicar en el context de producció com s'han produït les dades.

El funcionament d'aquest episodi resulta especial (vegeu el quadre general...) atès que gran part de la interacció es dedica a la reflexió metalingüística, concretament a la discussió sobre la pertinença lèxica (Cf. Protocol de l'annex); la mestra fa un gran nombre de demandes i *els nens saben bé com fer les propostes*; els coneixements dels nens sobre el que estan fent no exigeix massa orientacions i la tasca és molt concreta. Aquestes poden ser les explicacions referents a aqueix nombre tan reduït d'orientacions en relació amb la resta d'episodis.

### 5.3.5 Gestió del grup

Com hem assenyalat i altres autors han posat de manifest en els seus estudis (Mehan, 1979), gran part de les activitats verbals del discurs a la classe està constituïda per les intervencions de la mestra en les quals cal gestionar l'activitat del grup, posar ordre, reconduir l'activitat o l'atenció dels nens.

Xinés	4
Boira	7
Auela	11
Peix Cabut	12
Pregó	6
Natalici	9
Balladors	10
Flors Seques	14
Port	16
Total	89

QUADRE NÚM. 20. Intervencions de la mestra:  
per portar la gestió del grup

En aquesta categoria hem contemplat els enunciats que fan referència a l'ordre en la classe i l'atenció a la tasca. Tanmateix, com ja s'ha fet palès en altres ocasions, els enunciats no contenen una càrrega exclusiva de "posar ordre" en el sentit més estricte: el significat dels enunciats s'entrecrua amb altres de gestió de la tasca, d'organització de les idees, etc.

Mestra: Avui tan sols parlarem d'una cosa: dels "Balls d'Hongria. (Balladors, 9).

En aquesta vegada, la mestra intenta cridar l'atenció sobre el que es farà a continuació, després d'haver seleccionat el tema. També tracta de donar una informació –que per a alguns nens del grup serà *nova*,<sup>80</sup> per a altres ja *donada*– i intenta organitzar la tasca immediata: la planificació del text al voltant d'aquest tema.

Altres enunciats mostren una intenció de gestió del grup més definida:

Mestra: El que parla també s'escolta (Balladors, 23).

De vegades les crides d'atenció són pures nominacions, com ara;

Mestra: Erika- (Xinés, 15)

Sols a través del context podem analitzar la càrrega significativa: en aquest cas, la mestra està fent ús de la paraula. Erika intervé o no escolta i la mestra creua els braços i fa un gest de fer silenci alhora que crida la nena.

El més interessant, pel que fa a aquesta mena d'intervencions, és la quantitat de vegades que cal posar ordre en relació amb la resta d'activitats i com es va mantenint una mitjana al llarg del curs. Aquesta característica de la interacció del grup mostra una manera de portar a terme l'activitat i de reconduir l'acció i la tasca mitjançant altres sistemes, no necessàriament la referència a l'ordre.

En les dues sessions finals –"Flors" i "Port"– augmenta molt el nombre d'intervencions per posar ordre en el grup. En la primera –"Xinés"– és molt baix. La resta de sessions mantenen una mitjana. La nostra interpretació, a la llum del context general de l'activitat que es realitza, ve donada per les següents raons:

En la primera sessió –"Xinés"– els nens estan molt tranquils i molt interessats pel que fan. En sessions com ara "Flors" hi ha molta participació espontània, ja que disposen de molta informació, de moltes "coses a dir". El diàleg és, doncs, molt participatiu i, per tant, més difícil de gestionar.

En la sessió de "Port", a més a més, feia molta calor i els nens estaven molt cansats ja

---

80. Vegeu les referències a informació nova i donada en l'estudi de les intervencions de la mestra *explicacions-informacions als nens* (5.2.2).

que era el mes de juny. Aquestes situacions ambientals són la clau per a moltes de les intervencions en aquest sentit, a més de l'estil didàctic que incorpora més o menys la crida d'atenció. Tot depèn de les expectatives de la mestra respecte a l'ordre i les exigències que marca en relació amb la tasca concreta que realitzen els nens.

#### 5.4. Conclusions del capítol

Aquest estudi dedicat als *torns* de la mestra presenta, doncs, unes característiques globals del funcionament de la classe i de les activitats que es realitzen per la seua part que resumeix aquest quadre:

- Demandes als nens (indiv. / col·lectives) (quadre 13)
  - preguntes (obertes i tancades, quadre 15)
  - suggeriments (d'acció i de reflexió, quadre 16)
  - altres (repeticions, reformulacions, incomprensions) (quadre 14)
- Explicacions-informacions als nens (quadre 17)
- Avaluacions (acceptació proposta; valoració explícita; ) (quadre 18)
  - reformulacions
  - repeticions
- Orientacions-organització tasca d'escriptura del text (quadre 19)
- Ordre grup, crida atenció (quadre 20)

QUADRE NÚM. 21. Resum quadres de les intervencions de la mestra.

De l'anàlisi de totes aquestes intervencions categoritzades en els cinc grups, que depenen de la intervenció requerida pels nens en relació amb la tasca de *planificació del text*, podem concloure que la mestra parla amb quatre finalitats diferents:

1. PER A GESTIONAR els recursos de què disposen els nens i ella mateixa:

- VERBALS
- MATERIALS
- CONEIXEMENTS específics SOBRE L'ESCRITURA

2. PER A PLANIFICAR EL TEXT: parla del contingut o la forma del text. Tasca de planificació exactament:

- Requeriments de l'escriptura del text concret

Pretén arribar al *text intentat*.

3. Per usar i prendre consciència de les OPERACIONS MENTALS que cal fer mentre es treballa. Activitat metacognitiva:

- MEMÒRIA
- ATENCIÓ
- REFLEXIÓ (ESPECIALMENT METALINGÜÍSTICA)

4. PER POSAR ORDRE, donar sentit a l'acció, reconduir l'atenció

Per tant, al voltant de totes aquestes operacions, durant els episodis de *planificació* podem observar un procés social de construcció del text orientat per la mestra, la qual *ensenya* amb estratègies variades. Podríem dir que les seues intervencions es centren al voltant de tres eixos generals:

- GESTIONAR les capacitats i els coneixements del grup
- ARRIBAR A UN TEXT INTENTAT
- Que els nens prenguen CONSCIÈNCIA de les operacions mentals que es realitzen.

La conclusió més rellevant de l'estudi dels torns de paraula de la mestra és que existeix un patró que es repeteix de forma consistent i que els pilars sobre els quals es basa aquest model ha permès avançar de forma sistemàtica, en aquest cas, en la planificació del text amb els nens de la classe de 5 anys.

Malgrat això, és interessant encreuar les dades resultants de la recerca pel que fa a l'estructura i la temàtica general de la qual es parla en els episodis. Es podria així contemplar un panorama més complet per saber quines activitats complexes i globals es fan per planificar el text.

Els torns de parla de la mestra i els nens han estat organitzats en *seqüències* (Cf. cap. 6, Part II) que com uns grans Conjunts Temàticament Relacionats (CTR, Cazden, 1991) es defineixen per la finalitat del discurs en relació amb la tasca de *planificació del text* dins cada *episodi*.

El capítol 6 estudia detalladament l'estructura general dels *episodis* per aportar aquestes dades a què ens referim.

## 6. ESTRUCTURACIÓ DELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT. LES SEQÜÈNCIES.

En el marc teòric (Part I, Cap. 1, 1.3.2) s'han posat de manifest els processos i operacions cognitives implicats en la planificació, especialment pel que fa a la generació de les idees i a la seua organització, a més de l'establiment d'objectius. Tots tres tenen una importància decisiva en la formulació del *text intentat*.

Partint d'aquestes dades resultants dels nombrosos estudis que s'han plantejat la *planificació* com un conjunt de subprocessos i, per tant, com a una tasca complexa, ens aproximem a l'anàlisi dels protocols obtinguts per a la nostra recerca. Pretenem d'aquesta manera incorporar noves perspectives d'aqueixos subprocessos amb els quals cal familiaritzar els nens quan es realitzen tasques d'ensenyament de l'escriptura.

Cada *episodi de planificació del text* ha estat estudiat de forma exhaustiva per tal d'intentar trobar els elements comuns que configuren la seua estructura.

A través de l'anàlisi dels *episodis* ha estat possible determinar una estructura comuna. Els elements d'aquesta estructura s'han anomenats *seqüències*.

*Les seqüències són el conjunt de torns de paraula que s'agrupen amb una determinada funció dins l'episodi.*

En la línia general de treball d'aquesta recerca, que es centra en les estratègies de la mestra per ajudar els nens a planificar el text, hem buscat les regularitats, les semblances o les diferències entre els episodis, per establir, o almenys aproximar-nos-en, un patró general que ens mostrara la forma de treballar de la mestra i el resultat de la seua intervenció per gestionar la construcció del text.

Les dades qualitatives procedents de l'anàlisi descriptiva dels *episodis*, una vegada caracteritzats els *torns de paraula* de la mestra, (Cf. Cap. 5), va fer possible l'establiment d'uns criteris per buscar el patró de funcionament dels episodis quant a la gènesi i formulació del text a escriure; aquests criteris, en funció de les estratègies emprades per la mestra i els objectius que condueixen i condicionen la seua intervenció, van ser els següents:

- les accions verbals de la mestra diferenciades amb finalitats distintes.
- els canvis produïts en els referents als quals es fa al·lusió en la conversa.
- les referències a noves accions per planificar el text.



Una nena: Daniel

Santi: Daniel

Mestra: ateneu- // primer escriurem / “Daniel / = ha / pescat un peix cabut=  
(Peix Cabut, 22-27) **(final seq. d’INICI)**.

En l’exemple veiem com la mestra considera que és un bon text per ser escrit, un bon punt de partida per a reformular i arribar al *text definitiu*. Pretén que tothom en prengui consciència amb “ateneu!!”. El canvi d’activitat, com ja hem considerat en l’estudi dels límits dels *episodis*, imprimeix un caràcter de límit a l’enunciat “*primer escriurem*”. Aquest final de la *seqüència* inclou una *valoració* implícita o explícita que serveix per passar endavant en la *formulació del text*.

b) Una *seqüència* de FORMULACIÓ I NEGOCIACIÓ del text, que es pot aïllar des del moment en què apareix el *text intentat inicial*, enllaçant aquesta primera proposta amb el procés de formulació i reformulació del text, negociant el contingut i la forma, fins que apareix el consens més o menys explícit per posar-se a escriure a la pissarra (*text intentat definitiu*). Les operacions específiques d’aquesta *seqüència* es relacionen amb la renegociació del contingut del missatge i l’adequació i rigor de la forma del text.

Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-  
Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR

(Molt de silenci)

Mestra: (Adreçant-se a elles) ¿està ben explicat?

Elles: sí::

Mestra.: voldrieu escriure alguna cosa més? Vanesa ha dit una cosa que / em pareix que les tres la van vore / i en lo que diu Hugo no ho hem dit // //diu que va anar a Castelló, a ballar al Pregó / i tú Vanesa ¿què has dit abans?

Vanesa: que vam vore a Miriam.

Mestra: ¿ això també ho voleu escriure?

Molts: Sí::

Mestra: arriba l’hora d’escriure // (F) ¿ja teniu clar el que anem a escriure?

Nens: =sí::=

(Pregó, 39-49)



En l'exemple veiem com el final de la seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ del text finalitza amb una acceptació del contingut i de la forma del text per part dels nens; la mestra dóna pas a l'escriptura ja que considera que existeix un *acord*. Per tant, els límits entre aquesta *seqüència* i la d'ACORD, a penes perceptibles en altres ocasions, s'han fet explícits.

c) Durant tot l'*episodi de planificació* es percep un procés que des de l'INICI mostra un desenvolupament de l'ACORD al qual cal arribar; aquest es va gestant durant tot l'episodi i podríem considerar-la una seqüència recurrent. Tanmateix, hi ha moltes ocasions en què la recopilació de la informació i l'explicitació del consens contribueix a la manifestació de forma més explícita al final de l'*episodi*.

Justifiquem la consideració de l'ACORD com una *seqüència* atès que les intervencions que la integren posseeixen una funció especial que resulta de capital importància per al treball col·lectiu i l'èxit de la cooperació entre els nens i la mestra. La major diferència amb les altres dues *seqüències* que han estat caracteritzades és la dificultat d'emmarcar-la en uns límits temporals, ja que les intervencions que demanen o mostren consens o ACORD flueixen al llarg de l'episodi.

Vegem un exemple on la continuació de la seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ mostra la intervenció de la mestra "segellant" l'ACORD dels nens sobre el text que s'ha produït:

Mestra: arriba l'hora d'escriure // (F) ¿ja teniu clar el que anem a escriure?

Nens: =sí::=

Varis: =XXX=

Mestra: (F) Anem a escriure dues coses // quines xiquetes han anat a ballar / on han anat a ballar / i a qui han vist // tres coses// qui ha anat / on han anat / i a qui han vist.

(Pregó, 48-51)

L'ACORD va coincidint amb la mateixa negociació i no sempre és possible establir-ne els límits de forma precisa.

Així doncs, i en resum, cal destacar que durant tot el procés les diferents activitats que caracteritzen les *seqüències* no tenen un límit exacte i inamovible i tampoc el tenen, doncs, els agrupaments dels *torns de paraula*. La interacció en el discurs comporta una ampla flexibilitat i algunes de les activitats que permeten la *negociació*, per exemple, estan ben

pròximes a la consecució d'un *acord*. En l'*inici* es donen enunciats que preconitzen l'*acord* o el desenvolupament del consens.

Per tant, en alguns moments són activitats recurrents i la seua linearitat es perd. Per a poder realitzar un estudi exhaustiu hem intentat agrupar les intervencions tot i que en moltes ocasions, especialment l'*acord*, com s'ha manifestat i es mostrarà al llarg de l'anàlisi, no és pot desvincular de la resta d'operacions de construcció col·lectiva del text.

### ***6.1.1 Descripció de les seqüències dels episodis de planificació***

En funció dels criteris que orienten l'anàlisi dels *episodis* que han donat una estructura de *seqüències* (Cf. principi del capítol) es desprenen unes característiques generals compartides per cadascuna d'elles –INICI, FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ, ACORD– que poden sistematitzar totes les dades extretes de la descripció i anàlisi dels protocols.

Aprofundirem en l'anàlisi d'aquestes dades en els següents apartats d'aquest capítol (6.2.1, 6.2.2, 6.2.3), i es presentarà a continuació un resum que situe el lector en la caracterització de les funcions principals de l'activitat dels nens i la mestra –centrant-nos en aquesta especialment– en cada *seqüència* .

#### *Les Seqüències d'INICI*

Una de les principals intervencions de la mestra en finalitzar la conversa inicial de cada sessió (vegeu el cap. 2) proporciona als nens un *model* explícit per a formular i planificar l'escriptura del text.

Aquest model és més necessari per als nens en les sessions en què la situació d'escriptura és nova, com en *Boira* o en *Natalici*, on el canvi d'activitat –del *Llibre del Cap de Setmana al Periòdic de la Classe*– exigeix una representació nova respecte a la tasca. La mestra ha d'assegurar-se que s'està comprenent la finalitat de la tasca i que els nens tenen eines per participar en la interacció.

Una altra activitat que la mestra realitza de forma sistemàtica al principi de l'*episodi de planificació*, en la *seqüència* d'INICI, és la *justificació de la tasca* d'escriptura. De forma similar al que passa amb la presentació d'un model per a escriure, la justificació de la tasca es realitza de forma explícita en aquelles ocasions en què l'activitat és nova o fa temps que no s'ha realitzat i per tant, cal resituar els nens.

En el cas del *Llibre del Cap de Setmana*, la justificació deixa de ser necessària quan els nens s'hi han habituat.

Normalment, no posa els nens en situació de deduir ells la conveniència de la tasca o la justificació. Va conduint la intervenció per “convèncer” els nens i que ells troben el sentit amb la seua explicació.

En la seqüència d'INICI es realitza també de forma ineludible la *tria del tema* per escriure; després de la conversa prèvia (vegeu l'estructura de les sessions, cap. 2, Part II) la mestra presenta generalment als nens la “necessitat” de triar un tema de tot el que s'ha parlat i dóna indicis del procediment que poden emprar per a triar-lo.

Quan ella ha decidit prèviament que han d'escriure sobre un fet concret, els dóna pautes per a la selecció del tema, no explicitant mai el text sinó portant un nen cap a la verbalització del contingut que ella pretén. Sempre dóna la paraula a un nen o una nena i demana opinió al grup sobre el contingut que han de triar.

Una vegada acceptat el tema es repeteix la informació per al grup –ella mateixa o el nen què l'ha proposat– i es passa a formular el text.

En aquesta part de l'episodi no són freqüents les referències a la forma o l'estructura del text, especialment al principi del curs.

Sí que considera sempre, i en fa referència explícita, els receptors com a elements condicionadors que exigeixen una “claredat” en el text .

Mestra: explica-ho per a que s'entenga ben bé // ¿què diries?

(Auela, 33)

La “intel·ligibilitat” del text és un requisit<sup>82</sup> per a la seua validesa i la mestra se'n preocupa en cada episodi, i el converteix en un contingut a aprendre.

En una descripció més detallada de la *seqüència*, (vegeu 6.2) s'observa el funcionament d'aquests trets, els més rellevants de la seqüència d'INICI i que es repeteixen de forma sistemàtica, caracteritzant-la.

### *Les Seqüències de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ del text.*

La seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ és delimitada per l'aparició i accep-

---

82. Edwards i Mercer (1988) consideren una regla bàsica del discurs aquesta noció, així com la de veracitat a la qual fem al·lusió més endavant.

tació inicial per part de la mestra del *text intentat inicial* i per l'ACORD més o menys explícit sobre el *text intentat definitiu* que escriuran. La subtilesa d'aquests límits ens fa atendre els mínims moviments sobre el desenvolupament de l'activitat d'escriptura.

Aquestes seqüències es caracteritzen per una sèrie d'accions verbals com ara l'enllaç amb la seqüència d'INICI, la reconducció de les diferents propostes dels nens sobre el text i el pas a l'acord definitiu que permet més tard la *textualització*.

Entre les operacions que la mestra efectua al principi i durant la seqüència està la demanda de "veracitat" sobre el contingut del text en relació amb els fets durant el procés de formulació d'aquest. Aquest concepte es basa en la noció de "veracitat" a la qual fan referència Edwards i Mercer (1988) com una de les regles bàsiques subjacents en qualsevol discurs, per tal que la comunicació entre els individus no es trenque.

A través de l'anàlisi dels protocols veiem com es negocia continuament el contingut del missatge en relació als fets. La mestra es preocupa del rigor de l'enunciat, com ara:

Abel: jo també he anat a pescar

Mestra: però ¿este fi de setmana o un altre?// no em digues mentidetes / ¿eh?  
¿tu no havies dit que havies anat al fútbol?  
(Peix Cabut, 12-14)

i de la pertinença i aduació lèxiques:

Mestra: ¿què fan?

Alexandra: replegant flors seques

Mestra: ¿què fan / ¿"arreplegen" o "arranquen"?

Molts: (F) arra::nque:::n  
(Flors Seques, 25-28)

Durant aquesta *seqüència* es parla, a més del contingut del text a escriure, d'altres fets col·laterals que poden explicar millor els fets, però sempre sense perdre el fil conductor de la conversa. Aquesta està plena de referències al coneixement compartit pel grup:

Mestra: escolta / ¿este periòdic és igual de gran que els fulls que vosaltres gasteu? / ¿què és més gran el full o el periòdic?

Nens: =(F) el periòdic=  
(Natalici, 31)

Els *torns de paraula* dedicats a la formulació del text constitueixen la part més propícia a les *explicacions* de la mestra sobre la construcció del text, les seues característiques i els seus requisits,

Mestra: ella ha dit una cosa molt important / perquè ha dit (L) **amb** la moto.  
(Auela, 26)

per tant, l'estructura de les intervencions es repeteix amb acceptacions, acords i noves demandes.

El text és el resultat de les aportacions dels nens i la reformulació que la mestra demana o provoca;

Mestra: explica-ho per a que s'entenga ben bé // ¿què diries?  
(Auela, 33)

En algunes ocasions és ella qui reformula el text proposat per algun nen, com per exemple:

Santi/ ¿què volem escriure?

Santi: HA:N / PESCAT / UN / PEIX / CABUT

Mestra: ¿qui ha pescat un peix cabut?

Una nena: Daniel

Santi: Daniel

Mestra:–ateneu– // primer escriurem / “Daniel / = ha / pescat un peix cabut=  
(Peix Cabut, 22-27)

i ajuda així a la formulació d'un text que construeixen entre uns quants, per tal de donar-li forma.

Una altra característica d'aquesta *seqüència* és que generalment no hi ha un únic *text intentat* que done pas immediat a la textualització. De tot el que s'ha dit, quan la mestra considera que hi ha prou material, els demana que escriguen. Els textos es van presentant per a ser dictats i es reformulen si és necessari en el moment d'escriure. No hi ha un tall dràstic en la negociació sobre el text per arribar de colp a un ACORD, com hem assenyalant al principi d'aquest capítol (vegeu 6.1). Aquest es va produint a poc a poc. La mestra va introduint en la negociació explicitacions sobre l'acord que van aconseguint i va reconduint els temes, fent que els nens repensen i seleccionen de nou:

Mestra: ¿quina xiqueta i xiquet / o xiquet / me vol dir què tinc que escriure de tot el que hem dit? // (F) de tot el que hem dit /

(Natalici, 95)

Ella dóna un senyal per passar a escriure, el qual constitueix el límit de la *seqüència de formulació-negotiació*:

Mestra: (F) de tot això que hem dit / Beatriu es va a posar dreteta i // dis-me // tot això que hem dit / ho anem a escriure // pensa / Beatriu / que ho hem d'escriure curtet i bé // dis-me què tinc que escriure primer

(Balladors, 66)

Aquest límit coincideix amb el límit de l'*epísodi* en aquest exemple, on veiem com la seqüència d'ACORD no és aïllable i coincideix amb la mateixa formulació.

Els continguts d'ensenyament de l'escriptura i més concretament de la planificació del text escrit, s'expliciten de forma més clara en aquesta *seqüència*, especialment els referits a l'adequació lèxica i morfològica, a la pertinença del llenguatge per ser escrit, etc. La negociació de la forma del text es genera i es va desenvolupant al llarg de la conversa (vegeu els protocols complets dels episodis de planificació en l'annex ).

L'estudi detallat dels continguts a aprendre el trobarem en el Cap. 8, on es pretén mostrar l'evidència del que la mestra pensa sobre el concepte d'escriptura i del que cal ensenyar als nens en aquesta fase de l'aprenentatge.

*La seqüència d'ACORD.*

Si bé hem pretès caracteritzar uns torns de paraula agrupats al voltant de l'ACORD sobre el text que van a escriure, aquesta *seqüència* no es pot limitar com hem fet en les d'INICI i FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ.

L'ACORD es presenta per l'*acceptació* explícita o implícita per part de la mestra del *text intentat*, la qua cosa dóna pas a la textualització. Es produeix de forma molt subtil. Sembla que és acceptat el model del text que “ha quedat bé” per ser escrit.

La mestra és qui provoca i sanciona l'ACORD sobre el tema i sobre el text. Ella presta l'ajut als nens per a estar d'acord. Construeix amb ells i “presta” la seua aprovació al text.

Poques vegades es manifesta explícitament el consentiment o assentiment de la classe o d'algun nen o nena.; també poques vegades ella “demana” explícitament l'aprovació final del text.

L'acord en la negociació es va teixint de forma subtil. Potser els nens siguen poc conscients d'aqueix acord a què arriben o d'aqueix consens necessari i real al qual els porta la mestra.

Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR.

*(Molt de silenci)*

Mestra: *(Adreçant-se a elles)* ¿està ben explicat?

Elles: sí:::

(Pregó, 39-43)

Quan ella considera que el text és llest, manifesta l'acceptació definitiva. Aquesta decisió no es pren sols per qüestions lingüístiques sinó que depenent de les característiques ambientals de la sessió i de la durada d'aquesta, l'acceptació i el pas a l'*textualització* es veu condicionada, accelerada o endarrerida.

Mestra: (F) a::la// ja m'ho heu dit tot / que vinga Angel i Beatriu que li ho dicte

(Balladors, 81)

Per tant, aquesta *seqüència* d'ACORD és més aviat un conjunt d'intervencions intercalades en les altres i que formen part de la negociació continuada i recurrent al llarg de l'episodi.

Enllaçant amb els criteris que al principi del capítol consideràvem com els eixos que ens han permès cercar i caracteritzar la informació que ens donen els protocols, hem intentat tenir en compte les diferents indicacions de la mestra quant al *canvi d'acció, la finalitat de la conversa i els referents externs per a donar sentit a les informacions o a la tasca d'escriptura*. Així mateix, hem seguit les diferents reaccions o accions dels nens a les indicacions de la mestra, de manera que puguem comprendre quines serveixen, com ja hem presentat en el capítol 5, per fer avançar el text i realitzar la tasca de *planificació* de forma més eficaç i més significativa per als nens.

Amb aquests fils conductors s'aborda una descripció més detallada de cadascuna de les *seqüències* que hem aïllat en l'estudi: d'INICI, de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ i d'ACORD.

## **6.2. Anàlisi de les intervencions de la mestra en les *seqüències dels episodis de planificació del text***

Pretenem, a continuació, analitzar detalladament les interaccions mestra—nens en cadascuna de les *seqüències* en què hem agrupat els torns de paraula dels *episodis de planificació*, a partir dels criteris mencionats al principi del capítol. En aquests es contemplen les diferents accions de la mestra per portar als nens cap a la *planificació del text* una vegada dona per finalitzada la conversa prèvia a l'escriptura del text (vegeu el Cap. 2, Part II). Es contemplen també els canvis produïts en el decurs de l'acció per formular el *text intentat* i es prenen en consideració els contextos externs i interns a la classe relacionats amb la gestació i desenvolupament del text.

### **6.2.1. *Seqüència d'INICI***

Per establir el que hem anomenat la *seqüència d'INICI* en els *episodis de planificació*, vam agrupar, com hem dit abans, els torns de paraula de la mestra i els nens des del moment en què van a començar a “planificar” el text fins a que apareix el primer *text intentat* i la mestra respon a aquesta proposta.



L'anàlisi dels protocols dels *episodis* mostra que les activitats que la mestra realitza i fa realitzar als nens de forma sistemàtica en la *seqüència d'INICI* estan agrupades en torn a tres blocs:

a) -Referència a un MODEL de text per a escriure I JUSTIFICACIÓ de la TASCA concreta que han de realitzar

b)-Activitats per portar els nens a la TRIA del tema del text i a la configuració formal del mateix.

c)- ORIENTACIONS didàctiques PER GENERAR el text i formular el *text intentat*.

Per arribar a aquesta categorització hem analitzat de forma descriptiva les diferents situacions al llarg de tots els *episodis de planificació*. Les situacions que es donen en totes les seqüències de l'INICI i que constitueixen la seua estructura són:

1) La mestra sempre fa una **referència a un model** del que s'ha de fer en la situació d'escriptura que els ocupa. Aquest model es presenta mitjançant la relectura de treballs anteriors –en el cas del Llibre del Cap de Setmana–, o presentant un objecte o model nou (ex. Natalici: presentació del periòdic “*Levante*”). De vegades fa referència als fets reals coneguts pels nens, recordant situacions viscudes que serveixen de model en les quals els nens han tingut una implicació activa. Per tant, els presenta un model de text emmarcat en una classe de discurs relacionat amb el context de producció de cada situació en particular.

El model proporcionat és més explícit en aquelles situacions en què els nens han de realitzar una tasca nova. El model fa referència a la forma i al contingut i al context del que han d'escriure.

En les sessions en què es realitza una tasca que ha esdevingut habitual entre els nens (Ex. Pregó, Balladors), el model desapareix pràcticament. Es dona per conegut el què i com han de fer. Sembla que l'aprenentatge dels continguts referits a “funcionalitat del text que van a escriure”, “format”, “contingut general del tipus de gènere”, etc., són considerats per la mestra com assolits col·lectivament segons va passant el curs i prescindeix d'aquestes referències. (Vegeu el Cap. 8 referit als “Continguts”.)

En els següents exemples veiem la diferència de tractament entre la primera sessió (Xinés) on el Llibre del Cap de Setmana és alguna cosa nova encara i cal resituar els nens

Mestra: llegeix / Beatriu

Beatriu: =EL -LLIBRE -DEL- CAP- DE SETMANA = (la mestra acompanya la lectura separant amb cura les paraules; varis nens llegeixen també) (L)

Mestra: (L) fulla nº 1/ diu: “ALEXANDRA HA ANAT =A LA FIRA”=

Alexandra: =(F) la fira=

Mestra: // fulla nº 2/ el llibre del cap de setmana de tota la classe diu// “VAIG ANAR A LA PLAÇA DEL MOLL / AMB LA MEVA BICICLETA”// i ho signa /GLÒRIA GIMENO //i avui /s::: / (a un nen què vol parlar) de tot el que m’heu contat ací / hem de triar una cosa /= (Xinés, 1-5)

i la darrera sessió (“Port”, mes de Juny) on el periòdic de la classe és un objecte conegut i que tothom sap com fer servir:

Mestra: “vosaltres sabeu que en el periòdic posem les coses importants que fem els xiquets de la classe / i xiquetes / =eh que si?=”

(Port, 1)

En el primer cas, la lectura atenta i lenta de les pàgines anteriors del Llibre porta els nens al record i situa aquells que tenen dificultats en descontextualitzar i contextualitzar l’activitat. En l’última sessió l’enunciat “vosaltres sabeu” dóna per descomptats uns coneixements generals en la classe i no es deté a resituar de nou. Han passat quasi 8 mesos i la diferència de tractament dels models és palesa.

2) Una altra activitat que es realitza de forma sistemàtica per part de la mestra és la **justificació de la tasca** d’escriptura com a mitjà de comunicació diferenciat de l’oral. Aquesta justificació va lligada al context concret d’escriptura en el qual es troben els nens i lligada a l’acte de “presentació” de la tasca.

Mestra: anem a escriure això //(F) anem a escriure per a deixar en el nostre llibre del cap de setmana / el que han fet alguns xiquets / (P) per a que es quede allí apuntat en un full.

(Xinés, 13)

De forma similar al que passa amb la presentació d’un model per a escriure, la intenció de la tasca es manifesta de forma explícita en aquelles ocasions en què l’activitat és nova o fa temps que no s’ha realitzat i per tant cal resituar els nens en un context comprensible per a ells.

En el cas del *Llibre del Cap de Setmana*, la justificació, com ocorre amb altres processos o operacions deixa de ser necessària quan els nens s’hi han habituat.

Quan els fets de l'entorn –Boira– o el canvi d'activitat –del Llibre al Periòdic o al Peu de Foto– ho requereix, la mestra argumenta i explica de forma clara la raó per la qual van escriuran aqueix tipus de text.

Mestra: (...) en un periòdic ens contenen moltes coses/ i en aquesta classe nostra passen moltes coses// em vaig a pensar un periòdic // que siga el periòdic de la nostra classe (...)  
(Natalici, 42) (mes d'abril)

No posa els nens en situació de deduir ells la conveniència de la tasca o la justificació. Va conduint la seua intervenció per “convèncer” els nens i que ells troben el sentit amb la seua explicació. Aquesta intervenció constitueix una espècie de bastida quant a la formulació del pensament, prestant als nens una visió del món en relació amb el text que s'ha d'escriure.

3) Una altra activitat fonamental en la seqüència d'INICI que la mestra realitza amb els nens és l'*elecció del tema* sobre el qual escriuran el text. La conversa prèvia dóna material per a cobrir les necessitats d'escriptura; tanmateix, una de les dificultats en l'escriptura és la selecció d'idees i la cohesió del tema amb les característiques del gènere i del format que van a emprar.

La mestra presenta generalment als nens la “necessitat” de triar un tema de tot el que s'ha parlat i dóna indicis del procediment que poden emprar per a triar-lo.

Mestra: perquè com en quatre coses ja podem triar / qui:na faena d'escriure: / anem a vore / les quatre coses no les podem escriure / de cap manera / aleshores / de les quatre coses anem a triar-ne una / per posar-la avui ací al nostre periòdic (...)  
(Balladors, 5)

En les vegades en què ella ha decidit prèviament el tema d'escriptura, els dóna pautes per a la formulació, no proposant mai ella el text, sinó portant un nen cap a la verbalització del contingut que ella pretén.

Mestra: ¿per què avui en lloc de fer el “Llibre del cap de setmana” no fem una notícia / per a escriure i ensenyar-li-la als nostres pares / de què és el que ha passat aquest matí en el Grau? //  
(Boira, 1)

En molts casos dóna la paraula a un nen o una nena i demana opinió al grup sobre la temàtica que han de triar.

Mestra: ¿què et pareix que ha passat ací a la nostra escola / per a que siga important per a posar-lo com una notícia?

(Balladors, 3)

Una vegada acceptat el tema es repeteix per al grup –ella mateixa o el nen que l’ha proposat– i es comença a formular el text.

En les situacions en què la conversa ha derivat cap a temes diversos que els nens poden triar lliurement els demana una opinió més oberta, sempre donant indicis de com poden seleccionar. (Ex. Auela, Peix Cabut, Balladors,..)

Mestra: (P) bueno / de tot això que hem parlat / (PP) ara no vull sentir a ningú // (F) perquè ara anem a triar una cosa / per escriure a la pissarra / de tot / el que hem dit // anem a vore. // que em diga Daniel Campoi / de tot el que han dit els xiquets / ¿ què és el que més t’ha agradat a tú?

(Auela,1)

És rellevant, des del nostre punt de vista, destacar com en un grup de nens i nenes tan petits, es planteja ja de forma sistemàtica l’activitat de *seleccionar el tema* d’escriptura que es converteix en un *contingut* a ensenyar-aprendre ja que és una operació estructurada. (Vegeu el Cap. 8 “Continguts”).

4) Pel que fa a la formulació del text, en aquesta primera seqüència d’INICI, no són freqüents les **referències a la forma o l’estructura del text**, especialment al principi del curs. Aquesta tasca es reserva a la *seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ*.

Sí que són considerats des dels primers *episodis* els receptors com a elements condicionadors que exigeixen una “claredat” en el text, per tant el context de la situació de comunicació.

Mestra: jo vull saber/ i tots ho anem a pensar // (L) com / podem / escriure / això / a la pissarra //per a que quan ho anem a llegir / entenguem ben bé què és el que diu...// primer que res / pensem el què posarem /

(Peix Cabut, 22)

En el moment en què l’activitat és nova i el model mostrat és més clar, la mestra utilitza aquestes referències per a “ensenyar” com és el text que han d’escriure. La mateixa dinàmica de la conversa porta a presentar les característiques del text i els fa conscients dels elements que el configuren:

Mestra: (F) i ara resulte que vull que em digues què més veus en aquest periòdic // (*assenyala la portada sencera i la mostra a la classe*) además d'un lletrero que és el títol / que es diu "Levante / ¿què més hi ha ací..?"

*Callen tots. Molt de silenci.*

Mestra: Jose/ què n'hi ha?

J. Luis: Dibuijos-

Mestra: escolta / Raül / però són dibuijos que els han fet en un paper i un llapis o són una altra cosa ? // (*ella fa un gest com si fera una fotografia*)

Raül: una altra cosa

Mestra: ¿quina altra cosa? / ¿són dibuijos?

Raül: han fet una foto i l'han posat ací en el paper-

Mestra: (F) han fet la foto i l'han posada ací::// ja sabem una cosa que té el periòdic / a vore / atenció / té el títol / i té fotos // ¿i què més té Santi?

Santi: lletres

Mestra: lletres / molt bé // té títol fotos i lletres // (P) i a vore si hi ha un xiquet que me sap contestar el / que vaig a preguntar / però abans heu de pensar  
(Natalici, 14-24)

En aquest exemple veiem com a través del model es van posant de manifest les característiques del text que han d'escriure –la Notícia del periòdic de la Classe– i com es va presentant el format del possible text.

5) Un altre grup d'operacions realitzades en aquesta seqüència d'INICI serveixen per a orientar els nens en l'*organització del contingut temàtic i en la formulació del text*. Es fa esment de les dificultats de la tasca i es fa prendre consciència als nens de la construcció col·lectiva del text.

Amb aquestes activitats es provoca la formulació i reformulació del *text intentat*. Constitueixen un grup d'operacions fonamentals en la construcció del text i serveixen per a acompanyar els nens cap al *text intentat definitiu*.

Al llarg del curs es va produint un canvi en les estratègies de la mestra sobre com orientar els nens per tal que generen el text.

Al principi, en les primeres sessions, parla de “pensar”, “d’escoltar”:

Mestra: (...) anem a pensar com es pot escriure això / què ha dit Angel, què ha dit Aitor, què ha dit Daniel G./ què ha dit Raül/ què ha dit Aitor Yerbes-// m::: // ¿com ho podem escriure? // (Xinés, 13)

Mestra: ¿tu no havies dit que havies anat al fútbol?

Abel: si:

Mestra: ah/ =doncs no vas anar a pescar =

Varis: =XXX=

Mestra: =pensa't-ho=

Varis: =XXX=

Mestra: = espera / que s'ho està pensant= / ¿quan has anat?

Abel.- per la vesprada

Mestra: ah! doncs és possible// ha anat per la vesprada//

(Peix Cabut, 14-22)

A la meitat del curs (“Pregó”, “Natalici”) la mestra ha lligat definitivament la formulació del missatge amb el pensament, de forma explícita.

Es va consolidant l'activitat de **pensar per a escriure i de dir el que anem a escriure**.

Mestra: Vanesa/ jo no he dit que et poses a escriure / he dit que aneu a pensar / què és el que anem a escriure per a que això que heu fet / es quede ben explicat, // Vanesa / ¿tú què diries

per a escriure-ho / això que m'heu contat ? // anem a pensar tots / com podem explicar / això que han fet aquestes tres xiquetes // Vanesa-  
(Pregó, 10)

Apareix una triple activitat en la *planificació* que els nens han d'assolir: pensar, dir, escriure. Al final del curs aquest discurs està consolidat en la classe com veiem en l'exemple de l'episodi de Flors Seques, el penúltim del curs:

Mestra: a vore si pensem / què és el que podem dir / per a després escriure //  
(Flors, 4).

A més d'aquesta estratègia organitzativa del pensament i del text, partir de la meitat del curs –març– la mestra introdueix un ajut específic per donar forma al text i ordenar el pensament: un *esquema* que arrossega fins a la darrera sessió. Realitza una sèrie de preguntes que ajuden a la formulació del text- esquema per redactar:

Mestra: ara anem a explica:r / la notícia // tanqueu els ulls // i penseu com anem a explicar-la // pensem què van fer quan van vindre / quan van vindre / com eren / qui eren / a on vam anar / què vam fer i com se va acabar // (F) i tot això és el que anem a explicar /// (P) cada xiquet em dirà un trocet / una frase / començant des del principi i després (PP) ho escriurem ///  
(Balladors, 11)

Mestra: a vore si pensem / què és el que podem dir / per a després escriure // (*alguns parlen*) (F) qui hi ha en la foto / què: fan / per què: ho fan // anem a veure / (F) Alex /  
(Flors seques, 4)

Interpretem aquest ajut com una forma d'organitzar el pensament però també com una mostra que la mestra els considera capaços d'aplicar aquest esquema, la qual cosa vol dir que percep un avanç cognitiu en els nens. De fet, els nens responen a l'esquema i amb ell van “dient” el text, encara que no són capaços de seguir-lo en la seua totalitat: responen a la primera pregunta i no poden seguir de forma autònoma totes les preguntes per anar construint el tex. En la darrera sessió (Port) observem aquest fenomen:

Mestra: (...) en el nostre periòdic anem a escriure / (F) què vam fer en aquella excursió al Port // i com ara per a escriure hem de pensar el que anem a dir / anem a pensar un poquet / a vore què podem escriure // d'aquesta notícia d'anar / al / port /// tanqueu els ulls un poquet i penseu **quan vam anar // qui va anar // per a què vam anar // = per què vam anar =**

Alguns=XXX= /

Mestra: =s::::://= i què vam vore /// vaig a tornar-lo a dir // no alces el dit Raül // anem a pensar / **quan vam anar / qui va anar / per què vam anar / per a què i què vam vore**

Una nena: Raül / pensa-

Mestra: (A *Daniel C.*) alçat un moment que estàs de cul i et distraus //estic esperant per a que penseu / allò que anem a escriure// Guillem/ ¿ què anem a escriure? / (F) vinga s:::::// (F) Guillem-

Guillem: VAM / ANAR / A / LA-

Mestra: VAM / ANAR / A / LA-

Guillem: AL PORT

Mestra.: (F) VAM ANAR AL PORT // molt bé:::

Raül: a (F) (*espontàniament*) això és el títol/ això és el títol / (FF) “VAM ANAR AL PORT” és el títol

Mestra: (F) ¿és el títol? / ¿per què?

Raül: perquè això que ha dit Guillem per a títol / és molt bonico-

Mestra: ¿si? Raül diu que això que ha dit Guillem és el títol- // després ho mirarem / ¿eh?

*Guillem repeteix el seu text.*

*Mestra:* ja no ho tornes a dir lo de “Vam anar al Port” / ¿eh?

Beatriu: =VAM ANAR A VORE EL VAIXELL QUE L’ESTAVEN ARREGLANT=

Varis: =XXX=



Glòria: =el varadero=

Mestra: aleshores / això que ha dit ella ¿com es pot dir Glòria?

Glòria: VAM / ANAR / A VORE / EL VARADOR

Mestra: (F) Vam anar a vore el varador/ molt bé:: // ara/ a vore / Santi

Santi: QUE HEM ANAT A VORE EL PORT-

Mestra: ja ho ha dit Guillem / a vore Carlos- (*ha alçat el braç* )

Molts: =XXX=

Mestra: (F) s:::/ (F) calleu / vull sentir a Carlos molt bé-

Carlos: (*molt esplai, com si dictés,* ) JO- HE- ANAT- AL- PORT- A VER- ELS **PESCATS**.

Mestra: (F) =mo:::lt bé::=

Raül: = ¿els **pescats**?=

Mestra: els **pescats** però vol dir els peixos,..// mira què ha dit / mira si ho ha dit bé Carlos  
// (F) JO / HE / ANAT / AL / PORT / A / VORE / ELS / PEIXOS

Raül: tenim que dir barcos / perquè estem estudiant els barcos-

Mestra: cla::r // no vam anar a vore peixos / vam anar a vores barcos/ (...)

(Port, 13-43)

La pregunta que responen en primer lloc els nens amb les seues intervencions és clarament una pregunta no formulada com a tal “¿On vam anar?”. Veiem com Beatriu afegeix informació sobre el que hi van veure –el vaixell– i Carlos més endavant concreta “*a vore els peixos*”, però no s’incorpora de forma rigorosa la utilització de l’esquema (vegeu els protocols i reformulacions dels textos); serveix per a diversificar les aportacions i “donar idees” als nens.

***Preguntes realitzades per la mestra***

quan van anar?

qui va anar?

per què vam anar?

per a què i què vam vore?

***Preguntes respostes pels nens***

On vam anar?

Què vam vore?

A què hem anat?

En les reflexions amb la mestra ella va posar de relleu aquest fet que mostra la seua preocupació per la utilitat o no de l'*esquema*. Es pregunta si no planteja als nens massa demandes i si la informació requerida excedeix o no les seues possibilitats. No s'ha pogut respondre a aquest dubte amb les dades de què disposem. Sí que sembla interessant, en principi, el fet que els nens diposen d'un instrument que alguns poden fer servir com a tal i que altres poden reconèixer com l'*existència de maneres d'organitzar el pensament*, encara que no en facen un ús immediat.

Amb aquests exemples veiem com es produeix la intervenció per *orientar la tasca* (veieu el Cap. 5) i dotar els nens d'eines per organitzar-se de forma més autònoma.

6) L'aparició de la ***proposta de text intentat*** és un dels elements definitoris de la seqüència d'INICI. Per tal d'estudiar com apareix el primer text vam fixar l'atenció en si era la mestra o els nens qui realitzaven la proposta, i en si una demanda individual o al grup era la desencadenant de la proposta. Les conclusions de l'anàlisi referents a aquesta qüestió van ser que la mestra mai no **diu** un text per a ser escrit, és a dir, no proposa en *text intentat*, sinó que provoca l'aportació dels nens, en grup o individualment. A través d'una demanda (veieu l'estudi sobre les intervencions de la mestra, cap. 5) propicia la generació del *text intentat*:

Mestra: Doncs nosaltres / Carlos / avui som periodistes i anem a donar la notícia del que ha passat avui // A vore / ¿quina notícia hem d'escriure / per a donar-li-la als nostres pares / de la notícia del dia / com si forem els periodistes? // (F) Glòria

Glòria: al títol-

Mestra: ¿qué has dit?

Glòria: en el títol / fiquem-

Mestra: en el títol de la notícia posariem-

Glòria: a: // no// en el grao

Mestra: en el grao-

Glòria: de Castelló

Mestra: de Castelló

Glòria: =n'hi ha boira..”=

Mestra: ah! “en el Grau de Castelló hi ha boira!” // us sembla bon títol?

(Boira, 10-21)

Sempre s’adreça primer al grup, per tal que tots pensen el que han d’escriure i de seguida s’adreça a un nen perquè aquest fa la proposta concreta del text. El diàleg és impossible amb tot el grup i a més, ella selecciona el seu interlocutor amb algun objectiu concret. En el cas de la demanda a Glòria –nena d’alt nivell– pretén agilitzar la proposta per a avançar en la configuració del text. En el cas de demandes a nens amb menys coneixements sobre l’escriptura l’estratègia és semblant però amb objectius diferents:

Mestra: estic esperant per a que penseu / allò que anem a escriure// Guillem/ ¿què anem a escriure? / (Port, 17)

La demanda a Guillem, pretén donar al nen l’oportunitat de participar i no de replegar per al grup una aportació d’alt nivell; l’aportació de Guillem serveix per a consolidar les idees sobre el tema i formular de forma senzilla allò que molts tenen dificultats a formular. Veiem la continuació de l’exemple de dalt:

Guillem: VAM / ANAR / A / LA-

Mestra: VAM / ANAR / A / LA-

Guillem: AL PORT

Mestra.: (F) VAM ANAR AL PORT // molt bé:::

(Port, 18-21)

7) Una darrera pregunta que ens vam plantejar en l'anàlisi de l'INICI, va ser sobre *l'actitud i activitat de la mestra respecte a la proposta de text intentat*. Aquesta resposta de la mestra condiona la continuació del diàleg i de la construcció i reformulació del text. L'acceptació o les noves demandes són, de fet, els indicis que l'activitat pot continuar encara que s'imprimeix un canvi: aquest constitueix justament el límit de la seqüència d'INICI i es dona pas a la de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ.

Al principi del curs les exigències sobre el text intentat són menors.

Mestra: ajuda-li Beatriz / ¿què ha d'escriure?

Beatriz.: el del **xino**

Mestra: val / això / això que hem dit del restaurant xinés./

(Xinés 21-23)

Tanmateix, les acceptacions són parcials i comporten una nova demanda implícita.

Mestra: (...) m'heu de dir el que tinc que escriure jo/ que jo no ho sé què vaig a apuntar / eh? /¿qué?

Alexandra.: JO HE ANAT AL **XINO**

Mestra: però / ¿què escriurem: "JO HE ANAT AL XINÉS" / i no sabem qui?

(Xinés 23-25)

Si el text és proposat per un nen d'alt nivell la mestra l'accepta i exigeix més rigor. com en el cas anterior en què se li exigeix a Alexandra una puntualització important per al text, com és la consideració del context.

Si l'aportació és d'un nen de baix nivell hi ha més valoració explícita i sol repetir per a donar suport a la proposta.

Guillem: VAM / ANAR / A / LA-

Mestra: VAM / ANAR / A / LA-

Guillem: AL PORT

Mestra: (F) VAM ANAR AL PORT // molt bé:::

(Port, 18-21)

Les repeticions per part de la mestra són freqüents amb la finalitat que tot el grup capte la informació donada. També fa que els nens repetisquen les seues propostes, la qual cosa porta una acceptació implícita, per tal d'aprofitar-la com a reforç per a la resta del grup.<sup>83</sup> En el següent exemple, veiem com la mestra fa repetir a Hugo una proposta feta poc abans per tal de centrar l'atenció de nou; el *text intentat*, reformulat i perfeccionat és reclamat per la mestra per a traure-li partit a l'aportació del nen:

Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR.

(Pregó, 39-40)

Cal tenir en compte la diversitat del grup i que el nivell general no és el d'aquell nen o nena que formula el text.

A partir de l'anàlisi podem concloure que la seqüència d'INICI conté unes orientacions fixes, que es consoliden i que serveixen de bastida per a la formulació del text i alhora la construcció del coneixement a través de la tasca que realitzen per arribar a escriure. Aquestes orientacions tenen com a objectiu les següents operacions:

---

83. Edwards i Mercer (1988) insisteixen en la importància d'aquesta acceptació implícita com a part del *feed-back* que el nen necessita sobre la seua actuació.

- dotar els nens d'un model per a formular el text
- justificar la tasca i dotar-la de sentit front els nens
- triar el tema d'escriptura de forma adequada al context
- orientar i ajudar a la reformulació del contingut del text: el *text intentat*

Amb aquestes activitats clau, la seqüència d'INICI s'encamina cap a les demandes de formulació definitiva del text que serà escrit. Veurem a continuació les operacions emprades en aquesta nova *seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ*

### 6.2.2 *Seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ*

La segona seqüència aïllable dins els *episodis de planificació del text*, ha estat considerada des del moment en què la mestra respon a una primera proposta de *text intentat* per part dels nens fins que apareix un ACORD més o menys explícit respecte al text que serà escrit a la pissarra –*textualització*.

A través de l'anàlisi dels protocols hem pogut observar que les activitats fonamentals en les quals la mestra intervé durant aquesta *seqüència* s'agrupen al voltant de tres operacions base:

- a) Enllaç amb la seqüència d'INICI mitjançant l'acceptació de la proposta dels nens, una nova proposta, etc.
- b) Tractament de les propostes dels nens: reformulacions del text i reconducció de nous temes que apareixen sense perdre de vista l'escriptura del text.
- c) Pas a la textualització.

Aquestes operacions es produeixen en diferents moments que l'anàlisi microgenètica ens ha mostrat. Apareixen de forma sistemàtica i ens presenten una estructura de la *seqüència* i una *manera de fer* de la mestra en les tasques de *planificació del text*. Són les següents:

#### 1) Operacions d'*enllaç amb la seqüència d'INICI*

Solen realitzar-se a través de *demandes*.<sup>84</sup> Aquestes inclouen generalment una accep-

---

84. Vegeu l'estudi de les demandes de la mestra en el cap. 5 (5.2.1)

tació parcial del *text intentat* o del contingut d'aquest, ja que a vegades la formulació presentada pel nen no és exactament de text per a ser escrit.

Aquestes demandes es refereixen a “més informació”, atenció al context –emissor, receptors, data, etc.– reformulació del text atenent a qüestions gramaticals, etc., i es mantenen al llarg del curs.

Vegem en aquest exemple la demanda de completar el text amb la informació de la data, com una manera de tenir en compte el context d'emissió i el de recepció del text:

Mestra: en el títol de la notícia posaríem-

Glòria: a: // no// en el grao

Mestra: en el grao-

Glòria: de Castelló

Mestra: de Castelló

Glòria: =n'hi ha boira..”=

Mestra: ah! “en el Grau de Castelló hi ha boira!” // us sembla bon títol?

Nens: (*a cor*) =Síííí.=.

Mestra: a mi em sembla perfecte: (L) “EN EL GRAU DE CASTELLÓ HI HA BOIRA”//

Escolta / pero / si el teu pare o la teva mare llegeix la notícia avui / es pensarà que és avui

// si la llegeix d'ací una setmana / es pensarà que és d'ací una setmana // haurem d'explicar

(F) quan hi ha boira al Grau...

(Boira, 15-23)

Després de la formulació del primer *text intentat* per part de Glòria i l'acceptació explícita de la mestra i dels nens a instàncies d'ella, apareix una exigència de completar la informació a la qual els nens donen resposta:

Lledó: “EN EL GRAU DE CASTELLÓ EL DIA 13..”

Mestra: el dia ¿qué?

Varis: =13- =

Altres: =XXX=

Mestra: el dia 13 // ¿ de quin mes?

Nens: =de gener // de 1997 =

Mestra: EL DIA 13 / DE GENER / DE 1997// ¿ què ha passat?

(Boira, 27-33)

Aquesta estructura es repeteix com a enllaç amb l'INICI. A partir d'aqueix moment es donen formulacions i reformulacions fins completar la seqüència amb les activitats que veurem a continuació.

2) Quan la mestra ha donat alguna resposta a la proposta de *text intentat* realitzada per algun nen, apareixen les **noves propostes dels nens** per tal de continuar el diàleg i avançar en la construcció del text. Aquestes noves propostes ja formen part del corpus de les reformulacions del text (vegeu el cap. "Reformulacions"). La mestra ha de donar un *tractament* a les *noves propostes*. Es donen diferents situacions com mostrarem tot seguit.

Hi ha intervencions dels nens que no aporten res nou al text, malgrat la demanda realitzada per la mestra, especialment si són intervencions espontànies.

Alexandra: JO HE ANAT AL XINO

Mestra: però / ¿què escriurem: "JO HE ANAT AL XINÉS" / i no sabem qui?

Varis: = ha anat=

Beatriz: =ha anat=

(Xinés, 24-27)

A vegades, aquesta demanda és ambigua i la mestra no aclareix què pretén; es produeix, en part, un *malentés*; quan els nens capten el que vol dir poden respondre i el text millora notablement. La capacitat d'anticipació o interpretació de la demanda depèn dels coneixements dels nens sobre l'escrit. En aquest exemple, la intervenció d'Hugo mostra com ha captat perfectament els trets no adequats de la proposta anterior:



Mestra: (*repeteix la proposta d'un nen*). he anat a casa de m'abuela / i he jugat en la moto / i l'he **carregat** i tot //¿escrivim aixina?

Hugo: = l'hem carregà- =

Altres: = XXX=

Mestra: ¿què hem de dir?

Hugo: que l'he carregada

(Auela 11-17)

La majoria dels canvis que es produeixen en el text són de reformulació del que s'ha via dit o bé d'ampliació de la informació: els nens n'afegeixen. Amb aquestes noves informacions perden de vista el *text intentat* i “narren” fets. Aquesta situació es dona especialment a partir del mes d'abril on els fets dels quals s'escriu són “notícies” del periòdic de la classe i on hi ha molt de coneixement compartit.

Així, quan es presenta una gran *riquesa d'idees* es crea un conflicte entre el *text intentat* formulat i la quantitat d'informació disponible. El *text intentat*, aquell que els nens són capaços de “pensar” com per ser escrit i que la mestra espera d'ells en aquesta activitat, sembla empobrir el conjunt de les idees. Els pocs coneixements que els nens tenen del codi funcionen com un conjunt de “restriccions” que els impedeixen formular per a ser escrit efectivament un text complex. Les seues mancances per textualitzar i per formular un llarg text en la pissarra es posen de manifest de forma natural.

En aquest mateix sentit, quan els *temes* dels quals es parla durant la *seqüència* de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ són nombrosos, la reconducció cap al text definitiu és sempre “reductora”. Es produeix una tensió entre el que els nens són capaços de dir i el que són capaços de *Dir per a Escriure*. Quan se'ls demana un *text intentat*, han de recopilar per a escriure i són normalment més constrictius. A més a més, aquesta operació de selecció dels temes i les idees, necessària en tota planificació,<sup>85</sup> apareix sovint al llarg de l'*episodi*, amb diverses finalitats: acord amb els fets narrats, rigor en la formulació de les idees, reducció i adequació al text escrit, etc.

---

85. Recordem al principi del capítol els subprocessos que funcionen en la *planificació*. presentats en el marc teòric (Cap. 1, Part I)

La reducció “empobridora” del *text intentat* definitiu en relació a la gran quantitat d’idees que els nens són capaços de generar per a ser escrites, va ser constatada per la mestra i la investigadora cap a la meitat del curs, quan els nens havien ja desenvolupat moltes estratègies per recordar fets, generar informació pertinent per a ser escrita, etc., que després no queda reflectida en el text final.

Veiem, per exemple, el cas de l’*episodi de “PREGÓ”* on els nens tenen moltes idees i les generen de forma espontània: “vam ballar”; “i vam vore...”; “i vam donar tota la volta” “i vam anar al xino a menjar”; aquest enunciats no estan en la línia de la primera proposta de *tex intentat*, –Vam vore a Miriam–, que després apareix al final del text definitiu.<sup>86</sup> Es diuen moltes coses que no poden ser reflectides, encara que l’esforç de síntesi dóna un text exitós (Vegeu *Reformulacions* Cap. 7 ).

En ocasions, la formulació del text contempla la intervenció de nens que repeteixen coses que ja s’han dit. Després d’una o de diverses propostes que mostren una construcció del text més complexa, amb més informació o informació nova, apareixen les dels nens que no han entès bé el que s’ha dit, que sols han comprès la idea més rellevant o que més sentit té per a ells, o que han perdut el fil de la conversa.

Això fa que la construcció col·lectiva siga més lenta i a vegades perda els detalls de les propostes més completes.

En aquest exemple veiem com mentre la mestra espera que els nens completen el text de la notícia, hi ha qui ha perdut la idea conductora que un moment abans havia estat present:

Mestra: EL DIA 13 / DE GENER / DE 1997// ¿i què ha passat?

(*Molts parlen alhora*)

Varis: = ha nevat al Bartolo =

Yerai: = ha nevat al Bartolo =

(Boira, 33-36)

La mestra, prenent que el text avanci, obté una resposta relacionada amb el text model per a escriure la notícia que hi ha boira. Els nens perden el fil i el tema del text es perd momentàniament, (vegeu el protocol complet en l’annex).

---

86. El text definitiu és: “BEATRIZ, GLORIA I VANESA HAN ANAT A CASTELLO A BALLAR. VAM VORE A MIRIAM”

En totes aquestes situacions la mestra, acceptant el nivell de cadascú, intenta fer-los avançar fins el nivell més alt, però, a vegades el text queda menys complet –ex. PORT–, ja que la complexitat no pot ser assumida pel grup.

La *reducció* del text és ocasionada també quan hi ha una proposta que “simplifica” l’anterior que s’ha dit; després d’una intervenció d’aquest estil ja és difícil que isca el text més complex del moment anterior. En l’*episodi* de “Xinés” una frase construïda amb un subjecte múltiple que recull tota la informació disponible es veu reduïda a la que és *possible* en la textualització:

Hugo: “Raül ha anat al **xino**”

Mestra: Què més? // perquè no ha anat només Raül-

Hugo.- (L) “Raül, Daniel G., Angel, Aitor i Raül i Xavier-  
(*Primera proposta de text complet*)

Mestra: ¿què han fet?

Raül: han anat al **xino**  
(Xinés, 31-36)

Després de la conversa i les reformulacions que sofreix el text intentat inicial el que s’escriu és:

“HEM ANAT AL XINÉS”

La dificultat per escriure materialment una frase tan llarga potser impedeix l’èxit de la proposta. De fet, la mestra no col·labora a mantenir un text que ella avalua com a massa llarg o massa complex per ser escrit.

En una entrevista en la qual es reflexiona sobre el protocol de la darrera sessió d’escriptura (PORT) s’aborda explícitament aquest tema. Veient la riquesa dels possibles textos intentats i de les diverses aportacions dels nens i veient que la reducció del text ha estat considerable diu: “*Em vaig capficar en la simplificació del text. No es podia resumir tot el que havien dit els nens en una sola frase; per tant, la reducció va tindre com a conseqüència rebutjar moltes aportacions...; havia d’haver organitzat més frases i utilitzar el punt. I aprofitar més l’activitat...*”

L'estudi de les reformulacions (vegeu el Cap. 7) i especialment la lectura dels protocols –vegeu l'annex– mostra com es va produint el canvi al llarg de la *seqüència*.

3) Una altra activitat rellevant en la *seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ* del text després de la nova intervenció del nen és l'*intervenció de la mestra*. Joga un paper fonamental per portar els nens cap a l'elaboració del text. Considerem, doncs, interessant posar l'èmfasi en l'anàlisi de les estratègies que emprava per fer avançar el text i les operacions que realitza amb els nens.

L'estudi exhaustiu de les intervencions de la mestra presentat en el capítol <sup>87</sup> ens va mostrar les diferents maneres en què es dirigeix als nens i amb quines finalitats. Aquesta *seqüència*, central en el desenvolupament de la tasca de planificació que estudiem, conté mostres de totes les categories d'enunciats establertes en aquell capítol.

Així, com hem vist en l'apartat anterior en considerar les propostes dels nens i l'activitat de la mestra front aquestes, aquesta intervé per realitzar acceptacions parcials de les propostes dels nens, per tant *avaluacions*.<sup>88</sup>

Les avaluacions apareixen bé mitjançant una nova reformulació del *text intentat* o amb una repetició del que ha dit el nen afegint també una nova demanda.

Yerai.: HE ANAT A CASA DE M'AUCLA / I HE JUGAT EN LA MOTO / I L'HE **CARREGAT** I TOT

Mestra: he anat a casa de m'aucla / i he jugat en la moto / i l'he **carregat** i tot // ¿escriu aixina?

Hugo: =l'hem carregà- =

(Aucla, 10-12)

En negreta apareix la paraula que la mestra pretén que es reformule.

Hi ha acceptacions implícites, que comporten una *avaluació*, que es formulen com una *demanda* d'ampliació o de reformulació de la part del nen o del grup que intenta portar-los a una proposta més rigorosa:

Lledó: (*Torna a fer un text intentat*) "ESTAN ARRANCANT FLORS SEQUES EN LES ESTISSORES"

87. Vegeu la Taula general intervencions de la mestra, Cap. 5, quadres 10 i 11.

88. L'estudi de les *avaluacions* s'ha presentat en el cap. 5 (5.3.3), quadre 18.

Mestra: ¿amb tissores arrancàveu les flors seques?

(Flors seques, 14-15)

La mestra accepta el text i la forma en què es pot escriure per al Peu de Foto, però s'interessa pel rigor lèxic.

En moltes ocasions *demana*, després de l'acceptació inicial, una proposta per reconduir el *text intentat* o tornar sobre el tema de l'INICI.

Vanesa: hem vist a Miriam

Mestra: molt bé / (F) una cosa per a explicar el que elles han fet és que han vist a Miriam.

-A Beatriz- // ¿tú ho explicaries un poquet més?

Beatriz: sí / que vam eixir a ballar i vam començar el ball.

Mestra: van començar a ballar // ¿i on van eixir a ballar?

(Pregó, 11-14)

Una constatació realitzada al llarg de l'estudi de la *seqüència* de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ és que la mestra no fa normalment les propostes de *text intentat* però, procura que no queden perduts els temes interessants per als nens que van eixir en el primer text intentat o en la conversa posterior tenen especial interès.

Quan sap que manca una informació rellevant per als nens i que li interessa que aparega en funció dels continguts que vol ensenyar, la persegueix fins que és formulada. Aquest exemple mostra com reprén la informació inicial que configurava el *text intentat* i que havia desaparegut amb les altres aportacions. La mestra fa que Vanesa recupere aqueixa part del text.

Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR

(Molt de silenci)

Mestra: (Adreçant-se a elles) ¿està ben explicat?

Elles: sí::

Mestra.: voldrieu escriure alguna cosa més? Vanesa ha dit una cosa que / em pareix que les tres la van vore / i en lo que diu Hugo no ho hem dit // //diu que va anar a Castelló, a ballar al Pregó, ./i tú, Vanesa, ¿què has dit abans?

Vanesa: que vam vore a Miriam

Mestra: ¿ això també ho voleu escriure?

Molts: Sí::

(Pregó, 39-47)

Per tant, orienta i ajuda a l'organització, explica, informa o recorda fets.<sup>89</sup>

Unes altres intervencions es dediquen a fer *explicacions* sobre l'escriptura del text o consideracions metalingüístiques, com en aquest cas en què insisteix en la correcció del terme "xinès", utilitzat reiteradament en castellà pels nens.

Mestra: ¿què han fet?

Raül: han anat al **xino**

Mestra: han anat al xinés/ al **xino** no/ al xinés. // però ¿què és el xinés?

Una nena: = una cosa on donen menjar dels **xinos**=

Varis: =XXX=

Mestra: i una cosa on donen menjar dels xinesos// ¿com es diu?

Nens: (*a cor*) el restaurant dels **xinos**

Mestra: el restaurant dels **xinos** es diu un restaurant xiné. // (F) ala / vaig a escriure (Xinés, 35-42)

---

89. El capítol 5, quadre 18, mostra les intervencions d'aquestes característiques.

o en aquesta on s'explica el significat del terme "jubilar-se" i els mateixos nens donen compte de conèixer o no el significat:

Mestra: (F) mira si va ser important que fins i tot els ciclistes ens van visitar // van passar // en el natalici de Santi i de Raül els ciclistes van fer una carrera-

Alex: i també va vindre Induráin

Mestra: Induráin- // bueno / ho pensarem

Yerai: Induráin no perquè s'en ha anat a la pista

Mestra: s'ha retirat

Abel: s'ha jubilat

Mestra: ja s'ha jubilat

Alexandra: (F) "jubilat" ¿què és?

Mestra: que s'ha retirat // que ja no té ganes de córrer

Abel: perquè s'ha fet vell

Mestra: ja no té ganes de córrer perquè s'ha fet vell //

(Natalici, 85-95 )

Les demandes es formulen mitjançant preguntes<sup>90</sup> i poden ser per ampliar informació, exigir un major rigor gramatical o lèxic, adequació del text a la situació, tenir en compte el context, etc.; és a dir, són demandes sobre el contingut –especialment la veracitat<sup>91</sup> del que es diu, encara que ja s'havia consensuat abans–, o la forma del text.

---

90. Vegeu l'estudi de les demandes de la mestra en Cap. 5 (5.3.1)

91. Al principi d'aquest capítol hem fet referències a la "regla bàsica de veracitat" considerada per Edwards i Mercer (1988) com un requisit per a la validesa del missatge.

Aquests exemples són una mostra de les operacions que en la *seqüència* es repeteixen de forma més sistemàtica per part de la mestra, però que no són en absolut exclusives d'aquest moment de l'*episodi de planificació*. Una vegada més, ens adonem que la forma de fer i d'intervenir, l'ús d'estratègies, s'adequa a un patró que apareix de forma reiterada al llarg de totes les sessions.

Igualment, cal recordar el fet que les intervencions contenen múltiples funcions encara que una d'elles siga la dominant. En el capítol 5 es posa de relleu aquesta dificultat de categorització que porta a considerar la complexitat de las intervencions de la mestra com a una característica fonamental de la seua actuació (vegeu el cap. 5, (5.1).

4) Hi ha en la *seqüència* de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ un fet que es repeteix i que influeix en la formulació del text, i que condiona la intervenció de la mestra: *l'aparició de nous temes* que distrauen els nens del *text intentat* i promouen activitats de reconducció, ampliació o especificació de la informació.

Mestra: hi ha moltes vegades que els pescadors van a pescar i no trauen cap peix (F)  
(Peix Cabut, 38)

En la conversa prèvia a la planificació propiament dita apareixen molts temes possibles, dels quals cal seleccionar-ne un com hem vist en la *seqüència d'INICI*. Quan ja hi ha un consens, manifestat precisament a l'INICI de l'*episodi*, i generalment manifestat en un primer *text intentat*, es tracta de formular definitivament allò que es va a escriure. En aquest sentit, hi ha altres qüestions col·laterals, del text o d'altres temes que a vegades apareixen i que poden enriquir o desviar l'atenció d'allò més fonamental.

Això permet la mestra fer comentaris en relació amb altres qüestions d'interès i que poden estar relacionades amb la vida social o cultural. L'exemple de la pàg. 21 sobre la jubilació d'Induráin<sup>92</sup> participa d'aquestes característiques de "tema col·lateral", necessari per al aclariment del referent del text i mostra de la incardinació dels nens en la societat en què viuen.

---

92. El fenòmen i el mite Induráin en la classe de 5 anys mostra fins a quin punt els nens d'aquesta edat poden estar incardinats en els esdeveniments socials. En aquests dies, la notícia de la retirada com a professional del cicliste basc havia suposat un canvi en el panorama de l'afició i en els simpatitzants de l'esportista. Cazden (1991, pàg. 34-36) ha insistit en la importància de conèixer, per part de l'adult, els "temes" dels nens així com els referents culturals que permeten l'anticipació i la comprensió dels significats que apareixen en la interacció a la classe. En aquest punt difereixen les converses familiars de les escolars mostrant diferències en qualitat i quantitat.



Creiem que les estratègies per “acceptar” o aprofitar els temes que ixen, així com la reconducció cap al tema central, (punt 6 d’aquest apartat) són claus en la intervenció de la mestra, ja que un dels problemes de l’aprenentatge de l’escriptura quant a la formulació del text, és el rigor temàtic, alhora que la conversa sobre el text ó tot l’episodi de *planificació*— ofereix un marc per a parlar de coses interessants que no poden rebutjar-se de ple.

Fins i tot les reflexions metalingüístiques són una “disgressió” —¿en podríem dir uns *disgressió pedagògica*? o en part que la mestra aprofita per ensenyar continguts lingüístics. La discussió per determinar la pertinença lèxica en “Flors”, per exemple, podria ser considerada com una *llició de semàntica* que converteix en “opac” el text per reflexionar sobre els termes “arrancar-arreplegar”. Vegem-ne el protocol:

Mestra: ¿què fan?

Alexandra: replegant flors seques

Mestra: ¿què fan / ¿”arreplegen” o “arranquen”?

Molts: (F) arra::nque:::n

Mestra: anem a veure / ¿tú què dius que fan / Campoi? / ¿arrepleguen o arranquen? //  
què fan arreplegar o arrancar?

Daniel Campoi: arranca::r

Mestra: arrancar // per què dius que no és “arreplegar”? // “arreplegar” què és?

(*Davant d’aquesta pregunta dubten*)

Varis: =XXX=

Mestra: arreplegar ¿qué?

Varis: =XXX=

Mestra: arreplegar / ¿qué és / arreplegar?

Un nen: moltes flors-

Mestra: i ací no les arrepleguem? ¿qué estem fent ací?

Un nen: estem arreplegant-

Mestra: (F) ah/ ¿si? / ¿estem arreplegant? Angel / ¿arrepleguem flors o arranquem flors ?

Angel: arranquem-

Alguns: =XXX=

Mestra: s:::::

Mestra: diu Angel que no arrepleguem // arranquem /// -Raül *alça el braça*- Raül / ¿ tú saps què és “arreplegar”?

Raül: “arreplegar” són coses que ja están tallades / que estan per ahí / per ahí ::/ i ja estan plantades / i després les agafem i les portem a l'escola

Mestra: l'heu sentit? // Raül ha dit que “arreplegar” són coses que estan tallades / que estan per terra i nosaltres les agafem / i “arrancar” no / “arrancar” és una cosa que està enganxada i nosaltres la tallem, per això necessitavem les tissores-  
(Flors seques, 25-46)

De tot el que hem assenyalat fins ara sobre l'aparició de nous temes podem concloure que al llarg del curs es veu que hi ha un aprofitament didàctic de la conversa mentre es reformula el text, acompanyada d'una reflexió metalingüística i d'alguns temes referents a la realitat o a la vida de l'entorn que ixen per aclarir o aprofundir en el tema central. Malgrat tot, no es produeixen grans disgressions respecte al tema del text intentat. Però, cal tenir en compte que l'anàlisi realitzada es centra en una petita porció de temps en cada sessió (cf. Cap 2, quadre general de les sessions) i en la interacció que estudiem no dóna temps material a parlar d'altres coses. Per tant, no podem deduir que els nens en una conversa de major duració no tinguen tendència a parlar d'altres coses.

5) En la darrera part de la *seqüència* la mestra i els nens reconduïxen el text per a ser escrit. Aquest moment és *pròxim a l'ACORD* o es confon amb ell, amb el consens final sobre el text.

La mestra dóna un indicatiu que ja poden passar a una altra activitat. En aquest moment, conflueixen el final de la *seqüència* de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ, la materialització de l'ACORD i el final de l'*episodi de planificació del text*, per passar, tot seguit, a la *textualització*.<sup>93</sup> Generalment, explicita l'ACORD general o avalua el que s'ha dit fins aqueix moment, com en els següents exemples:

Mestra: (F) ala:::/ ja ho tenim =clarí:ssim=  
(Flors seques, 75)

Mestra: (F) a::la// ja m'ho heu dit tot / que vinga Angel i Beatriu que li ho dicte  
(Balladors, 81)

Aquesta és una mostra de com s'interrelacionen i es confonen els moments i les funcions del discurs. La mestra dóna un senyal per passar a escriure; les converses, de diferents durades, porten una dinàmica que ella talla en un moment determinat.

Per finalitzar l'anàlisi de la *seqüència* direm que:

La mestra procura que sempre tinga sentit el pas a la pissarra. Quan les informacions sobre el que és possible escriure han estat presentades el moment per passar a la *textualització* és pertinent.

Generalment, hi ha més d'un text intentat que dóna pas immediat a la textualització. De tot el que s'ha dit, la mestra considerant que hi ha prou material, els demana que escriguen. Els textos van eixint per a ser dictats i es reformulen si és necessari en el moment d'escriure. Quasi mai és necessari reformular ja que els *textos intentats definitius* solen ser suficientment clars per a ser escrits.

Al llarg del curs van produint *textos intentats* cada vegada amb més consciència que són per a ser escrits.<sup>94</sup> Els nens *diuen* el text a poc a poc i separant les paraules, –a vegades, fins i tot les síl·labes– per dictar.

Mestra: s'ho esta pensant// va:/ ¿què he d'escriure? // = va: = (Els nens dubten.)

Varis: =XXX=

---

93. Vegeu en el Cap. 3 els límits i caracterització dels *episodis de planificació*.

94. El text en majúscula dels exemples mostra el *text intentat*, dit per cada nen amb entonació diferent, a poc a poc i amb consciència que és una proposta per escriure.

Mestra: ajuda-li Beatriz / ¿què ha d'escriure?

Beatriz: el del **xino**

Mestra: val / això / això que hem dit del restaurant xinés.// va: / m'heu de dir el que tinc que escriure jo/ que jo no ho sé què vaig a apuntar / eh? /¿qué?

Alexandra: JO HE ANAT AL **XINO** (*esplai, com si dictès*)  
(Xinés, 17-22)

Mestra: Hugo/ ¿tú què diries / per a escriure lo que elles han dit i que ho explique bé?

Hugo: HAN ANAT A BALLAR.

Mestra: això i avant?

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA =HAN ANAT A BALLAR=

VARIS: =XXX= (*Molts parlen; Un nen diu algo del restaurant "xinés"*)

Mestra: no / ara no parlem del "xino". Vine Hugo,. (*Eix fora del lloc*)

(*Tots callen. Molt de silenci*)

Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR.  
(Pregó, 32-40)

Lledó: VAM / ARRANCAR / FLORS / SEQUES / PER A FER / UN RAM / DE FLORS  
(Flors seques, 74)

En la darrera sessió ("Port") *el text intentat complet*, demanat per la mestra, permet una "reordenació" del que s'ha dit molt interessant, encara que no contempla tot el que s'ha dit en la conversa. Al final de l'*episodi* l'entonació mostra com Yeraí

és conscient de la funció del text, de la transparència que ha adquirit: per a ser escrit. Aquesta mateixa característica comporta un ACORD implícit que ell proposa a la resta del grup:

Mestra: ¿hi haurà una xiqueta que li diuen Ester que està molt calladeta i que se'n va a escriure -?// de tot el que hem dit anem a començar a dictar// anem a vore / comença a dictar Yerai

*(Intenta dictar i no s'aclareix;  
la mestra l'agafa protegint-lo amb els braços .)*

Mestra: ¿què posarem primer / Yerai? /Vull que ho diga tot per a que sàpiguem tots el que anem a escriure

Yerai: *(Esplai però no dictant)*: HEM ANAT AL PORT DE CASTELLO I HEM VIST LES CAIXES I EL VARADERO.

(Port, 85-89)

La mestra escriu en les primeres sessions al dictat d'un nen; després demana a un nen o a nena que escriga, i un altre dicta. Es produeix el canvi quan ells van sent més capaços i més competents en la relació so-grafia i, per tant, en el domini del codi en general.

Per finalitzar, pot considerar-se que la construcció del *text intentat* es veu fonamentalment recolzada sobre aquesta seqüència. Les diferents operacions que s'hi posen de relleu sostenen per part de la mestra gran part de les demandes, explicacions, orientacions, avaluacions i activitats de gestió del grup que han estat caracteritzades en el capítol 5.

La importància de la *seqüència* es basa en la capacitat de la mestra per conduir les diferents propostes dels nens, estimulants-les i interpretant-les sense perdre de vista els objectius centrals: elaborar el text i ensenyar als nens a fer-ho.

Totes aquestes operacions i fases ordenades amb l'objectiu de *construir col·lectivament el text* es van aproximant i allunyant a l'ACORD en la negociació que suposa la interacció.

S'analitzarà amb més detall a continuació aquest funcionament de l'ACORD.

### **6.2.3 Seqüència d'ACORD**

Aquesta no és una *seqüència* del mateix tall que la d'INICI o de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ. En primer lloc, no es presenta amb uns límits exactes. Hem intentat esbrinar

com i en quins moments de l'*episodi de planificació* es va produint l'ACORD sobre el text que s'ha d'escriure com a segell de la tasca col·lectiva i en aquest sentit hem buscat els índexs que ho materialitzen.

Efectivament, hi ha uns enunciats que, com hem assenyalat en la darrera part de la *seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ*, marquen el pas a l'activitat de *textualització* i que, per tant, limiten l'*episodi*. Però en una interacció com la que hem estudiat, en què els nens són petits i la mestra tracta de realitzar amb ells operacions certament complexes, la verbalització de cada activitat no té sentit ja que donaria poc de dinamisme a la conversa. Per això no es parla de tot el que es fa.

Per tant, aquesta *seqüència* d'ACORD té un caràcter recurrent i els seus índexs apareixen durant tot l'*episodi*.

Les característiques principals de la intervenció de la mestra encaminada a l'ACORD són les següents:

L'acceptació del tema proposat pels nens per part de la mestra en la seqüència d'INICI, ja conté un *acord* inicial, especialment en la necessària selecció del tema per a escriure, després de la conversa inicial de cada *sessió*.<sup>95</sup>

La mestra demana als nens la selecció d'un tema i provoca "l'acord" quan ella accepta la proposta realitzada. Veiem-ne un exemple complet:

Mestra: Beatriz / de tot el que hem contat ací / (P) que els xiquets han contat moltes coses / (F) ¿quina cosa és la que has sentit més vegades// (F) que l'has sentida almenys quatre vegades? // mmmm

Beatriz: el del **xino**

Mestra: lo del restaurant xinés/ eh que sí?

(Xinés, 9-11)

Un altre exemple que funciona de manera prototípica és el cas de "Boira".

Mestra: en el títol de la notícia posariem-

Glòria: a: // no// en el grao

---

95. Vegeu en el Cap. 2 l'estructura de la sessió i les funcions de cada part de la interacció.

Mestra: en el grao-

Glòria: de Castelló

Mestra: de Castelló

Glòria: =n'hi ha boira=

Mestra: ah! EN EL GRAU DE CASTELLÓ HI HA BOIRA! // us sembla bon títol?

Nens.- (*a cor*) =Síííí..=.

Mestra: a mi em sembla perfecte: (L) EN EL GRAU DE CASTELLÓ HI HA BOIRA //  
(Boira, 15-23)

La tria del tema i del primer text proposat, per Glòria, va seguida de l'acceptació explícita de la mestra amb una repetició i seguit d'una demanda d'opinió sobre la proposta; per tant hi ha un acord explícit al voltant d'aqueix text: "EN EL GRAU DE CASTELLÓ HI HA BOIRA" i de nou una valoració per part de la mestra. Aquesta coincideix amb el final de la seqüència d'INICI, i és remarcable com des del principi de l'*episodi* es manifesta la *recerca de l'acord*.

Cal fer notar que és la mestra qui provoca i qui sanciona l'acord sobre el tema i sobre el text. Ella presta l'ajut als nens per tal que arriben a estar d'acord. Construeix el text amb ells i amb la seua aprovació fa que el grup l'accepte.

L'acord en la negociació es va teixint de forma subtil. Potser els nens siguen poc conscients d'aqueix acord a què arriben o d'aqueix consens necessari i real al qual la mestra els porta.

Les diferents preguntes i demandes d'acceptació de les propostes o de reformulacions estan totes encaminades a l'acord i poques vegades es manifesta explícitament el consentiment o assentiment de la classe o d'algun nen o nena; també poques vegades ella "demana" explícitament l'aprovació final del text, com en aquest cas.

Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR.

(*Molt de silenci*)

Mestra: (*Adreçant-se a elles*) ¿està ben explicat?

Elles: sí::

(Pregó, 39-43)

La mestra entén que la construcció del text no és possible sense que els nens “comprenguen” quina és la formulació més adient i “per què”. Per això, les seues demandes i explicacions, encaminades a fer avançar el text es van tancant amb una mena *de consens continuat*. Vegem com es va acceptant amb la participació de tothom la formulació del text i com la mestra de forma implícita dóna definitivament el vistiplau sense que formule cap enunciament específic:

Mestra: ¿hi ha algun xiquet que em sàpigue dir tot seguidet / tot seguidet / tot seguidet /lo de Daniel/ lo de Nadir / i lo d' Abel ? // (P) tot seguidet / per a que jo (F) poguere escriure a la pissarra// ¿ hi ha algú que m'ho sabria dir tot seguidet?

(*Alexandra alça el braç*)

Mestra: (F) Alexandra

Alex: que DANIEL GARCIA / I: / =HA/ HA / PESCAT / UN PEIX CABUT= (*La mestra fa gest d'acompanyar cada paraula que diu la nena* )

Uns quants: =XXX=

Mestra: ¿què més? (*assenyala a una nena*)

Alexandra: ABEL HA PESCAT QUATRE PEIXOS

Lledó: =i després a baix=

Uns quants: =XXX=

Mestra: i després / ¿ què més?

Un nen: Abel ha pescat =un peix- = Uns quants: =XXX=//



Mestra: ¿què més?

Yerai: NA/DIR/ HA/ PES/CAT/UN/PEIX/ =CABUT= //(Silabeja com per a dictar el text...)  
DE/CO/LORS (*rectifica*)

Un nen: =de colors=

Uns quants: =XXX=

Mestra: Yerai / (F) ix

(*Yerai ix a la pissarra*)

Mestra: (F) Yerai ho té molt clar// i vosaltres / (F) aneu a atendre i ell ho va a tornar a dir //  
mentre un xiquet / ell ho dictarà i (P) hi haurà un altre xiquet que escriurà / el que ell li dirà  
(Peix Cabut, 44-60)

La mestra provoca finalment l'acord acceptant ella el text que s'ha d'escriure i demanant una repetició. Això requereix una "acceptació implícita" per part del grup. La construcció del text avança amb les diferents aportacions dels nens no contestades per la mestra; aquesta "no intervenció" per la seua part suposa en si mateix una acceptació.

Una altra característica dels enunciats que configuren la *seqüència d'acord* és que la mestra provoca a vegades contradiccions i desacord que desemboquen en un nou text proposat per algun nen; provoca un conflicte que ha de resoldre, com en aquest cas:

Hugo: "Raül ha anat al **xino**"

Mestra: Què més? // perquè no ha anat només Raül-

Hugo.- (L) "Raül, Daniel G., Angel, Aitor i Raül i Xavier-  
(*Primera proposta de text complet*)

Mestra: ¿què han fet?

Raül: han anat al **xino**  
(Xinés, 31-36)

El suport de la mestra per formular el text possibilita la construcció d'una frase completa, que després, com ja hem vist en altres ocasions,<sup>96</sup> no és recollida en el text final per ser massa llarga.

Una altra mostra de l'*acord* que la mestra busca des del principi de l'*episodi*, ja en les seqüències d'INICI, són les referències a la tasca col·lectiva; aquesta suposa un acord entre tots i al llarg dels protocols trobem mostres d'aqueix interès de la mestra perquè els nens negocien i accepten allò negociat, constrüisquen amb els altres, completen, aporten i se senten part del grup, del col·lectiu; com en aquest exemple:

Mestra: has jugat en la moto.// vine/ Yerai / (F) conta'm tu / i tots esteu escoltant a Yerai // perquè avui / al nostre llibre del cap de setmana hem d'escriure el que diu Yerai // ara vé lo difícil. // (F) atenció//) perquè ell ho va a tornar a contar / i entre tots hem de dir què és allò que anem a escriure///  
(Auela, 7)

Amb aquest "*entre tots anem a dir el que anem a escriure*" ella anuncia la necessitat d'estar d'acord en el text. Les diferents demandes de participació suposen, doncs, un "caminar" cap al consens.

Una causa important per a estar en desacord amb la proposta d'algun company és la manca de "veracitat".<sup>97</sup> Quan es produeix un desacord entre els nens o entre els fets i el text, la mestra s'erigeix en portaveu per exigir una rectificació. Els nens participen poc en la "sanció" d'allò que és vàlid o no per al text, encara que en un cas com aquest es veu clarament una "col·laboració" en aquest sentit:

Beatriz: que vam vore també a una de l'altra classe i/ vam ballar i vam vore a tota la gent / i vam donar tota la volta i després vam anar al "xino" a menjar

Mestra: escolta-

Glòria: -*interrompeix*- tú:::/ nosaltres no:::

---

96. En l'estudi de la seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ hem insistit en aquest punt.

97. Reiteradament la consonància entre els fets i el text apareix com un referent fonamental per als nens. De nou ix una de les *regles bàsiques* que Edwards i Mercer (1988) consideren imprescindibles per al funcionament del coneixement compartit.

Mestra: tots no van anar al “xino” a menjar -

Glòria: =ella i avant=

Uns quants =XXX=

Beatriz: XXX i Victor i Lorena-

Vanesa: =XXX=

Beatriz: ja::

(*Hi ha moltes veus* )

Mestra: doncs / escolta / Vanesa / i tú Glòria / heu de pensar que allò que escrigueu ho heu d’haver fet les tres // per tal / lo del “xino” no ho has d’explicar / has d’explicar lo que heu fet les tres

(Pregó, 18-28)

Hem vist com abans de posar-se d’acord en el text és necessari posar-se d’acord en els fets reals que serveixen de referent. Aprendre això suposa una actitud de recerca de la veracitat i del rigor que la mestra persegueix en tot moment. Pel contrari, els nens no solen estar en *desacord* amb els companys per qüestions de GRAMATICALITAT. No solen, doncs, exigir una nova proposta en aquest sentit. És la mestra qui ha de provocar o sancionar, reformular o demanar reformulació quan el text no compleix les exigències de gramaticalitat o de rigor lèxic.<sup>98</sup>

Una altra manera que la mestra té de manifestar l’ACORD és a través dels resums o propostes de recopilació de les idees expressades fins en aqueix moment. Aquestes manifestacions es donen com a mostra final del consens, just abans de la *textualització*. Les demandes que ella realitza al final de la *seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ* sobre el *text intentat* impliquen els nens en l’*acord*. La mestra el segella amb l’organització final del text i l’esquema per a redactar-lo:

---

98. En l’exemple de “l’hem carregat” (la moto) o “l’hem carregada” de l’episodi “Auela” es veu clarament com el desacord inicial és manifestat per la mestra. Igualment passa en l’episodi de “Flors seques”, amb els termes “arrancar” i “arreplegar”

Mestra: (F) Anem a escriure dues coses // quines xiquetes han anat a ballar / on han anat a ballar / i a qui han vist // tres coses// qui ha anat / on han anat / i a qui han vist  
(Pregó, 51)

Hi ha *acords* parcials fonamentals per al desenvolupament de la planificació del text, com el cas de Flors seques. Ja hem vist en altres ocasions<sup>99</sup> com en aquesta *sessió* es dona de forma molt manifesta una discussió sobre la pertinència lèxica. La necessitat de posar-se d'acord sobre la utilització dels termes *arrancar o arreplegar* domina l'*episodi* i l'aprenentatge dels trets semàntics a través de les estratègies didàctiques d'experimentació està plenament impregnat d'una demanda d'ACORD per part de la mestra.

Mestra: ¿què fan?

Alexandra: replegant flors seques

Mestra: ¿què fan / ¿"arreplegen" o "arranquen"?

Molts: (F) arra::nque:::n

Mestra: anem a veure / ¿tú què dius que fan / Campoi? / ¿arrepleguen o arranquen? // què fan arreplegar o arrancar?

Daniel Campoi: arranca::r

Mestra: arrancar // per què dius que no és "arreplegar"? // "arreplegar" què és?

(*Davant d'aquesta pregunta dubten*)

Uns quants: =XXX=

Mestra: arreplegar, ¿qué?

Uns quants: =XXX=

---

99. Vegeu els protocols complets.

Mestra: arreplegar / ¿qué és / arreplegar?

Un nen: moltes flors-

Mestra: i ací no les arrepleguem? ¿qué estem fent aci?

Un nen: estem arreplegant-

Mestra: (F) ah/ ¿si? / ¿estem arreplegant? Angel / ¿arrepleguem flors o arranquem flors?

Angel: arranquem-

Alguns: =XXX=

Mestra: s:::::

Mestra: diu Angel que no arrepleguem // arranquem /// -*Raül alça el braça*- Raül / ¿tú saps què és “arreplegar”?

Raül: “arreplegar” són coses que ja están tallades / que estan per ahí / per ahí ::/ i ja estan plantades / i després les agafem i les portem a l'escola

Mestra: l'heu sentit? // Raül ha dit que “arreplegar” són coses que estan tallades / que estan per terra i nosaltres les agafem / i “arrancar” no / “arrancar” és una cosa que està enganxada i nosaltres la tallem, per això necessitàvem les tissores- (Flors, 25-46)

La necessitat de que tothom compregui el significat comporta una mena de consens després de les diferents intervencions. D'alguna manera veiem com l'aprenentatge i el traspàs de coneixements no pot donar-se sinó a través d'un acord entre els participants en la interacció, com ara adulta i nens.

Finalment, farem menció d'una característica compartida per quasi bé tots els episodis de planificació que hem estudiat pel que fa a l'ACORD: el dictat –a l'adult o a un altre nen– és manifesta com l'activitat que recull el text consensuat “*allò que es dicta és perquè ja està clar i acceptat per tothom*”. El text intentat definitiu que serà escrit a la pis-

sarra, està impregnat també d'*acord*, explicitat per la mestra i acceptat de fet pels nens. En alguns casos el mateix moment de la *textualització* conté reformulacions del *text intentat*, que no canvien substancialment el que ja s'ha dit. Vegem alguns exemples que mostren aquesta "acceptació" implícita manifestada a través de l'acte de dictar.

Mestra: (...) Erika i Lledó em pareix que van a escoltar molt bé perquè van a ajudar-me a escriure això que m'heu dit /  
(Xinés, 43)

En aquest cas, la mestra escriu allò que s'ha dit i tanca de fet l'*acord* sobre el *text intentat*.

Mestra: ¿i l'explicació de la notícia quina seria? (*agafa de nou la fulla del periòdic que havien escrit altre dia*)

Nens: el di:a

Mestra: el dia / posar el dia/ molt bé / la foto del dia i explicar quin dia és /// (F) anem a començar posant ací dalt / (*fa una ratlla a la pissarra per escriure dalt*) el títol de la notícia/ que ja m'ho ha dit molt bé Glòria i l'hem dit entre tots: (L) HI HA-BOIRA-AL GRAU (*reforçant les paraules*) // ai! què difícil és d'escriure// comencem: (*repeteix*) (L) HI HA-BOIRA-AL-GRAU.  
(Boira, 52-54)

Ací, el dictat de nou com a eina d'explicitació de l'*acord* :

Mestra: el ram de flors / ¿ per a qui era?

Uns quants: (F) = per als pa:::res=

Uns quants =XXX=

Raül: =per al pare i la mare =

Mestra: per als dos /// doncs mira / anem a posar-lo //  
(Flors, 77-81)

Mestra (...) de tot el que hem dit anem a començar a dictar// anem a vore / comença a dictar Yerai

Mestra: ¿què posarem primer / Yerai? /vull que ho diga tot per a que sàpiguem tots el que anem a escriure

(Port, 85, 88)

Com a conclusions de l'anàlisi d'aquesta *seqüència recurrent* es pot assenyalar:

- L'ACORD es produeix durant tot l'episodi, començant pel necessari consens sobre el tema triat per escriure. Per tant, la mestra i els nens han de consensuar des del primer moment de la interacció i mantenir un consens continuat.
- Els diferents acords contribueixen a la negociació que implica la formulació del text i l'acceptació o no dels diferents *texts intentats*.
- Els acords són explícits o implícits; per tant, les diferents intervencions de la mestra el mostren o cal deduir-lo de les propostes d'activitat o de les valoracions realitzades referides a les formulacions dels nens.
- El desenvolupament de l'ACORD està intensament lligat al treball de cooperació i col·laboració que la mestra pretén que els nens porten a terme.

És per això que el caràcter continuat de les intervencions que contenen ACORD constitueixen més aviat dades per esbrinar un estil didàctic. Aquest pot permetre als nens accedir a la participació en la tasca amb una eina més: el control del text i dels fets que el suporten.

### *Conclusions parcials*

La quantitat d'operacions que serveixen a la mestra per a conduir de forma sistemàtica les activitats de planificació poden, en bona mesura, contribuir al coneixement més profund dels processos pels quals els nens poden aprendre a planificar el text.

La descripció de totes aquestes operacions a través de les seqüències d'INICI, de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ i d'ACORD es poden resumir en els següents punts:

- De forma sistemàtica en les situacions d'escriptura d'un text i en la fase de planificació cal situar els nens davant la tasca que van a realitzar per contribuir a la *representació* que s'hi ha de fer (vegeu el Cap. 1, Part I).
- La presa de consciència sobre el tema triat i sobre la selecció d'idees que cal fer per escriure pot ajudar els nens a aprendre a realitzar aqueixa selecció.

- La gènesi, formulació i reformulació del *text intentat* es produeixen gràcies a una activitat de diàleg on la mestra va conduint la conversa cap a la formulació del *text intentat definitiu* i on es produeix una recerca del consens per tal que els nens accedisquen a les informacions que van generant-se.
- L'activitat de construcció del coneixement que la mestra pretén potenciar mentre es planifica el text sols és possible si ella pren consciència de la quantitat d'operacions que els nens han de realitzar per desenvolupar tot el procés.



## 7. LES REFORMULACIONS DEL TEXT INTENTAT

### 7.1 Definició i caracterització de les reformulacions

S'entén per reformulació cadascuna de les diferents noves propostes de formulació d'un text, realitzada pels interlocutors durant el procés d'escriptura. Les reformulacions que s'analitzen en aquest treball són sempre *reformulacions orals*, atès que la interacció per planificar el text no contempla cap activitat de textualització escrita.

Es presenten en aquest capítol les intervencions orals dels nens i la mestra que mostren els diferents moments pels quals travessa el text. Els canvis produïts en el *text intentat* apareixen gràcies a les *reformulacions*, que contenen les diferents propostes de *text* per a ser escrit.

Desde la *seqüència d'INICI* (vegeu el cap. 6. 2.) fins al final de l'*episodi*, quan s'ha aconseguit l'*ACORD*, veiem que el text passa per un procés de transformació que ens ha permès distingir entre *text intentat inicial*, com hem anomenat el proposat per un nen o nena al principi de la *planificació*, i un *text intentat definitiu* que és acceptat pel grup com a text que va a ser escrit immediatament en la pissarra.<sup>100</sup> Vegem-ne un exemple:

En l'episodi "AUELA" el *text intentat inicial*, que conté la primera aproximació al text escrit és: "*Que he jugat en la moto*" (*Text intentat inicial*). A través de les diferents intervencions els nens aconsegueixen un text com: "*He anat a casa m'auela he jugat amb la moto i l'he carregada amb tot. Yerai.*" (*Text intentat definitiu*).

En un altre moment (Cf. Part I, Cap 1) s'ha fet referència al caràcter de *textualització oral* que té aquest *text intentat*.

Defensem amb altres autors que han utilitzat aquesta metodologia d'anàlisi,<sup>101</sup> que les activitats metalingüístiques del nen que la mestra propicia són inherents al procés de formulació i reformulació del text. Com que en la situació analitzada el treball per a construir el text és oral, les manifestacions que podem observar, estudiar i interpretar són orals

---

100. A. Camps (1994) va establir la terminologia de text intentat i text escrit.

101. Camps, Guasch, Milián, Ribas, 1998.

i sols a través d'aquestes podem deduir i fer hipòtesis sobre com i en quin sentit s'han produït els canvis<sup>102</sup> que van configurant el *text intentat definitiu*, aquell que va a ser escrit i transcrit a la pissarra.

Els escriptors més madurs, aquells que ja dominen el codi i un conjunt suficient d'estratègies per a organitzar i exposar les seues idees, utilitzen durant el procés de producció del text una sèrie d'operacions subjacents a la planificació i a la textualització propiament dites. Aquestes es manifesten a través d'accions com ara fer esborranys, escriure, esborrar, reescriure, etc.

En aquestes situacions d'escriptura els diferents productes –textos escrits– no mostren el conjunt complex de processos que el subjecte ha de recórrer fins arribar al text tal com l'ha escrit. En el cas dels nens que realitzen amb la mestra les operacions de planificació de forma oral, aqueix procés intern es fa explícit a través de les verbalitzacions que permeten observar en part el procés. Aquest procés es desenvolupa des d'un *text intentat inicial*, que sofreix transformacions de millora i adequació gràcies a la interacció col·lectiva, fins un *text intentat definitiu*, preparat per a ser escrit.

A través de les anàlisis dels protocols dels *episodis de planificació* observem que el llenguatge que acompanya als enunciats específics que contenen *text intentat* és molt divers.<sup>103</sup> De la mateixa forma, són diverses les maneres que tenen els subjectes –nens o mestra– de realitzar “noves propostes de text”, és a dir, “reformulacions.” Camps i altres (1998) han establert diversos tipus segons les característiques que presenten aquests enunciats. Les fem servir a continuació per exemplificar algunes situacions extretes dels protocols:

1) **Reformulació simple** (sense cap pas aparent entre una formulació i l'altra)

Yerai: He anat a casa de m'auela i he jugat en la moto i l'he **cargat** i tot”

Mestra: he anat a casa m'auela i he jugat en la moto i l'he **carregat** i tot” (Auela, 10-11)

La mestra repeteix acceptant la proposta del nen però, a més a més, reformula evitant la forma castellanitzada.

---

102. Aquests canvis han estat estudiats també en la seqüència de formulació-negociació en el capítol 6.

103. En aquest moment no realitzarem un estudi d'aquests enunciats. El lector pot apreciar en els protocols de l'annex les diferents maneres de justificar i acompanyar les propostes de *text intentat*.

2) **Reformulació amb negació explícita** (es nega la forma proposada però no s'acompanya de reflexió metalingüística explícita)

Raül: han anat al **xino**;

Mestra: han anat al **xinés**, al xino no, al xinés (Xinés 36-37)

3) **Reformulació acompanyada de reflexió metalingüística** (sense usar termes metalingüístics específics)

Angel: he anat al xino

Glòria: han/han/han anat al xino (Xinés, 46, 50)

4) **Reformulació acompanyada de termes metalingüístics explícits.**

Mestra: En lloc de “he” hem de posar “hem” perquè no és ú i avant// han anat cinc xiquets (Xinés, 51)

A través l'observació de les reformulacions hem intentat analitzar:

1) Els tipus de reformulacions que realitzen els nens i la mestra, posant especial atenció a les intervencions d'aquesta i a la seua manera de reformular amb aquest grup de nens petits.

Hi ha episodis en els quals trobem mostres de reformulacions i d'enunciats diferents que les acompanyen, coincidint en un mateix grup de torns de paraula, o com hem assenyalat en l'estudi dels torns de paraula (Cap. 4 i 5), en un mateix CTR –conjunt temàticament relacionat–. Les intervencions de la mestra i els nens ens fan pensar que també en aquest nivell d'edat, la reflexió metalingüística incorporada a les pràctiques comunicatives és un fet que l'educador ha d'aprofitar. L'exemple d'aquesta seqüència ens mostra dos tipus de reformulacions,<sup>104</sup> unes simples i una altra que requereix una reflexió metalingüística explícita, a demanda d' Alexandra:

Alexandra: i també va vindre Induráin

Mestra: Induráin- // bueno / ho pensarem-

---

104. La negreta mostra la proposta i la reformulació del text.

Yerai: Induráin no perquè **s'en ha anat a la pista**

Mestra: **s'ha retirat**

Abel: **s'ha jubilat**

Mestra: ja s'ha jubilat

Alexandra: (F) **“jubilat” ¿què és?**

Mestra: **que s'ha retirat // que ja no té ganes de córrer**

Abel: **perquè s'ha fet vell**

(Natalici, 86-94)

El fet que la mestra intervinga d'una forma o d'una altra en el procés de construcció del text, aportant o no *text intentat* –inicial o definitiu– ens donarà la imatge de com actua en aquest sentit. Una gran quantitat de propostes per al text concret que van a escriure podria significar un alt grau d'intervencionisme que ajudaria o dificultaria l'activitat de construcció del text per part dels nens.

Una hipòtesi referida a aquests aspectes ens va fer pensar que hi hauria episodis en els quals l'activitat metalingüística seria més explícita (Vegeu el protocol de *Flors Seques*) i en altres l'activitat verbal s'assemblaria més a les reformulacions del grup primer, les *reformulacions simples*. A través dels diferents apartats del capítol es pretén arribar a alguna conclusió sobre aquesta qüestió.

2) D'altra banda, tenint en compte la perspectiva del *sentit de les reformulacions*<sup>105</sup> pretenem estudiar amb quina finalitat el subjecte realitza una nova proposta i quin és el resultat amb vista a la transformació del text. Utilitzarem en un principi la categorització proposada per Camps i altres (1998) que planteja tres classes de reformulacions segons la finalitat que sembla pretendre el subjecte que la proposa:

- reformulacions tendents a adequar el text a la situació discursiva
- reformulacions tendents a la precisió lèxica
- reformulacions per descontextualitzar el text respecte de la situació material de producció.

---

105. Camps, Guasch, Milián, Ribas, 1998.

3) Amb la descripció de les activitats que fan els nens i la mestra conduents a la reformulació definitiva del text pretenem comprendre els mecanismes d'interrelació social que es donen en el procés.

El procediment de representació gràfica que utilitzem està basat en treballs anteriors (Camps, Guasch, Milián, Ribas) que mostren només els enunciats que expressen el *text intentat*, de manera que veiem l'itinerari que el text travessa fins arribar a la formulació definitiva que hem anomenat *text intentat definitiu*.

Hem conservat el nom del subjecte que intervé –nens o mestra– per veure quina és la influència de les propostes de cadascú en els altres, és a dir, si els processos de construcció del text són intrapsicològics –els fa un mateix subjecte– o interpsicològics, –un altre subjecte gràcies a la intervenció del company o de la mestra.

## 7.2 Anàlisi de les reformulacions dels episodis de planificació del text

Aquest apartat es dedicarà a estudiar el funcionament de les reformulacions tenint en compte diversos criteris. Comptabilitzarem el nombre de reformulacions del text intentat que realitzen els nens i la mestra en cada episodi, les diferents propostes que realitzen del *text intentat* i les diferents classes i sentit de les reformulacions per tal de descriure el funcionament de l'activitat metalingüística inherent a aquestes.

El sentit de les reformulacions serà estudiat en funció dels criteris establerts per Camps i altres (1998).

En els quadres generals de cada *episodi* es podran observar les propostes del *text intentat* realitzades pels nens o la mestra que mostren el protagonisme de la formulació del text.

Finalment, intentarem desvetllar el funcionament de les intervencions del nens pel que fa a les propostes de *text intentat* per tal de comprendre si els processos de construcció del text són intra o interpsicològics, és a dir, es comparteix el coneixement de forma explícita o no.

### 7.2.1 Les reformulacions del text per part dels nens i de la mestra

Presentem a continuació el nombre de torns de paraula que en cada *episodi de planificació* contenen reformulacions de *text intentat*. Hem comptabilitzat les reformulacions realitzades per la mestra o els nens.

	<i>Xinés</i>	<i>Boira</i>	<i>Auela</i>	<i>P. Cab.</i>	<i>Pregó</i>	<i>Natali.</i>	<i>Ballad.</i>	<i>F. Seq.</i>	<i>Port</i>
<i>Nens</i>	8	7	8	8	5	11	20	12	17
<i>Mestra</i>	2	5	4	1	0	5	8	4	6

QUADRE 22. Les reformulacions del text per part dels nens i la mestra

Les dades mostren que la majoria de les reformulacions són efectuades pels nens. La proporció no és la mateixa en cada *episodi* però, es veu com la interacció propicia la formulació del text per part dels nens.

Aquesta situació sostinguda al llarg del *episodis* respon a les intencions de la mestra de permetre que els nens *construïsquen* el text i no proporcionar-los una formulació que impedisca la construcció del coneixement. Preocupada pel que ella diu “la socialització del coneixement”, és a dir, que el que el col·lectiu ha pogut construir torne al grup de nou a través de la verbalització, la seua actitud general és de no oferir als nens les *solucions* als conflictes. En aquest sentit, s’inscriu la *no formulació del text intentat* per la seua part.

#### *Les diferents classes de reformulació per part de la mestra*

Considerem d’interès determinar les funcions de les intervencions de la mestra en el procés de formulació del *text intentat* ja que podrien estar en relació amb els continguts d’ensenyament que vol fer rellevants.

Les diferents propostes de *text intentat* apareixen al llarg dels *episodis* sota manifestacions verbals diverses. De vegades, es mostren enunciats de caire metalingüístic explícit i altres vegades els nens o la mestra realitzen propostes simples que reformulen el text sense cap comentari o explicació que acompanye o justifique la intervenció. Ens fixem exclusivament en alguns exemples d’intervenció de la mestra per ajudar els nens a la formulació del text donat que, com hem vist, no realitza pràcticament propostes de *text intentat*. En l’apartat que mostra el desenvolupament de les reformulacions de cada *episodi* es veu quin és el patró general d’aquestes intervencions (vegeu 7.2.2.).

Per realitzar l’estudi de les reformulacions hem utilitzat la categorització proposta per Camps i alt.<sup>106</sup> i que hem explicat al principi d’aquest capítol. En aquesta es contemplen les següents maneres de reformular les diverses propostes sobre el text:

---

106. Camps, Guasch, Milián, Ribas, 1998.

- reformulació simple:
- reformulació amb negació explícita
- reformulació acompanyada de reflexió metalingüística
- reformulació amb termes metalingüístics explícits

En el quadre següent es mostra l'exemple trobat en cada episodi referent a les intervencions de la mestra en cada categoria :

Sessió	ref. simple	negac.	ref. met. explíc.	amb ter. metalin.
Xinés	-	1 (37) "han anat al xinés/ al <b>xino</b> no/ al xinés".	-	-
Boira	-	-	1 (54) "HI HA-BOIRA-AL GRAU (reforçant les paraules) // ay! què difícil és d'escriure!	-
Auela	-	-	3 (11, 18, 29) he anat a casa de m'auela / i he jugat en la moto / i l'he <b>carregat</b> i tot //¿escrivim aixina??  l'he carregada // la moto / l'he carregada.// ¿jo puc escriure / he anat a casa de m'auela i l'he carregat? // no / l'he d'escriure bé //l'he carregada /  si jo en el llibre escric / he jugat amb la moto i l'he carregada / no sabrem qui: ha jugat-	-
Peix Cabut	1 (27) "Daniel / = ha / pescat un peix cabut= §	-	-	-

*Segueix a la pàgina següent*

QUADRE 23. Categories en les reformulacions del text per part de la mestra.

Ve de la pàgina anterior

Sessió	ref. simple	negac.	ref. met. explíc.	amb ter .metalin.
Pregó	-	-.	-	-
Natalici	-	-	-	-
Ballad.	4 (14, 21, 30, 42)  vam anar / a vore els balls d'Hongria / al poliesportiu  els dançants d'Hongria també van ballar ells sols / sense nosaltres  =unes portaven les sabates negres i unes altres rojes=  uns hòmens tocaven	-	-	-
F. seq.	-	-	-	-
Port	1 (79) a la cruz roja hi havia gats /		1 (41) els <b>pescats</b> però vol dir els peixos,..// mira què ha dit / mira si ho ha dit bé Carlos // (F) JO / HE / ANAT / AL / PORT / A / VORE / ELS / PEIXOS	

La majoria de les reformulacions en les quals la mestra es veu implicada directament són simples, es a dir, es realitzen mitjançant una intervenció que modifica en part la proposta anterior sense cap explicació més.

Només en el cas dels episodis de “BOIRA” i “AUCLA” i “PORT” van acompanyades d’una explicació o d’una demanda de reflexió explícita. Això no vol dir que durant els *episodis* no hi haja altres tipus de reflexions metalingüístiques que ajuden precisament a la formulació del text per part del nen, però no estan lligades de forma directa a la reformulació que realitza la mestra. Aquesta constatació ens fa pensar que ella, ja que no rea-



litza apenes reformulacions concretes del *text intentat*, no pot intervenir amb reflexions en aqueix nivell.

El seu treball és més aviat d'indicació per tal que els nens reformulen, que de reformular ella mateixa, com ja hem apuntat.

Hem vist ocasions en què la mestra intervé en el procés de reformulació però no aporta res nou, sinó que accepta repetint –valorant positivament, (cf. Cap. 5 Els torns de paraula de la mestra)– la proposta del nen que ha intervingut davant d'ella. Sí que aprofita l'ocasió per posar de relleu l'encert del nen, en aquest cas de Glòria, que ha reformulat la frase amb una adequació gramatical important.

Hugo: HE JUGAT EN LA MOTO I L'HE CARREGADA  
(Auela, 22)

(...)

Glòria: HE JUGAT AMB LA MOTO I L'HE CARREGADA (L) (*ho diu esplai, separant les paraules*)

Mestra: (F) HE JUGAT *AMB* LA MOTO I L'HE CARREGADA // ella ha dit una cosa molt important / perquè ha dit (L) **amb** la moto.  
(Auela, 25-26)

En cap dels episodis s'han trobat referències per part de la mestra a termes metalin-  
güístics explícits amb els quals explicar als nens opcions preses per ella o pels mateixos  
nens en la formulació o reformulació del text.

### *El sentit de les reformulacions*

Ens aproximem en aquest apartat a les diferents maneres que tenen els nens i la mestra de reformular el text amb objectius concrets, posant especial interès en la intervenció d'aquesta.

En estudis anteriors <sup>107</sup> s'han posat de manifest els diferents sentits que poden tenir les reformulacions. En el desenvolupament d'aquest treball hem comprovat que les *de-*

---

107. Camps i altres, 1998

*mandes* de la mestra als nens mentre planifiquen el text (vegeu 5.2.1) es refereixen en part a orientar *l'adequació al context*, en dos aspectes concrets: l'atenció als interlocutors i l'atenció a la situació discursiva. En relació a aquestes *demandes*, les reformulacions dels nens es dirigeixen cap a l'adequació del text als receptors, al mateix emissor o emissors, al tipus de text i als requeriments gramaticals que han d'escriure.

En aquest exemple les referències a una possible recepció del missatge i al llenguatge escrit com a tal, condicionen la formulació:

Mestra: abans que res / aquestes tres xiquetes que estan ací van a pensar / i vosaltres també estareu escoltant per si acàs no ho pensen bé / (F) què és el que es pot escriure per a que quede ben explicat el que heu dit // primer s'ho pensarà/ Vanesa / tú què diries Vanesa? / ¿què diries? per a escriure-ho / ¿eh? / això-  
(Pregó, 8)

Mestra: Hugo/ ¿tú què diries / per a escriure lo que elles han dit i que ho explique bé?

Hugo: HAN ANAT A BALLAR

Mestra: això i avant?

Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA =HAN ANAT A BALLAR=  
(Pregó, 32-35)

Altres casos de *reformulació* reflecteixen la *recerca del rigor lèxic, sintàctic o d'adequació del text a la realitat* dels fets i a la veracitat de la informació.

Vegem, en aquest exemple, l'exigència per part de la mestra de correcció gramatical: demana als nens una reformulació alhora que ella mateixa en realitza una altra:

Yerai: HE ANAT A CASA DE M'ABUELA / I HE JUGAT EN LA MOTO / I L'HE **CAR-**  
**GAT** I TOT

Mestra: he anat a casa de m'abuela / i he jugat en la moto / i l'he **carregat** i tot //¿escrivim aixina?

Hugo: =l'hem carregà- =

Altres: = XXX=

Mestra: ¿què hem de dir?

Hugo: que l'he carregada

Mestra: ¿com?

Hugo: l'he carregada

(Auela, 10-17)

En aquest altre cas és rellevant l'atenció al context, als fets reals que sustenten el contingut del text:

Mestra: doncs / escolta / Vanesa / i tú Glòria / heu de pensar que allò que escrigueu ho heu d'haver fet les tres // per tal / lo del "xino" no ho has d'explicar / has d'explicar lo que heu fet les tres // (Pregó, 28)

L'exigència de precisió lèxica o morfosintàctica no prové sols de la mestra. Els mateixos nens disposen de recursos per posar de manifest els requeriments del text escrit. Així, ells mateixos proposen canvis en els textos que mostren uns coneixements suficients per adequar el text a aqueixos requeriments. Encara que no donen raons explícites per les quals s'han de produir aqueixos canvis, aqueixes *reformulacions*.

En els següent exemple es pot veure un conjunt de *reformulacions* conduents a millorar el text gramaticalment. La intervenció de la mestra es concreta a demandar, orientar i explicar; alguns nens intervenen de forma espontània per proposar canvis en el text, col·laborant de forma activa:

Alexandra: JO HE ANAT AL XINO

Mestra: però / ¿què escriurem: "JO HE ANAT AL XINÉS" / i no sabem qui?

Uns quants: = ha anat=

Beatriz: =ha anat=

Hugo: =jo sé com escriure-ho=

Un nen =ha anat

Mestra: a vore

Hugo: "Raül ha anat al xino"

Mestra: Què més? // perquè no ha anat només Raül-

Hugo.- (L) "Raül, Daniel G., Angel, Aitor i Raül i Xavier-

*(Primera proposta de text complet)*

Mestra: ¿què han fet?

Raül: han anat al **xino**

(Xinés, 24-36)

Com hem pogut observar, la varietat de situacions que es donen en les *reformulacions* s'adapten a les caracteritzades per A. Camps i altres (1998). Aquesta resposta a un patró que s'ha trobat en situacions d'escriptura amb nens més grans (de secundària), podria donar lloc a una hipòtesi sobre les diferències i semblances entre els problemes d'escriptura dels nens en diferents edats i contextos.

### 7.2.2 Les reformulacions del text intentat en els episodis de planificació del text.

Presentem a continuació una descripció de la interacció entre mestra i nens conduent a la formulació del *text intentat definitiu*. Intentem comprendre els mecanismes que col·laboren en el desenvolupament del procés.

#### *Xinés*

#### **REFORMULACIÓ de “HEM ANAT AL XINES”**

22. Beatriz			El del xino
24. Alexandra	Jo	he anat	al xino
25. Mestra	¿Jo	he anat	al xinés?
26-27 Beatriz i altres		ha anat	
31. Hugo	Raül	ha anat	al xino
33. Hugo	Raül, Daniel G., Angel, Aitor i Raül i Xavier	han anat	al xino
36. Raül		han anat	al xino
37. Mestra		han anat	al xinés
46. Angel		he anat	al xino
50. Glòria		han, han, han anat	al xino
		<b>HEM ANAT</b>	<b>AL XINÉS</b>

La mestra accepta la primera proposta de contingut del text, però demana més aviat *un text per ser escrit*. (“M’heu de dir el que tinc que escriure jo...”, Xinés, 23) Després d’una intervenció en la qual mostra el desacord per la no veracitat de la informació (no és un, sinó uns quants nens els que han anat realment al restaurant xinès) es van produint les diferents aportacions amb canvis en el subjecte, la persona del verb i el nombre.

Hugo proposa un text que és la gènesi del definitiu amb el suggeriment del plural (33). Les noves propostes responen a la demanda de reformular el subjecte per tal que estiga d’acord amb els fets. Totes les propostes contenen un subjecte en plural, mentre que, de nou, Àngel no considera el que ja s’ha dit i fa una proposta que mostra com no col·lectiviza l’acció: es pren sols ell mateix com a subjecte (46). Aquesta proposta sembla que “endarrereix” la construcció del text, en el sentit que no es prenen en consideració els avanços proposats pels altres.

Una intervenció de la mestra per tal que Àngel reflexione sobre la seua proposta:

(¿què pose / el teu nom o el de tots els xiquets que han anat? (Xinés, 47) fa intervenir Glòria (nena d’alta nivell) qui fa una proposta més adient. La nova solució inclou el plural i elimina la dificultat d’escriure tots els noms en la *textualització*.

La mestra diu “*En lloc de “he” hem de posar “hem”*”, fent presents els emissors i utilitzant la primera persona que s’adequa més a la realitat dels emissors.

La simplicitat del text “acceptat” per la mestra respon a la impossibilitat d’escriure en aquest moment en el qual els xiquets desconeixen el codi en una gran majoria, un text tan llarg.

### Boira

#### REFORMULACIÓ DE “HI HA BOIRA AL GRAU DE CASTELLÓ”

16. Glòria	En el Grao				
17. Mestra	en el Grao				
18. Glòria		de Castelló			
19. Mestra		de Castelló			
20. Glòria			n’hi ha boira		
21. Mestra	ah! En el Grao	de Castelló	n’hi ha boira!		
23. Mestra	En el Grao	de Castelló	n’hi ha boira		
27. Lledó	En el Grau	de Castelló	el dia 13		
32. Uns quants nens			de gener de 1977		
33. Mestra			el dia 13	de gener de 1997	
36. Yerai					ha nevat al Bartolo
47. Angel			Hi ha boira	al Grau de Castelló	
54. Mestra			Hi ha boira	al Grau	
			<b>Hi ha boira</b>	<b>al Grau de Castelló</b>	

La mestra ajuda a la formulació del text acceptant i repetint el que diu Glòria. (16-23)

A partir de l'acceptació implícita del text per part dels nens i d'ella mateixa demana una ampliació de la notícia encara que sols s'escriu finalment el títol. Una digressió (36) mostra que un nen s'ha perdut i que el text recull una experiència passada i llegida en un diari com a model de la notícia.

La mestra, conscient de les possibilitats dels nens per a escriure un text tan llarg (“(..) però totes aquestes coses no cabran en el títol..., què vos sembla? (Xinés 46), procura que reconduïsquen la informació i el text d'Àngel torna a semblar-se a l'aportació inicial de Glòria.

La mestra repeteix i reforça el text abans d'escriure'l a la pissarra. Comença ella mateixa però després li demana a Glòria que escriga. El text que Glòria escriu recull la proposta d'Àngel però no la proposta simplificadora de la mestra en el torn núm. 54. La *textualització es presenta*: ‘HABOIRA A GAUDE CATELLO’ (Hi ha boira al Grau de Castelló)

Aquest és un exemple de com el text definitiu acceptat pel grup s'ha mantingut en la textualització, encara que la intervenció de la mestra sembla simplificar.

### Auela

#### REFORMULACIÓ DE “HE ANAT A CASA M' AUELA HE JUGAT AMB LA MOTO..”

6. Yeraí	Que	He jugat	en la moto				
7. Mestra		Has jugat	en la moto				
10. Yeraí		He anat	a casa de m'auela	i he jugat	en la moto	i l'he carregat i tot	
11. Mestra		He anat	a casa de m'auela	i he jugat	en la moto	i l'he carregat i tot	
12. Hugo						l'hem carregà	
15. Hugo	Que					l'he carregada	
17. Hugo						l'he carregada	
18. Mestra					la moto	l'he carregada	
20. Hugo				He jugat	en la moto	i l'he carregada	
25. Glòria				He jugat	amb la moto	i l'he carregada	
26. Mestra				He jugat	amb la moto	i l'he carregada	
29. Mestra				He jugat	amb la moto		
34. Aitor	Jo	He anat	a casa m'auela	he jugat	amb la moto	i l'he carregada	amb tot. Yeraí.
		<b>He anat</b>	<b>a casa m'auela</b>	<b>he jugat</b>	<b>amb la moto</b>	<b>i l'he carregada</b>	<b>amb tot. Yeraí.</b>

L'acceptació de la proposta de Yerai porta a la mestra a demanar-li que repetisca el que ha dit.

El nou text és un vertader “text intentat” amb tota la càrrega d'un text que s'ha d'escriure. L'entonació que el nen dona al text és *per ser escrit*.

La mestra propicia una reflexió gramatical que permet perfeccionar el text inicial, aprofitant els coneixements dels nens de més nivell, com ara Hugo i Glòria.

La reformulació del text per part d'Hugo, nen de coneixements més alts, perfila l'adequació gramatical que la mestra va exigint i acceptant (18). Igualment, la proposta de Glòria (25) millora la forma sintàctica (“amb”). La mestra reflexiona amb els nens al voltant d'aquesta proposta: (...) Glòria ho ha dit molt bé / perquè si és de joguet/ l'ha agafada i ha jugat amb ella “ (Auela, 26-29), amb una explicació de caire metalingüístic.

És important la pretensió que els nens tinguen en compte l'emissor del text per aclarir el missatge, la qual cosa els dona peu a posar la “signatura” del text (“YERAI”). La intervenció de la mestra amb una demanda d'explicitació<sup>108</sup> provoca que el text siga més complet: “(...) si jo escric en el llibre / he jugat amb la moto i l'he carregada/ no sabem qui: ha jugat-” (Auela, 29). Ella no proposa un *text intentat* però orienta perquè els nens reformulen com ella pretén.

La proposta d'Aitor (34) és certament original i s'adequa a una estructura de text que els nens han utilitzat quan escriuen “coses que han de signar” ja que ells són els emissors. Altres activitats d'escriptura realitzades a la classe requereixen la *signatura dels textos* (cartes, notes, preguntes per als guions dels Projectes de Treball, etc.).

### *Peix Cabut*

#### REFORMULACIÓ DE “PEIX CABUT”

23. Santi			Han pescatu	n peix cabut
27. Mestra i altres nens		Daniel	ha pescat	un peix cabut
32. Beatriu		Daniel Garcia, Nadir, Abel	han pescat	un peix cabut
46. Alexandra	Que	Daniel Garcia	ha pescat	un peix cabut
49. Alexandra		Abel	ha pescat	quatre peixos
55. Yerai		Nadir	ha pescat	=un peix cabut=
56. Un nen				=de colors=
57. Yerai				de colors
65. Yerai		Daniel	ha pescat	un peix cabut
		<b>Daniel</b>	<b>ha pescat</b>	<b>un peix cabut</b>

108. Les demandes de la mestra estan estudiades en el capítol 5 (5.2.1)

La primera proposta (23) no conté informació verídica, ja que no tots els nens que han anat a pescar han obtingut la mateixa classe de peixos. Per tant, les idees de la conversa prèvia que havia donat informació variada sobre les activitats de pesca dels nens i les seues famílies, no es reflecteixen en l'aportació de Santi. La mestra reconduïx amb demandes i acceptacions les diferents propostes de text i els nens van completant i aclarint la informació (27) per oblidar més tard, de nou, les dades reals (32), fins que la formulació està d'acord amb els fets.

La conversa prèvia comporta una complexitat dels fets que hauria exigit un text amb tres frases; no s'escriu atès que és massa llarg per als nens en l'episodi que ens ocupa.

L'aspecte més rellevant en la reformulació d'aquesta frase és la contínua aproximació i allunyament al rigor del text en relació amb els fets (vegeu el protocol complet a l'annex).

### *Pregó*

#### **REFORMULACIÓ DE “PREGÓ”**

11 Vanesa		Hem vist	a Miriam	
33 Hugo		Han anat		a ballar
35 Hugo	Beatriz, Glòria i Vanesa	han anat		a ballar
40.Hugo	Beatriz, Glòria i Vanesa	han anat	al Pregó de Castelló	a ballar
45.Vanesa	(que)	Vam vore a Miriam		
	<b>BEATRIZ, GLORIA I VANESA</b>	<b>HAN ANAT VAM VORE</b>	<b>AL PREGO DE CASTELLO A MIRIAM</b>	<b>A BALLAR</b>

La primera proposta de contingut del text no és propiament un *text intentat*. La informació que aporta és parcial encara que rellevant per a la nena. Després d'una llarga conversa, a la demanda de la mestra Hugo realitza una proposta que resumeix ben bé els fets. Completa la frase gràcies a la indicació de la mestra però aquesta no realitza cap proposta de text. Cada vegada el text d'Hugo és més complet gràcies a les demandes de la mestra (vegeu els protocols d'el'annex).

Com a resposta a una demanda de la mestra, (“Vanesa ha dit una cosa que em pareix que les tres la van vore” (...) Vanesa /¿què has dit abans?” (Pregó 44) i atesa la rellevància de la informació per als xiquets, Vanesa insisteix en la seua idea primera (11), la qual queda incorporada en el text definitiu



*Natalici***REFORMULACIÓ DE “NATALICI”**

51. Alexandra	Que	vam fer	tulipes	
52. Mestra	Que	hem fet	tulipes	
53. Daniel	Que	hem adornat	la classe	
54 Mestra	Que	hem donat	la classe	
60. Ester		hem fet	una cartolina	en moltes tulipes
61. Mestra			una cartolina	en moltes tulipes
68. Daniel		hem fet	una carta	
71. Uns quants			una targeta!!	
72. Mestra			una targeta	
75. Nadir		Vam fer	tulipes	
79. Alexandra	Que	vam repartir	les “xuxes”	
80. Uns quants	que	vam repartir	les “xuxes”	
82. Molts	que	vam repartir	les xuxeries	
83. Mestra	que	vam repartir	les xuxeries	
84. Glòria I		van vindre	els ciclistes	al pati
86. Alexandra	I també	va vindre	Induráin	
		<b>HEM FET</b>	<b>TULIPES</b>	
		<b>HEM FET</b>	<b>TARGETES</b>	
		<b>HEM MENJAT</b>	<b>XUXERIES</b>	

No hi ha un únic text intentat definitiu al final de la *planificació*, ja que s’entrecreen uns quants. S’escriu: **HEM FET TULIPES”**; **HEM FET TARGETES”**; **HEM MENJAT XUXERIES”**

En aquest episodi es presenta una narració dels fets, múltiples, que interessin als nens. La mestra accepta i demana més informació per completar el text de la notícia amb un major nombre de detalls. Les propostes més completes, com la d’Ester (60), es veuen reduïdes (75) i la forma definitiva del text, compost de tres frases, es formula en la textualització d’acord amb les possibilitats dels nens, simplificant-se per ser escrit. De nou, la restricció que suposa els pocs coneixements dels nens sobre el codi es manifesta com a causa de la simplificació del *text intentat definitiu*.

En aquest procés de construcció del text algunes propostes no són recollides en el text definitiu, com per exemple, la referència a la visita dels ciclistes o a Induráin.

*Balladors*  
**REFORMULACIÓ DE “BALLADORS”**

13. Abel	Que	Vam anar	al poliesportiu				
14. Mestra		Vam anar	a vore	els balls d'Hongria	al poliesportiu		
16. Lledó	Hem ballat nosaltres						
17. Mestra	Nosaltres també	vam ballar					
18. Angel		Van ballar	a soles				
20. Angel				els d'Hongria			
21. Mestra	Els dançants d'Hongria	també van ballar	ells solss	ense nosaltres			
24. Aitor		Van córrer	i “por” poc		ens caem a terra		
27. Alexandra	Que jo	em vaig caure			en terra		
29. Glòria	Que	unes xiques duien	les sabates negres	i unes altres les duien	de color roig		
30. Mestra		Unes portaven	les sabates negres	i unes altres rojes			
34. Beatriu	Que després	se van canviar	perquè antes se van ficar	les negres	per “agarrar” aigua		
41. J Luis		Uns hòmens	estaven tocant				
42. Mestra		Uns hòmens	tocaven				
43. Alexandra		Un home	tocava	una guitarra			
45. Mestra				una guitarra			
46. Xavier				un violoncel			
47. Mestra				un violoncel			
48. Abel				un guitarró			
49. Mestra	i			un guitarró			
58. Daniel	Que	quan acabaven de ballar	feien aixina				
67. Beatriu		Han vingut	els hòmens	d'Hongria			
69. Glòria			i les dones				
70. Beatriu			i les dones				
71. Lledó		Han vingut	els hòmens i les dones	d'Hongria			
72. Beatriu					i han portat	músiques	
75. Lledó		Han vingut	les xiques i els xics	d'Hongria	i han vingut	els xiquets	a vore-ho
78. Glòria					i han anat	els xiquets	al poliesportiu
		<b>Han vingut</b>	<b>els balladors</b>	<b>d'Hongria</b>			

La trajectòria d'aquest text mostra com s'intercala el *text intentat* amb la narració dels fets diversos. La intenció dels nens i la mestra és planificar i escriure el text, però no es lliuren de la simplificació a l'hora de textualitzar, d'escriure a la pissarra.

La riquesa d'idees i els detalls plens de rigor lèxic es veu simplificada. S'ha fet referència a aquesta qüestió en l'anàlisi de les dades que configuren en les *seqüències* (Cap. 6 (6.2)).

La mestra intervé per reformular el text (30), i el completa amb informacions que els nens ja han donat. Hi ha una llarga llista d'enumeracions d'objectes, i es perd, de moment, la "reformulació" del *text intentat*. Des de la intervenció de José Luis fins a la de Beatriu (41 i 67 respectivament), el text esdevé opac i es parla dels fets, cercant adequació lèxica per anomenar els objectes musicals.

La reformulació del text es realitza en interacció amb altres operacions de caire "narratiu", recordant de nou els fets necessaris per elaborar el contingut del text.

### *Flors seques*

#### REFORMULACIÓ DE "FLORS SEQUES"

9. Lledó	Estan arplegant	flors seques			
11. Lledó	Estan arplegant	flors seques			
12. Mestra	Estan arreglant	flors seques?			
14. Lledó	Estan arrancant	flors seques	en les estissores		
26. Alexandra	Replegant	flors seques			
60. Raül	Estem tallant				
62. Uns quants	arranca:::nt				
63. Raül		flors de terra			
64. Mestra	Estem arrancant	flors			
65. Raül		seques			
66. Mestra	Estem arrancant	flors seques			
71. Andrés			per a fer	un ram de flors	
72. Mestra			per a fer	un ram de flors	
74. Lledó	Vam arrancar	flors seques	per a fer	un ram de flors	
76. Glòria					"pa" els pares
78. Uns quants					per als pares!
80. Raül					per al pare i la mare!
	<b>Estem arrancant</b>	<b>flors seques</b>	<b>per a fer</b>	<b>un ram de flors</b>	<b>per als pares</b>

La trajectòria del text mostra com es va completant amb les diferents intervencions. Les reformulacions de la mestra sols serveixen per repetir o acceptar allò que han dit els nens, llevat del malentès del principi que impedeix la comprensió del text: "arreglant".

La formulació del *text intentat* amb més informació cada vegada porta a un text complet i, que a diferència d'altres episodis, recull tot el que s'ha dit. En aquest cas, les diferents propostes permeten la construcció del text que es reflecteix de forma semblant en la formulació final i en la textualització.

*Port*  
Reformulació de “PORT”

18. Guillem		Vam anar	a la			
19. Mestra		Vam anar	a la			
20. Guillem			al port			
21. Mestra		Vam anar a	al port			
26. Guillem		Vam anar	al port			
28. Beatriu		Vam anar	a vore		el vaixell	que l'estaven arreglant
30. Glòria					el varadero	
32. Glòria		Vam anar	a vore		el varador	
33. Mestra		Vam anar	a vore		el varador	
34. Santi	Que	hem anat	a vore		el port	
38. Carlos	Jo	he anat	a vore		els pescats	
41. Mestra	Jo	he anat	al Port	a vore	els peixos	
52. Daniel	També	vam vore	la fàbrica de gel			
53. Mestra	També	van vore	la fàbrica de gel			
56. Abel	Que	vam vore	(XX) de les sardines i dels boquerons			
58. Hugo		Vam vore	com descarregaven		el peix	
60. Glòria		Vam vore			el catamarán	
62. Irene		Vaig vore			les caixes	
67. Carlos	Jo	he vist			la <i>cruz</i> roja del mar	
69. Carlos	A la <i>cruz</i> roja	havia	i		una corda	
78. Carlos	A la <i>cruz</i> roja	havia			gats	
79. Mestra	A la <i>cruz</i> roja	hi havia			gats	
89. Yerai		Hem anat	al port de Castelló	i hem vist	les caixes el varadero	
		<b>Hem anat</b>	<b>al port</b>	<b>i hem vist</b>	<b>el varador</b>	<b>i les caixes</b>

El coneixement que els nens tenen dels fets provoca moltes aportacions, amb informació diversa, per construir el text. Algunes d'aquestes no queden reflectides en el *text intentat definitiu* però la proposta final de Yeraï, sense propostes de reformulació per part de la mestra, mostra que els nens a aquesta altura de curs són capaços de formular un text amb major complexitat que en les primeres sessions. Atès que es produeixen més intervencions de nens de baix nivell (Guillem, Carlos i Irene), la mestra valora repetint –i acceptant<sup>109</sup> les diferents propostes, fins i tot bastint la construcció, com en la proposta de Carlos. (18-21).

La formulació del *text intentat* amb més informació cada vegada, porta a un text complet i que malgrat tot, no recull tot el que s'ha dit. En aquest cas, les diferents propostes permeten una construcció del text que reflecteix sols de forma parcial tota la informació en el *text intentat definitiu* i en la textualització. Ens hem referit en nombroses ocasions a aquest fenomen que va ser objecte de reflexió per part de la mestra (vegeu el Cap. 5) i que provoca consideracions sobre el paper de la *bastida* en el sentit de Bruner sobre les possibilitats que el nen té d'actuar o de pensar amb l'ajut d'el' adult.

Efectivament, la solució del *dictat a l'adult* i la interacció entre activitats orals i escrites (Dols, 1987) pot significar un recurs didàctic de major envergadura si es contempla la dificultat dels nens de *textualitzar* però no de *planificar*.

### *Conclusions parcials*

L'estudi de les reformulacions mostra com la construcció del text és col·lectiva. La intervenció de diferents nens permet la formulació que en cap moment seria possible realitzar amb un sol subjecte. L'activitat és, doncs, de caire interpsicològic i l'evolució del *text intentat inicial* cap al *text intentat definitiu* es produeix mitjançant les diferents aportacions.

Una altra constatació es refereix a la importància del context en la capacitat de formulació o reformulació dels nens en una situació concreta. El coneixement dels fets, les informacions de què disposen o l'interès pels esdeveniments produeixen una major quantitat de propostes de *text intentat*. De vegades, la construcció del text es veu alterada per la riquesa dels esdeveniments i el paper de la mestra es centra en la selecció d'idees.

---

109. Vegeu el capítol 5

Els nens intervenen de forma espontània segons els seus coneixements i invitats per la mestra quan la formulació del text ho requereix (cf. Cap. 5).

La mestra, en el cas que presenta aquest treball, reformula poc i dirigeix les seues estratègies per tal que els nens realitzen les seues propostes. En les seues intervencions demana més informació dels fets, més adequació lèxica o gramatical, explica algunes propostes dels nens, valora acceptant, ni que siga parcialment, i orienta la construcció –la *reformulació*.

Utilitza reformulacions simples donant suport generalment a les propostes dels nens i recopilant allò que han dit. També realitza explicacions metalingüístiques i amb la seua intervenció propicia la reflexió metalingüística no utilitzant mai termes específics.

Quant a la funció de les reformulacions que la mestra demana als nens, és principalment d'adequació lèxica o gramatical, d'adequació als fets –veracitat– i al context –emisors o receptors. Cal destacar també que el sentit de les reformulacions que ella realitza és en gran part afectiu i valoratiu, ja que encara que afegisca alguna novetat al text formulat pels nens, imprimeix un caràcter d'acceptació de la proposta. No existeixen pràcticament reformulacions amb *negació*.

El conjunt de totes aquestes maneres de fer podrien considerar-se característiques de l'estil de la mestra.

La trajectòria del text intentat inscrita en les *seqüències* dels *episodis* mostra l'activitat escolar en la qual la mestra i els nens estan ocupats. Aquesta activitat escolar que persegueix l'aprenentatge de nous continguts per part dels nens, no seria tal en el cas que no poguerem reconèixer realment objectes d'aprenentatge lligats a l'activitat de planificació del text. Veurem en el capítol següent la classe de continguts aïllables i que, relacionats amb els aprenentatges sobre la llengua escrita, van apareixent al llarg del curs. Aquest continguts es presenten a través de les diferents situacions de comunicació i gràcies a les intervencions de la mestra, qui privilegia, amb les seues *demandes*, *explicacions*, *avaluacions*, *orientacions* i estratègies de *gestió*, i posa de relleu uns o altres aspectes relacionats amb l'escriptura i el seu ús.

## 8. LA PLANIFICACIÓ DEL TEXT: UNA OCASIÓ PER PARLAR SOBRE LA LLENGUA

### 8.1. El tractament dels continguts lingüístics, textuais i discursius, en la planificació del text

A partir de l'anàlisi de cada *episodi* hem aïllat els *continguts* que en l'àmbit lingüístic, i a través de tot el curs, han estat objecte de treball en el marc de les activitats de planificació del text.

Seguint la concepció de J.M. Adam (1987) que anomena *text* al producte lingüístic, hem analitzat continguts referits a la forma del text que s'escriu, a la gramàtica, al lèxic i als requeriments formals que es presenten en cada situació: els hem anomenat continguts *textuais*. Alguns d'aquests, com els continguts ortogràfics –per exemple la relació so-grafia–, en la fase que nosaltres hem estudiat, és a dir, la *Planificació del Text*, no estan presents, ja que l'esforç pel domini del codi en aquestes edats requereix de molta atenció centrada principalment en la fase de *textualització* del procés de redacció. Les demandes de la mestra perquè el grup formule convenientment el text i li done la forma corresponent a la situació centren aquest grup de continguts.

El següent exemple mostra com la mestra es refereix a una qüestió morfològica, que hem considerat com un *contingut textual*:

Mestra: (*repeteix dues vegades el text*) “He jugat **amb** la moto i l'he carregada”... ella ha dit una cosa molt important!, perquè ha dit **amb** la moto.” (...) ..si és de joguet l'ha agafada i ha jugat **amb ella**....”

(Auela, 26, 29)

Altres continguts es circumscriuen als procediments per generar les idees, de cercar la veracitat del contingut del text a escriure, de formular, en suma, el coneixement. Tenen en compte el context de producció i el de recepció del text, s'ocupen de la funcionalitat de l'escriptura, de les característiques dels diferents tipus de text; és a dir, sobrepassen la producció concreta d'eixe text encara que s'hi instal·len per a existir. L'estructuració discursiva comporta un conjunt d'operacions que influeixen “*el procés de tractament dels parà-*

*metres del context, fins a la transformació en un text*” (Dolz, 1987, citat a Milián, M. 1990). Aquest conjunt d’operacions que els nens han d’aprendre a realitzar l’hem classificat com a *continguts discursius*. Basem l’elecció d’aquest terme en la noció de *discurs* com a un objecte que traspasa l’àmbit lingüístic per entrar en la “xarxa institucional” d’un grup (Adam, 1985).

Cal destacar que en el treball de *planificació del text* es posen en relleu molts continguts que estan més aviat relacionats amb les estratègies i processos cognitius utilitzats prèviament a la formulació concreta del text –inclús al primer *text intentat*– i que en aquesta edat són de màxima importància en l’ensenyament.<sup>110</sup> Aquests mecanismes han de ser apresos pels nens i cal mostrar com a l’escola infantil cal ensenyar-los de forma integrada i específica.

Els següent exemple mostra com la mestra, seguint un patró de *suggeriment* per orientar els nens, pretén ensenyar a formular el coneixement per a ser escrit en grup i proporciona estratègies per a actuar, per a organitzar-se; la negreta mostra l’enunciat que conté explícitament el que es vol destacar, ensenyar:

Mestra: Vosaltres sabeu que quan posem una notícia **hem de posar un títol** que ens diga de què parlarem...; cada xiquet em dirà **un trosset, una frase**, començant des **del principi** i després ho escriurem...

(Balladors, 11)

En un altre ordre de coses, destacarem que en les converses amb la mestra s’ha posat de manifest una preocupació pels continguts d’ensenyament i per aprofitar al màxim les ocasions que l’activitat ofereix perquè els nens “apreguen” alguna cosa. La idea que cal planificar allò que volem ensenyar als nens sembla aparentment posar-se en contradicció amb els principis d’un ensenyament pràctic i que s’até a les diverses circumstàncies que apareixen a l’aula.

Per tant, en les sessions de conversa i reflexió sobre les activitats enregistrades s’aprecia una tensió entre *la selecció prèvia dels continguts* a ensenyar en les sessions d’escriptura i *l’aprofitament d’ocasions* que ofereixen *continguts* concrets d’ensenyament.

---

110. Hayes i Flowers (1980); Cooper i Matshuhashi, (1983); Camps, (1994), entre altres, han estudiat els processos implicats en la *planificació*, que poden resumir-se en tres: generació d’idees, organització i establiment d’objectius. En el marc teòric hem aprofundit aquest tema.



Un altre tema d'interès relacionat amb els *continguts* es planteja quan es pretén, amb nens tan petits, utilitzar seqüències didàctiques que prevegen de forma explícita continguts d'ensenyament. L'experiència prèvia de la mestra i l'obtinguda de les sessions enregistrades és que sols de forma molt global i amb una temporalització molt extensa es pot preveure *què* i *quan* ensenyar continguts concrets als nens.

La programació del treball didàctic requereix en aquestes edats d'una flexibilitat i una alta dosi d'improvisació reflexiva per abordar els continguts que pretenem que els nens adquirisquen. En aquesta dinàmica i amb unes activitats obertes que possibiliten a cadascú aprendre al seu nivell es planteja el problema de la delimitació de continguts i els nivells de complexitat requerits pels nens.

La reflexió conjunta va portar la idea que caldria aprofundir els problemes derivats de la metodologia didàctica per *improvisar els continguts que s'han d'aprofitar* en les sessions de treball planificades globalment.

Concretant a partir de les reflexions amb la mestra les qüestions més rellevants que ella pretenia ensenyar, d'acord amb el nivell del seu grup són:

- Aprendre la funcionalitat de la tasca que realitzen, en concret de l'escriptura del Llibre o del Periòdic de la classe. Des d'ací pretén extrapolar la funcionalitat de l'escrit a altres situacions. És important que els nens aprenguen a "cercar" la raó per la qual han d'escriure, per tal de trobar-li sentit a la seua activitat.
- Aprendre les diferències entre "*el que es diu*" i "*el que es pot escriure*", és a dir aprendre a usar de forma distinta la llengua escrita de la llengua oral.
- Aprendre a buscar "què volem dir per poder escriure-ho". D'ací es desprén, a més de la pròpia formulació del pensament, una reflexió sobre la intel·ligibilitat del text i la presa de consciència del destinatari.
- Reflexionar sobre les estructures de la pròpia llengua que permeten un millor nivell d'expressió d'allò que volen expressar. Cercant la claredat d'expressió intenta que els nens aprenguen a expressar millor el seu pensament.
- Utilitzar cada vegada amb més destresa els recursos de què disposen, allò que saben els nens, i aplicar-lo en les situacions d'escriptura –textualització– del text i lectura –revisió i correcció dels textos.
- Que aprenguen a explicitar el que han après o saben sobre la llengua escrita.

Per tant, els objectius d'aprenentatge, o dit d'una altra manera, allò que la mestra vol ensenyar, sobrepassen els aspectes purament textuals emmarcats en la frase que es construeix o en la configuració formal i material del contingut triat. En treballs que han pretés estudiar les relacions dels nens amb els textos produïts en condicions d'ensenyament actiu

(veure Jolibert, 1992) s'ha posat de manifest la necessitat de posar els nens en situacions de comunicació que no presenten l'escrit com a una "situació escolar" sense sentit.

"En definitiva, cal que per a cada alumne escriure sigui, no un sinònim de dificultat, bloqueig o fracàs, sinò d'evocació, sobretot dels projectes realitzats gràcies a l'escrit, (...): cal que les imatges que vinguen a l'esperit dels nens quan es parle d'escriure siguin: "fer un cartell" per anunciar una exposició," escriure un guió" per a l'espectacle (...) "inventar un conte" per als petits (...) i no fer "exercicis de gramàtica", "fer dictats", (...)" (Jolibert, J. (1992), pàg. 17).

En aquest nivell educatiu en el qual els nens són aprenents inexperts, l'ensenyament de la llengua escrita passa per situar els nens com a productors de textos considerant al màxim els diferents elements de les situacions de producció i fent-se, per tant, una representació cada vegada més acurada de la tasca i dels requeriments que es presenten en cada moment on cal escriure. Els nens han d'aprendre a produir un text pertinent, intel·ligible, eficaç i han de representar-se a si mateixos com a escriptors eficaços, i també com a aprenents de les coses que els manquen per avançar en el domini de les tècniques escriptores. Han d'arribar a combinar l'objectiu comunicatiu que presideix l'escriptura del text i, per tant, del text que estan planificant, amb els objectius d'aprenentatge que la mestra els proposa per *aprendre a escriure millor* (Camps, 1994, pàg. 68).

La continuïtat de l'experiència que al llarg del curs van compartint aquests nens amb la seua mestra, a través de l'activitat conjunta, –l'escriptura de textos que narren experiències viscudes pels nens–, influeix en la reconfiguració dels coneixements dels nens. Per tant, la referència a un contingut no té el mateix nivell al principi que al final del curs. Cada nen té una representació i és capaç de fer una formulació diferent, però allò rellevant és que cada sessió pretén la formulació del coneixement d'acord amb l'experiència acumulada.

Aquests exemples mostren la diferència de tractament d'un mateix contingut, la selecció de les idees:

*Mestra:* de tot el que m'heu contat ací hem de triar una cosa//  
(Xinés, 5)

La demanda de la mestra situa els nens en l'"ací i ara". La tria del contingut del text està situada en l'acció present, en aquest cas la conversa recent. El context en què s'han de situar és encara molt present, però es percep un pas cap al llenguatge *descontextualitzat* que exigeix la tasca escolar en la majoria d'ocasions.

En el següent cas la selecció del tema per a escriure es situa en fets passats, en una experiència compartida però “diferida”. La complexitat de la demanda és, per tant, major:

Mestra: anem a escriure què vam fer en aquella excursió al port...”

(Port,13)

En definitiva, l’anàlisi dels continguts que es van abordant a través de les sessions ens proporciona pistes sobre quina idea d’escriptura té la mestra i sobre quines qüestions rellevants poden anar assolint els nens a través de l’activitat d’escriptura i la reflexió sobre tot el què fan i sobre el propi text.

Sembla convenient posar en relleu la varietat de continguts que, en la línia d’un aprenentatge de l’escriptura com a fet integrat i global, i que sols es pot donar en situacions comunicatives, són considerades com a objecte d’aprenentatge de forma explícita. S’amplia d’aquesta manera la gamma de conceptes i procediments que en una concepció de l’escriptura basada en el codi, no tenien cabuda.

S’han considerat dos tipus de continguts per ensenyar en el marc de l’activitat de planificació: els *textuals* que contenen aspectes relacionats directament amb el text (gramàtica, lèxic, etc.) i els *discursius* que aborden procediments i estratègies per generar el text, configurar-lo des d’uns requisits contextuals. (veure punt 8.1).

XINÉS	BOIRA	AUELA	PEIX CABUT	PREGÓ	NATALICI	FLORS SEQUES	BALLADORS	PORT
contingut del text  procediment per triar el text. funcionalitat escriptura	funcionalitat escriptura	contingut-forma del text	contingut del text	justificació contingut text	característiques notícia	planificació del ; text; parlar per a escriure	estructura format notícia	concepte de notícia
forma i contingut del text	model de text per a escriure	funcionalitat escriptura.	Intel·ligibilitat del text	requisits del text escrit	escriptura títol: relació so-grafia	esquema contingut del text	forma-contingut del text	contingut del text
lèxic	concepte de notícia; formes d'obtenir notícies.	característiques llenguatge escrit	consideració del context: receptors	forma-contingut del text	concepte títol	contingut del text; consideració receptors continguts	oralització text per a escriure	planificació del text: pensar per a dir; selecció
subjecte de la frase	contingut del text	sintaxi de la frase; concordança	gramàtica de la frase: subjecte	planificació del contingut del text	contingut del text	lèxic; precisió lèxica	lèxic	esquema organitzatiu contingut del text
persona verbal	consideració del context (emissors-receptors)	ús de la preposició (AMB)	procediment d'escriptura; dictat	esquema per a formular el contingut del text.	lèxic	lèxic (amb reflexió metaling. explícita)	forma del text (Insistència)	concepte de títol
concordança subjecte persona verbal	concepte de títol	subjecte frase			lèxic		escriptura al dictat	forma del text
	forma del text				formulació del coneixement per a ser escrit explícitament: contingut del text		esquema organitzatiu del coneixement lèxic	
	consideració del context temporal				forma del text			registre del text
								procediment per a dictar

QUADRE 24. Continguts sobre escriptura que s'ensenyen al llarg del curs.

**8.1.1 Dades numèriques sobre els continguts textuals i discursius al llarg dels episodis**

Xinés	Boira	Auela	Peix Cabut	Pregó	Natalici	Balladors	Flors	Port
5 text.	1 text.	4 text.	1 text.	2 text.	4 text.	4 text.	2 text.	3 text.
3 disc.	7 disc.	3 disc.	4 disc.	4 disc.	4 disc.	3 disc.	4 disc.	5 disc.

QUADRE 25. Continguts textuals i discursius en la *planificació* del text

Disc. = continguts discursius

Text. = continguts textuals

Els números de la taula corresponen als diferents aspectes als quals la mestra fa referència durant l'*episodi* amb la finalitat que *sigui après*. Un mateix *contingut* pot, per tant, aparèixer més d'una vegada.

Al llarg de les sessions veiem que és major el nombre de referències a continguts de *tipus discursiu*, és a dir, referits a aspectes no concrets del text que els ocupa, sinó a aspectes generals de la llengua escrita, del context, de les situacions de comunicació en les quals cal escriure, als aspectes dedicats a la conceptualització de la llengua escrita com a objecte particular del món.

Les referències al text en aquesta activitat de *planificació oral* ocupen menys espai que segurament ocuparien en la fase de *textualització* on l'atenció al codi és realment important.

### 8.1.2 Els continguts textuals

Els continguts que hem anomenat textuals, aquells que es refereixen a qüestions relacionades amb el mateix text, es centren particularment en la tria del lèxic pertinent per a la situació comunicativa; en la concordança (subjecte-verb) posant èmfasi en l'adequació del text amb la realitat descrita en l'enunciat; en la configuració formal general del text, cohesió i coherència especialment. Aquests darrers aspectes cal situar-los dins d'un context de formulació de textos breus, com són els que hem analitzat i per tant les exigències de coherència i cohesió estan en relació amb la simplicitat de les propostes, dels *textos intentats inicials* i dels *definitius* en tot el procés de *planificació*.

Un exemple mostrarà com la mestra demana als nens una tasca concreta associada a un procediment que *han d'aprendre*, relacionat directament amb el text que estan escrivint:

Mestra: què és el que es pot escriure per què quede **ben explicat** el que heu dit(..)

(Pregó, 8)

La demanda de text va acompanyada d'una referència metacognitiva i d'una altra metalingüística, ja que s'exigeix un text formal, coherent, que done informació suficient i amb característiques de text escrit, així doncs de *text intentat*.

Pel que fa al *contingut relació so-grafia* sols en un *episodi* –Natalici– hi ha una referència a aquest contingut. Es produeix a causa d'una escriptura en la pissarra –*textualització*– dins del procés de planificació global del text, del títol de la notícia. La textualització de les frases, l'escriptura a la pissarra que nosaltres no hem estudiat, estaria, en principi, plena de referències a continguts sobre el codi i sobre els problemes perifèrics de l'escriptura que han d'ensenyar-se també en aquesta etapa educativa.<sup>111</sup>

---

111. En diverses ocasions hem fet referència a la consideració dels aprenentatges sobre el codi que els nens fan en aquestes etapes i que han de ser ensenyats juntament amb els altres continguts discursius i textuals. Igualment hem fet notar que els pocs coneixements sobre el codi impedeixen la consolidació de textos llargs i més complexos en el procés d'escriptura que segueixen al llarg de l'activitat.

XINÉS	BOIRA	AUELA	PEIX CABUT	PREGÓ	NATALICI	BALLADORS	FLORS SEQUES	PORT
		contingut-forma del text						
forma - contingut del text					escriptura títol: relació so-grafia	forma-contingut del text		
lèxic				forma-contingut del text		oralització text per a escriure		
subjecte de la frase		sintaxi de la frase; concordança	gramàtica de la frase:subjecte			lèxic	lèxic; precisió lèxica	
persona verbal		ús de la preposició (AMB)		esquema per a formular el contingut del text.	lèxic	forma del text Insistència	lèxic (amb reflexió metaling. explícita)	
concordança subjecte persona verbal		subjecte frase			lèxic			forma del text
	forma del text							lèxic
					forma del text			registre del text

QUADRE 26. Continguts *textuals*

### 8.1.3 Els continguts *discursius*

Els continguts *discursius* han estat considerats aquells que traspassen el text en si mateix per situar-lo en un lloc social i, per tant, exigeix una sèrie d'operacions i estratègies que podem anomenar *contextuals*. Aquests continguts es centren principalment en la importància de la selecció del tema, selecció del text per a ser escrit a diferència de l'oral, la funcionalitat de la llengua escrita, la importància del rigor i la intel·ligibilitat en l'expressió, i les característiques de certs models textuais com la notícia.

En aquest exemple veiem com la mestra, amb l'ajut de la foto, demana a la nena la consideració del receptor alhora que fa referència a l'acte de llegir i escriure en el qual s'impliquen els pares, amb el valor social que posseeix l'escriptura:

Mestra: què explicaries d'aquesta foto / perquè el teu papà i la teva mamá sense dir-los tu res/ llegint el que tu escrius ja sàpiguen / el que és?

(Flors Seques, 4)

Tots aquests *continguts* es posen en relleu amb la intervenció de la mestra que exigeix una resposta de la nena i del grup per extensió, de forma implícita. (veure cap. 5, "Les demandes de la mestra").

Es requereix dels nens una atenció a la formulació del seu pensament per a ser convertit en text, una presa de consciència dels elements contextuals, –receptors, temps d'escriptura i de lectura del text– i se'ls proporciona eines procedimentals per a realitzar les tasques que se'ls demana: esquemes organitzatius del text, oralització del text per a *ser escrit*, dictats per a fixar el text formulat. Aquests procediments són continguts per aprendre. Al llarg del curs s'aprecia una reiteració en les referències que podem considerar com a l'eix de continguts que, pel que fa a *ensenyar a planificar el text*, són considerats per la mestra com a rellevants.

En les converses mantingudes amb ella podem apreciar que, si bé en un principi no era conscient de com s'estaven posant en relleu en les sessions aquests continguts, al llarg del curs podem observar com es va consolidant el seu pes i explicitació amb els nens.

De manera, que les operacions que en un principi no estaven aïllades de forma explícita passen a ser part del bagatge de planificació del text que s'empra de forma natural.

Per finalitzar resumirem considerant que abordar els continguts d'ensenyament que s'han treballat durant els *episodis de planificació* ens ha servit per prendre consciència de com una activitat certament complexa i que requereix diverses operacions i estratègies per part dels nens i de la mestra conté elements bàsics d'aprenentatge. Aquest rastreig a tra-



XINÉS	BOIRA	AUELA	PEIX CABUT	PREGÓ	NATALICI	BALLADORS	FLORS SEQUES	PORT
contingut del text procediment per triar el text funcionalitat escriptura	funcionalitat escriptura	contingut-forma del text		justificació contingut text	característiques notícia	estructura format notícia	planificació del text; parlar per a escriure	concepte de notícia
	model de text per a escriure	funcionalitat escriptura	Intel·ligibilitat del text	requisits del text escrit			esquema contingut del text	contingut del text
	concepte de notícia; formes d'obtenir notícies	característiques llenguatge escrit	consideració del context: receptors		concepte títol		contingut del text; consideració receptors	planificació del text: pensar per a dir, selecció; continguts
	contingut del text			planificació del contingut del text	contingut del text		lèxic; precisió lèxica	esquema organitzatiu continguts del text
	consideració del context (emisors-receptors)		procediment d'escriptura; dictat	esquema per a formular el contingut del text			lèxic (amb refelexió metaling. explícita)	concepte de títol
	concepte de títol					escriptura al dictat		forma del text
					formulació del coneixement per a ser escrit explícitament: contingut del text	esquema organitzatiu del coneixement		
	consideració del context temporal							
								procediment per dictar

QUADRE 27. Continguts *discursius*

vés de les sessions ens ha permés també observar la varietat de continguts i la dimensió global de la tasca de planificació del text, que en si mateixa és una activitat multifacètica i que comprén coneixements sobre l'escriptura de gran interés per a l'aprenentatge inicial.

La gran quantitat de continguts, *textuals i discursius* que s'han trobat en els *episodis* asseguren que l'activitat de planificació oral del text escrit pot col·laborar de forma eficaç a alfabetitzar els subjectes que aprenen amb les repercussions que pot tindre aquest fet en les orientacions per a la didàctica de l'escriptura.

## 9. CONCLUSIONS

Com s'ha manifestat en la introducció, l'objectiu d'aquest treball era contribuir a conèixer i comprendre els mecanismes que utilitza el docent per ensenyar els nens a planificar el text escrit a través de la interacció oral.

Si recordem les preguntes que regeixen la recerca:<sup>112</sup>

*Hi ha estratègies per ensenyar a escriure a nens de 5 anys per les quals a més del codi s'enseny de forma sistemàtica a construir el text? Aquesta activitat es fa de forma independent de l'ensenyament del codi? En l'activitat d'ensenyar a escriure la mestra fa amb els nens alguna cosa especial per ensenyar-los a planificar el text? Els nens són capaços de realitzar tasques de planificació del text? Quines són aquestes tasques? Com els ajuda la mestra? Com es pot fer de forma sistemàtica l'ensenyament de la planificació del text? Quina incidència té la planificació del text en l'ensenyament inicial de l'escriptura? Com es pot ensenyar a escriure de forma col·lectiva atenent la diversitat i fent que els nens avancen tots i cadascun d'ells?,*

ens adonem que les respostes, que han de quedar reflectides en les conclusions, es poden formular abordant diferents àmbits en els quals s'han observat i analitzat els fenòmens de l'aula en relació especialment a les intervencions de l'adult, és a dir, de la mestra.

Ja que aquesta anàlisi s'ha realitzat: a) en base a uns principis teòrics, b) en funció d'una metodologia de recerca qualitativa i, c) considerant els contextos de l'activitat com a part fonamental de les pròpies dades, proposem un agrupament dels resultats de la recerca que contemple:

- els resultats relacionats amb els principis teòrics i la metodologia emprada en el treball.
- els resultats de l'anàlisi de les situacions de comunicació, les intervencions de la mestra i els contextos que hi influeixen.

---

112 Veure *Introducció*

## 9.1 Conclusions derivades dels principis teòrics que emmarquen el treball

Els principals referents teòrics que van servir com a punt de partida per analitzar els materials disponibles van ser les idees sobre construcció del coneixement i la zona de desenvolupament pròxim inspirades i derivades de les tesis vygotskianes, els treballs que baix diversos enfocaments analitzen el discurs a la classe i els estudis sobre la construcció del text escrit concretament sobre els processos implicats en la *planificació*.

### 9.1.1 La concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge com a construcció col·lectiva

Per respondre algunes de les preguntes inicials hem de situar els resultats del treball en un marc d'interacció col·lectiva. La mestra condueix l'activitat dels nens sota un concepte d'ensenyament-aprenentatge que exigeix la participació dels subjectes en la construcció dels seus propis coneixements i on la intervenció de cadascun d'ells contribueix a aquesta construcció.

Es concep també el treball a l'aula com un marc problemàtic on cal que els nens aprenen nous coneixements. Les activitats i la intervenció de l'adult possibilita en cada nen la creació i el treball en la seua ZDP. D'ací es deriva una tensió per atendre la diversitat de nivells i personalitats alhora que es procura arribar al màxim grau possible d'aprenentatge de l'escriptura.

El marc teòric d'aquesta recerca considera, com s'ha destacat al llarg del treball, que per portar a terme les activitats d'escriptura en gran grup és necessari una *negociació* continuada que permeta la construcció del coneixement i en concret la formulació del *text*. La ZDP és considerada com un espai creat gràcies a les negociacions socials dels significats, tant dels continguts a escriure com de les formes pertinents que configuren el pensament per a ser escrit. És en aquesta activitat que persegueix el *consens* on és possible l'aprenentatge. Els ajuts de l'adult als nens –*bastides* en el sentit brunnerià– i l'*apropiació* dels coneixements de l'altre són dos processos interdepenents gràcies als quals es produeix ensenyament i aprenentatge.

La visió de la mestra sobre la incidència dels factors socioculturals en les activitats educatives comporta una manera d'aproximar-se als fets ocorreguts en el context sociofamiliar dels nens. La manera en què comprèn els missatges dels nens i la seua significació més enllà del que diuen –*coneixement cultural*– situant-se en els significats culturals de les pràctiques habituals de les famílies, contribueix a una relació amb els nens que busca de forma continuada *compartir el coneixement*.

La comprensió dels *contextos desplaçats*, implicats en la situació, per part de la mestra, potencia en el grup un intent d'aquesta comprensió. La referència alternada al llenguatge *contextualitzat* i *descontextualitzat*, crea en la classe un coneixement compartit sobre les maneres de fer específiques de les tasques escolars: en aquest cas de l'escriptura com a eina social que s'aprèn a construir de forma explícita a l'escola.

La manera en què la mestra pren en consideració els factors socioculturals que envolten la vida de l'escola, juntament amb els objectius instruccionals que orienten la tasca condicionen la creació de la *zona de treball*. Aquesta cobra especial relleu en el disseny didàctic. Es prepara la tasca posant inicialment unes bases i unes condicions perquè siga possible la seua realització. Els contextos mentals dels nens i d'ella mateixa, els ajuts que prepara, les situacions ambientals i la motivació que imprimeix al treball formen part d'eixa ZT peculiar i única en cada sessió.

Del resultat de l'anàlisi realitzada en aquest treball veiem com la construcció del coneixement en gran grup és possible en unes condicions concretes: a) l'atenció als diferents nivells de coneixements; b) la comprensió acurada dels contextos mentals de cada subjecte, i c) l'establiment de *marcs d'atenció conjunta* per part de la mestra aprofitant les situacions sobrevingudes a l'aula que contribueixen a *dotar de sentit* el que fan els nens.

La mestra, actuant d'acord amb aquests factors, pot contribuir a una activitat d'aprenentatge col·lectiu. Els processos *interpsicològics* permeten una apropiació *intrapsicològica* dels coneixements a través de les activitats de negociació i de *traspàs* dels coneixements d'uns subjectes a d'altres, principalment a través del diàleg que posa en funcionament un *vocabulari conceptual compartit* sobre aquells coneixements que són objecte d'ensenyament, com són en aquest cas els mecanismes i processos de *planificació del text*.

### **9.1.2 L'anàlisi del discurs educacional i la seua incidència en la investigació educativa**

Dels nombrosos estudis dedicats a l'anàlisi del discurs educacional i en funció de l'adaptació que han exigint els objectius d'aquesta recerca, es poden extraure algunes conclusions parcials.

De la perspectiva general que s'adopta es dedueix que l'anàlisi del discurs de la classe no té un altre objectiu que la recerca de solucions als problemes docents. La categorització dels fenòmens ha de realitzar-se, doncs, en funció de les preguntes que orienten les recerques, la qual cosa donarà lloc a diferents propostes i solucions que s'hi ajusten.

De les diferents aportacions que han establert criteris i categoritzacions per analitzar la interacció verbal a l'aula sembla que la que més s'aproxima a una investigació que es pre-ocupe dels fenòmens educatius és una orientació de caire qualitatiu i etnogràfic. Aquesta ha de contemplar, des del nostre punt de vista, el discurs a la classe amb els seus patrons habituals i alhora els contextos en què es produeixen els diversos fenòmens. Aquests traspassen certament el context immediat de l'aula per incorporar les particularitats de cadascun dels subjectes que intervenen en la interacció.

Les perspectives que quantifiquen les intervencions del docent o dels nens com a punt de partida per a l'anàlisi del discurs educacional aporten també algunes eines interessants per a la recerca. Ens sembla oportú com a conclusió considerar la seua validesa per abordar els fenòmens en una primera etapa del treball. A partir de les dades numèriques, aquests fenòmens poden interpretar-se dins d'un marc que contemple tots els factors que incideixen en les activitats l'aula.

L'anàlisi de les intervencions de la mestra, dins d'un context global d'interacció amb els nens, ha donat un resultat que confirma hipòtesis i resultats d'altres autors, com ara l'establiment de les *seqüències IRA* (Iniciació-Resposta-Avaluació; Cazden, 1991) formades per *torns de paraula* que cada interlocutor usa al llarg de la conversa. Aquesta estructura d'interacció és útil per compartir els coneixements i per conduir l'aprenentatge. En el cas que hem estudiat, per fer avançar la construcció del text.

Alhora, les *seqüències IRA* apareixen inscrites dins els *conjunts temàticament relacionats (CTR)* establerts per Mehan (1979) que contenen trams d'interacció verbal al voltant dels quals funcionen els significats.

Acceptant amb Stubbs (1976) que la parla del docent és radicalment *asimètrica* en relació a la parla dels nens i que fonamentalment conté funcions del que ell anomena *parla metacomunicativa*,<sup>113</sup> la categorització de les intervencions de la mestra ha estat realitzada en funció de les operacions *útils per fer intervindre* els nens de cara a la planificació del text i de la *frequència* de les intervencions, la qual cosa mostra un patró controlable i analitzable.

Seria convenient destacar una vegada més la necessitat de no perdre de vista l'objectiu de l'anàlisi del discurs a l'aula. En aquest sentit fins i tot les propostes més simples poden tindre la validesa de ser adequades als interessos de la recerca, ja que la dificultat

---

113. La parla metacomunicativa participa de les característiques de les funcions metacognitives del subjecte i es relaciona amb la funció metalingüística ja que pretén, més que comunicar missatges concrets prendre el text com a objecte.

d'acotar i de categoritzar s'agreja quan les nombroses possibilitats d'anàlisi es manifesten davant l'investigador. La categorització ha de ser útil a la recerca; aquesta seria la conclusió a què ens ha portat tant l'estudi de les diferents aportacions anteriors com l'anàlisi específic dels protocols seleccionats per a la investigació.

El resultat global d'aquest treball de categorització ha estat considerar les intervencions de la mestra dins els següents grups:

- demandes
- explicacions
- avaluacions
- orientacions
- gestió del grup

S'aprofundirà en el resultat de la categorització general en l'apartat dedicat als resultats de l'anàlisi de les intervencions de la mestra (9.2.2)

### ***9.1.3 La planificació col·lectiva del text com a activitat per ensenyar a escriure***

Saber si les activitats de *planificació del text* en situacions d'interacció amb l'adult són adequades per ensenyar a escriure en educació infantil i com es desenvolupa la tasca que hi condueix, ha estat una de les preguntes clau que orienten la recerca.

Diverses perspectives, entre elles les de Bahktín, han insistit en el caràcter social de l'escriptura. Els processos inherents a l'acte d'escriure s'actualitzen en marcs d'interacció social i és ací on els subjectes poden aprendre a realitzar les accions pròpies i necessàries per a escriure. Aquestes consideracions s'han posat de manifest en la recerca de manera que les activitats socials d'escriptura dels nens doten de sentit les situacions d'aprenentatge col·lectiu.

Per altra banda, els estudis que han determinat els processos implicats en la producció del text, consideren la *planificació* com un conjunt d'operacions imprescindibles per a la consecució d'un text amb un mínim de qualitat comunicativa, gramatical, etc.

Encara que les activitats i processos implicats en la *planificació*, *textualització* i *revisió* d'un text són recurrents i s'intercanvien al llarg del procés de construcció del text (Camps, 1994) en les activitats d'aula caldria específicament dedicar temps a la *planificació*.

Les propostes didàctiques més habituals en les aules d'Educació Infantil i Primària contenen activitats per ensenyar a escriure centrades en la *textualització* i la *revisió* però no en la *planificació* del text. Donades les característiques de les propostes de la mestra per

planificar observades en aquest treball, es pot deduir que el nostre sistema educatiu no propícia, en general, que els aprenents accedeixquen de forma sistemàtica als coneixements necessaris per planificar.

En aquest sentit, les situacions d'ensenyament inicial de l'escriptura han de contemplar els aprenentatges que permeten accedir a *planificació*, és a dir definir els objectius del text i establir el pla guia de la producció (Camps, 1994). Aquests aprenentatges són de gran relleu atesa la poca experiència que tenen els aprenents en la realització d'aquestes operacions en altres contextos de la vida social o escolar i la seua importància en la construcció del text.

Podem deduir de l'anàlisi de les situacions estudiades que és possible ajudar els nens aprenents a realitzar aquestes operacions; l'ús d'estratègies de generació d'idees i d'organització d'aquestes és útil per a l'ensenyament de l'escriptura inicial ja que contribueix al desenvolupament d'eines necessàries per a construir textos, sense les quals l'escriptor no pot arribar a respondre satisfactòriament als requeriments cognitius i d'ús social que té l'escriptura.

La realització d'activitats col·lectives de *planificació* esdevé una tasca possible amb aprenents gràcies a la contínua interacció social; a través d'aquesta es dona la construcció del coneixement a partir dels diferents nivells de comprensió de la realitat i de domini de les eines per formular el pensament que tenen el conjunt dels nens. El paper de l'adult es manifesta en aquestes situacions com clau per a conduir els processos d'interacció i rendibilitzar els coneixements *col·lectius*. Aquests coneixements es posen de manifest precisament a través de les estratègies utilitzades per l'adult en l'activitat didàctica.

Així doncs, és necessària a l'escola infantil i primària una concepció de les activitats d'escriptura que contemple els processos implicats en la *planificació del text* de forma sistemàtica. Aquesta idea no comporta una visió estàtica i rígida de les diferents activitats per ensenyar els nens a planificar. Els requeriments generals de les situacions d'ensenyament de la llengua en un marc d'activitat comunicatiu impedeixen l'adopció de postures que, a través de la sistematització, convertisquen l'activitat d'escriptura en un conjunt d'*exercicis per aprendre a planificar*, descontextualitzats i exempts d'interès.

Per tant les operacions de planificació que els subjectes avesats realitzen quan planifiquen, com ara:

- la determinació d'objectius
- la configuració d'un pla general del text
- la selecció i ordenació de les idees
- la presa en consideració de qüestions referents a la situació discursiva i a la formulació lexicosemàntica i morfosintàctica del text,



apareixen com a l'objecte d'aprenentatge en les situacions reals que s'han estudiat i per tant com a possibles continguts explícits i específics en la didàctica de l'escriptura en educació infantil.

#### **9.1.4 Conclusions derivades de la metodologia emprada**

En diverses ocasions s'ha manifestat la importància de la metodologia de recerca en el desenvolupament i els resultats d'aquesta.

L'experiència de realització d'aquest treball mostra que en les recerques en què es pretén abordar l'anàlisi de les situacions reals de l'aula tan sols es pot accedir a una part importantíssima de les dades a través dels enregistraments en vídeo. La presa de notes complementàries i, sobretot, les entrevistes amb la mestra, són també elements imprescindibles per explicar i contextualitzar fenòmens observats a través de l'enregistrament que no ofereixen per si mateix prou elements per a la interpretació.

Les possibilitats tècniques que l'enregistrament ofereix de revisar i confirmar impressions, de contrastar interpretacions amb altres persones a través dels diferents visionats, no són superades per les soles entrevistes, qüestionaris o declaracions dels mestres fora del context real de la situació d'aula.

Si la investigació en didàctica, i concretament en didàctica de la llengua, vol ocupar-se dels processos inherents a les activitats que realitzen els docents i els nens, no és possible obviar els enregistraments de les situacions d'aula.

D'una altra banda, el context general d'aquest treball contempla activitats de reflexió de la mestra de la qual s'estudia la intervenció. Aquesta reflexió conjunta amb la investigadora, en la línia de la recerca-acció, ha condicionat favorablement tant les seues percepcions sobre el que ocorre a l'aula –i que no hem abordat en aquest moment– com la seua actuació i interpretació de les accions pròpies i les dels nens.

En conclusió, podríem ressaltar com a eixos metodològics que han donat lloc als resultats d'aquest treball:

- a) Una font fonamental per a l'obtenció de dades és l'enregistrament de situacions reals d'aula.
- b) Una altra font són les entrevistes amb el docent.
- c) Aquestes entrevistes han de emmarcar-se en una línia de *recerca-acció*.
- d) L'anàlisi de les dades ha d'orientar-se més aviat sota una perspectiva *qualitativa i interpretativa*.

## 9.2 Conclusions derivades de l'anàlisi de les situacions d'escriptura

### 9.2.1 Les diferents situacions de comunicació per escriure

Una condició *sine qua non* perquè les activitats lingüístiques col·lectives propicien “aprenentatge” és que es donen en un marc funcional i significatiu.

Les situacions d'ús social de l'escriptura són les úniques que posseeixen sentit en si mateixes. L'escola ha de procurar, doncs, integrar aquest requisit amb els objectius instruccionals derivats de l'essència de la institució escolar.

Al llarg del desenvolupament d'aquest treball de recerca s'ha pogut constatar que les situacions de comunicació proposades per escriure un text s'emmarcaven en un context general d'interès per part dels nens. Malgrat això, cadascun dels moments que travessa l'activitat de *planificació* ha d'estar dotat de sentit de forma particular i específica per part de la mestra. És a dir, que els mecanismes per resituar els nens en la tasca i el context de la tasca són elements imprescindibles de l'activitat didàctica.

Una dada d'interès resultant del treball és que l'activitat de *planificació del text* es realitza de forma semblant en qualsevol situació de les enregistrades. La *seqüència general* de les activitats de *l'episodi de planificació* és similar (un inici i una formulació-negociació que van desenvolupant-se impregnades de l'acord per arribar al text).

Tanmateix, en les sessions en què els nens i la mestra comparteixen coneixements “viscuts per tothom”, (periòdic de la classe, peu de foto, notícia de la BOIRA), en les quals per tant el contingut del text s'extrau de vivències compartides, la dinàmica de participació és diferent a les sessions del Llibre del Cap de Setmana: els temes de què es parla per a escriure, compartits pel grup, faciliten la contextualització dels fets i del text i permeten la participació d'un major nombre de nens i nenes, inclosos els de mes baix nivell.

Aquesta és una conclusió molt interessant per orientar les activitats col·lectives de formulació d'idees i de redacció de textos. Ensenyar a escriure esdevé una tasca d'elaboració de la informació: si els nens disposen d'informació poden elaborar-la conjuntament. Caldria per tant possibilitar a l'escola experiències rellevants i parlar d'elles per reelaborar col·lectivament les idees que poden ser escrites.

A partir de les dades referides a les invitacions a la parla que la mestra realitza i els nens als quals s'adreça, observem que les possibilitats de fer intervindre nens de baix nivell augmenta de forma sensible en dues de les sessions –Natalici i Port– de les quals tota la classe ha estat protagonista, i que contenen vivències compartides. Pareix que els coneixements compartits i especialment els coneixements que la mestra té del que ha succeït, permet un *espai de conversa* inexistent quan algun dels nens és l'únic que coneix el tema de què es parla.

Naturalment, el coneixement que la mestra té de gran part de les situacions conegudes pels nens i la seua proximitat als fets -una proximitat cultural profunda- li permet entrar en el diàleg de forma directa. Per tant, hem d'insistir una altra vegada en el valor de la utilització de la cultura compartida com a espai de comunicació i encara més, com a estratègia didàctica (Cazden, pàg. 111 i següents). El context compartit pels nens i la mestra, en el qual la parla constitueix en si mateixa una interacció social (Vygotski, Bahktín), serveix per referir-se a unes altres accions compartides, a altres activitats en interacció social també.

De l'anàlisi de les diferents situacions de comunicació es desprèn una relació entre el *coneixement compartit dels fets* amb les invitacions a la parla que realitza la mestra.

En les sessions en què els fets són compartits per tothom, ella pot adreçar-se al grup amb la seguretat que existeix informació per a respondre a les seues preguntes. Altrament, en les sessions on els fets dels quals es parla són coneguts a títol individual -les sessions del *Llibre del Cap de Setmana*, especialment-, les demandes i invitacions a un nen en concret creixen, ja que és ell qui té la informació i les dades per al desenvolupament de la conversa i la formulació del text.

Les dues situacions tenen un patró d'intervenció dels nens diferent i cal que la mestra s'hi adapte. La incidència didàctica que té la presa de consciència d'aquests fets es concreta en els patrons de selecció de les intervencions dels nens.

La importància dels coneixements i de la seua actualització en l'elaboració de propostes per escriure es confirma. Les possibilitats que els nens puguen planificar allò que han d'escriure passen per activar situacions amb sentit i on es dispose de suficient informació per a seleccionar i ordenar les idees.

Considerem que un estudi en profunditat de les diferències en la formulació del text com a conseqüència dels coneixements compartits o no sobre els fets, podria donar lloc a una altra recerca interessant. Pel moment, cal insistir en l'interés didàctic d'aquesta constatació: en nivells socio-culturals baixos, on els nens tenen poques experiències rellevants i poques oportunitats de relatar i reelaborar eixes experiències, cal que l'escola propicie situacions interessants i espais de conversa per poder aprendre a narrar i a estructurar la informació. En la *planificació* del text es donen aquestes circumstàncies sempre que els continguts siguin accessibles i interessants per als nens.

### ***9.2.2 La intervenció de la mestra en l'activitat de planificació del text***

En l'apartat anterior s'ha posat de relleu la relació entre els coneixements sobre els continguts dels textos a escriure i les possibilitats de participació dels nens en la conversa. La *pla-*

*nificació del text* i la formulació del *text intentat* està en mans d'uns o altres subjectes, segons les diverses circumstàncies derivades del context i de la mateixa intervenció de la mestra.

De l'anàlisi global dels torns de paraula de la mestra i els nens (cap. 4) es poden extreure conclusions des de diverses perspectives. Una és el patró d'intervenció dels nens en el diàleg.

S'ha assenyalat en altres moments que l'organització del discurs a l'aula s'até a una estructura general *IRA* (Iniciació-Resposta-Avaluació) en la qual la mestra pren la iniciativa per conduir la participació i donar sentit i forma a les propostes dels nens. Dins d'aquest marc, s'ha pogut constatar que la mestra organitza les intervencions dels nens de forma implícita atenent-se a uns criteris fixos que s'adapten a les diferents situacions. Aquests criteris són:

- Atendre la diversitat dels nens.
- Gestionar la participació dels membres del grup d'acord amb les característiques de cadascú i els nivells de coneixements sobre els continguts tractats en cada moment.
- Organitzar la construcció del coneixement de la forma més profitosa possible i amb el major grau d'èxit col·lectiu.
- Mantindre l'atenció i l'interès del major nombre de nens i nenes per les aportacions dels altres.

La mestra controla les intervencions dels nens, també les espontànies (cf. cap. 4). És així com es va construir el text, condicionat per les diferents intervencions dels nens i les seues pròpies, amb la finalitat de treure el màxim profit de les intervencions individuals que d'alguna manera s'estan fent *col·lectives*.

Per tant, els torns de paraula dels nens estan organitzats de forma implícita atenent dos eixos:

- la possibilitat de fer avançar la construcció del text
- l'oportunitat de participació del major nombre de nens

La integració dels criteris esmentats i d'aquests dos eixos pels quals discorre l'acció verbal caracteritza i configura el discurs a la classe analitzat.

### *La utilització del torns de paraula per part dels nens*

Del resultat de l'anàlisi dels torns de paraula dels nens i la mestra podem assenyalar que els nens intervenen de la següent manera:

1. Per invitació: la mestra invita els nens a participar mitjançant a) nominacions o gestos a un nen o nena, b) invitacions generals de participació al grup

2. De forma espontània: a) els nens intervenen sense cap demanda explícita de participació, i b) sentint-se cridats a la participació a causa de la invitació col·lectiva.

Del creuament de totes les dades es deriva que la participació espontània dels nens és major en el conjunt de les sessions que la que respon a invitacions concretes a persones (vegeu el quadre núm. 8). El fet és rellevant ja que mostra un alt grau de participació del nens que en la dinàmica de la classe constitueix una forma habitual de funcionament.

### *Les invitacions de la mestra i els nivells de coneixements dels nens*

*El que saben els nens* no és en absolut una qüestió fixada ni inamovible, ja que les mostres dels seus coneixements sorprenen a cada moment i la verbalització d'aquests depèn de múltiples factors. El que saben d'escriptura pot variar lentament amb la seua evolució i l'aprenentatge, però el que coneixen d'una situació, d'un tema, depèn de les pròpies vivències i percepcions, depèn del que la mestra puga "fer aflorar" atès que ella *sap què sap* el nen –en molts casos– a causa del coneixement de la cultura i l'entorn social on està situat el centre i les famílies dels nens.

Les invitacions nominals als nens per participar en la conversa, depenent del nivell dels seus coneixements, tenen els següents resultats:

En les primeres sessions del curs observem que la seqüència per fer-los participar conté generalment nens de nivell mitjà que poden realitzar aportacions a l'abast de tothom. Els nens de més baix nivell poden "aprendre" alguna cosa amb les intervencions dels companys que estan pròxims a ells. Els nens de nivell "alt" poden consolidar els seus coneixements i contrastar les seues pròpies hipòtesis amb les aportacions dels altres.

A mesura que avança el curs i la tasca de *planificació* del text esdevé més habitual, les demandes d'intervenció a nens amb menys coneixements augmenten, de manera que es van incorporant a l'activitat col·lectiva. Aquesta estratègia està explícitament preparada per la mestra. A través de les converses per reflexionar sobre el desenvolupament de les sessions es percep una preocupació per aquesta qüestió, que dona com a resultat major nombre d'invitacions a nens que intervenien menys en sessions anteriors.

Una altra estratègia habitual que es dona sempre de forma conscient consisteix a seleccionar la intervenció d'una nena o un nen d'alt nivell quan la intervenció dels altres no aconsegueix una proposta que faça avançar el *text intentat*. És una mostra d'*ajut social* habitual en qualsevol dels *episodis de planificació del text*. La mestra selecciona els nens que

poden aportar dades per a la realització exitosa de la tasca. Alhora ha de donar oportunitats per a la construcció dels seus coneixements a nens o nenes que amb l'ajut corresponent puguin, des de la ZDP pròpia, avançar i consolidar nous continguts a través de la parla.

A partir d'aquestes consideracions podem ressenyar que la mestra es preocupa durant la conversa prèvia i durant la *planificació del text* que participen un gran nombre de nens i per tant reparteix de forma equilibrada les demandes estudiades sota aquesta perspectiva.

### *Els torns de paraula de la mestra per contribuir a la planificació del text*

En primer lloc cal fer referència a la impossibilitat, ja manifestada al llarg del treball, de categoritzar de forma precisa i definitiva les intervencions de la mestra. La multiplicitat de funcions és una característica del elements del discurs a la classe.

Dit això, una de les funcions més habituals de les intervencions de la mestra en la interacció amb els nens es presenta en forma de **demanda** (un 41,7% dels torns de paraula que utilitza).

Les demandes es formulen de formes diferents:

Les preguntes són el grup més nombrós (61,4% del total) i els suggeriments, denominats així perquè formulen una demanda més suau, constitueixen l'altre gran grup (36,2%).

Les preguntes són obertes o tancades (en major nombre les primeres), la qual cosa es pot interpretar com una estratègia que possibilita una major participació dels nens. La tasca de planificació que ocupa els nens exigeix una intervenció per la seua part que no es limiti a respostes de *sí o no*; és necessari que la mestra formule preguntes que estimulen l'organització del pensament i la construcció del text.

Les **explicacions** constitueixen una altra de les categories de les intervencions de la mestra. Mitjançant aquestes es respon a alguna pregunta dels nens o s'introdueix alguna informació. Aquesta informació a vegades és *nova* o pot ser ja *donada* anteriorment, amb la qual cosa la mestra recorda o reprèn coneixements que poden ser desconeguts per a un nens en concret però que han estat compartits pel grup. Amb aquesta activitat de repetició de les informacions es pretén atendre les diverses necessitats dels nens de la classe.

Pel que fa a les **avaluacions**, aquestes agrupen les intervencions de la mestra carregades per una o altra raó de valoració implícita de les propostes dels nens. És interessant destacar que es presenten de formes diferents i que integren altres funcions. La mestra avalua alhora que *reformula la proposta* del nen amb la qual cosa serveix d'ajut en la formulació del pensament o la construcció del text; en altres ocasions avalua amb una *repetició* de la proposta per reforçar-la o aprofitar-la millor en el col·lectiu. Finalment hi ha un grup de

*valoracions* anomenades així perquè no tenen altra funció explícita que puguem aïllar que sancionar, generalment de forma positiva, la intervenció de l'altra persona.

El nombre de *reformulacions* dins les avaluacions és menor que els de les altres dues categories; la nostra deducció seria que la mestra no proposa a penes *reformulacions* (vegeu el cap. 7), mentre que provoca que els nens les facen.

Les *orientacions* són les intervencions de la mestra per ajudar els nens al desenvolupament de la tasca de *planificar el text*. Funcionen de forma semblant al llarg del curs i els diferents episodis. Constitueixen, després de les demandes, el grup més nombrós (18,5%).

Es percep una gran proximitat entre les intervencions d'*orientació* i les demandes amb càrrega de *suggeriment*. La mestra realitza funcions molt semblants encara que en les *demandes* espera una activitat immediata per part dels nens i en les *orientacions* s'adreça més aviat de forma general al grup.

El darrer grup d'intervencions que s'han categoritzat són les referides a la *gestió del grup*. El 14% de les intervencions està dedicat a aquesta funció d'organització de la vida de l'aula, el reclam d'atenció i les senyals de control de l'activitat en general. La vida de l'aula, si és participativa, requereix una actitud no repressiva de l'activitat espontània dels nens. Malgrat això, la tensió entre la participació i el ordre que possibilita el respecte i el desenvolupament de l'activitat, esdevé, en el cas que hem estudiat, una constant que persegueix l'equilibri.

Les concepcions de la mestra sobre la seriositat del treball a la classe, l'aprofitament de l'activitat pel màxim nombre de nens i nenes, i alhora una relació amb els nens afectuosa i no rígida, van teixint-se per configurar l'estil personal. Aquest estil ha passat a ser part de la *cultura de l'aula*, de la manera que els membres del grup comparteixen el coneixement sobre el funcionament de la classe.

Per finalitzar aquest apartat, podríem concloure que la mestra intervé durant els episodis de *planificació* en un procés social de construcció del text, amb estratègies variades per: a) *gestionar* els recursos disponibles –tant verbals com materials i cognitius–; b) *planificar el text* amb els nens –arribar al *text intentat*–; c) *provocar l'ús* d'operacions mentals; d) *posar ordre*.

### **9.2.3 L'organització de la tasca de planificació i l'itinerari del text intentat**

Una de les hipòtesis que orienten la recerca es basa en el fet que els nens de 5 anys, amb la mestra, poden realitzar activitats de planificació del text sempre que hi haja una estructura que permeti sistematitzar d'alguna manera els ensenyaments.

Al llarg del curs es va produint un canvi en les estratègies de la mestra sobre com orientar els nens perquè generen el text.

Al principi parla de “pensar”, d’escoltar de forma esporàdica quasi i després ho incorpora de forma sistemàtica, afegint el DIR el PENSAMENT sobre el que van a escriure.

A la meitat del curs (“Pregó”, “Natalici”) la mestra proposa definitivament lligar la formulació del missatge amb el pensament, de forma explícita: es va consolidant l’activitat de **pensar per a escriure i de dir el que anem a escriure**.

Al llarg del curs els nens van assumint una triple activitat en l’episodi de planificació, gràcies a les demandes de la mestra: pensar, dir, escriure.

En els darrers episodis aquest discurs és habitual en la classe i una gran part del grup l’utilitza com a guia.

Pel que fa a l’estructura dels *episodis de planificació*, a través del curs es perceben de forma sistemàtica tres *seqüències* interrelacionades: la d’INICI, la de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ i la d’ACORD.

La primera *seqüència*, d’INICI, conté unes orientacions fixes que es consoliden i que serveixen de bastida per a la formulació del text. Dota de sentit la tasca general i situa els nens davant del treball. Ajuda a la formulació del *text intentat inicial*.

En la *seqüència de FORMULACIÓ-NEGOCIACIÓ* es reformula *el text intentat* -aquell que els nens són capaços de “pensar” com per ser escrit, fins arribar al *text intentat definitiu*, preparat per a la *textualització*.

Els requisits necessaris per escriure materialment el text incideixen en la proposta final de *text intentat*, de manera que sembla empobrir-se el conjunt de les idees formulades al llarg de l’episodi.

Cap a la meitat del curs, els nens han desenvolupat moltes estratègies per recordar fets, generar informació pertinent per a ser escrita, etc., i aquesta capacitat de *planificació oral* no està d’acord amb les possibilitats de textualització. Aquesta constatació ens fa plantejar la necessitat de contemplar activitats didàctiques de *dictat a l’adult*, per exemple, que no col·lapsen les possibilitats expressives dels nens. La mestra, en el cas estudiat, escriu en les primeres sessions al dictat; després demana a un nen o nena que escriga i un altre dicta. Es produeix el canvi quan ells van sent més capaços i més competents en la relació so-grafia. Malgrat això, la restricció produïda pels pocs coneixements sobre el codi és massa forta i condiona l’activitat de textualització. Aquesta redunda de forma indirecta en la proposta definitiva de *text intentat*.

Pel que fa a la que hem anomenat *seqüència d’ACORD*, aquesta està configurada pel conjunt d’intervencions de la mestra i els nens que permeten el consens sobre el text i



s'implica per tant en les altres dues *seqüències*. Hi ha mostres d'ACORD des del principi de l'*episodi*.

La necessitat que tothom compregui el significat del que passa a l'aula i del que es va a escriure comporta una mena de consens després de cadascuna de les intervencions. D'alguna manera veiem com l'aprenentatge i el traspàs de coneixements no pot donar-se sinó a través d'un acord entre els participants en la interacció, com ara adulta i nens.

El dictat final, que porta a la textualització es manifesta com l'activitat que recull el *text consensuat*, que ha estat denominat *text intentat definitiu*.

Pel que fa a la trajectòria del *text intentat*, podem dir que al llarg del curs els nens van produint textos orals cada vegada amb més consciència que són per a ser escrits. Els nens diuen el text a poc a poc i separant les paraules amb una entonació especial, per dictar.

Les reformulacions del text de les primeres sessions fan més referència a la forma. Els nens i la mestra es preocupen de configurar el text de forma adequada a l'escrit. En les darreres intenten a més a més incorporar tota la informació de contingut de què disposen. Podríem dir que la quantitat d'informació disponible crea uns conflictes de selecció d'idees que han de solucionar alhora que li donen forma.

Creiem interessant constatar com en situacions d'aprenentatge inicial es creen i han de resoldre's problemes de redacció complexos per als nens.

Sols si l'educador pren consciència de la quantitat d'operacions possibles i necessàries per ensenyar a planificar el text es poden incorporar a les activitats de classe estratègies per tal que els nens aprenguen a considerar-les i posar-les en marxa. El diàleg dirigit cap a la formulació d'un text especial per a ser escrit, que permeti la presa de consciència dels elements del context, com ara receptor, tipus de text, finalitat, etc., es configura com un diàleg pedagògic característic.

Un dels trets més importants és el caràcter col·lectiu profund de la tasca i de l'activitat de construcció del text: la formulació col·lectiva és possible mentre que no ho seria mai amb un sol nen o els nens sols. Les reformulacions del text intentat són una mostra de com funciona la construcció col·lectiva del text. L'aplicació didàctica que pot tindre aquest tipus de treball sobre les reformulacions és iniciar els ensenyants a considerar com a un procés complex i recurrent l'escriptura. Les intervencions de la mestra, que no proposa *text intentat* generalment (vegeu el cap. 7) es limiten a la gestió dels coneixements disponibles en el grup i a proporcionar ajuts perquè els nens formulen el text. La mestra, doncs, ha de contemplar, comprendre i conduir el procés i mai obviar-lo.

Totes aquestes estratègies metodològiques per part de la mestra han d'integrar-se en el marc de l'ensenyament: és per això que cobren relleu els *continguts* sobre la llengua que apareixen al llarg del curs.

### 9.2.4 Els continguts de llengua. El que s'aprèn planificant el text

Una de les majors preocupacions institucionals compartida pels mestres és la consecució d'objectius educatius i de mínims que assegurin i justifiquen l'existència de l'escola. Qualsevol innovació metodològica es qüestiona si els nens aprenen *allò que han d'aprendre* en el cicle, nivell, edat, etc.

L'estudi del funcionament d'una classe a través de les activitats de *planificació del text* no podia obviar una mirada als continguts de llengua que s'aprenen durant i al voltant d'aquesta activitat.

Si l'escriptura és una activitat social que promou especialment un ús reflexiu sobre la llengua, les activitats de *planificació* han de participar necessàriament d'aquesta reflexió. Parlar del text per a escriure'l comporta una bona ocasió per a posar de relleu aspectes que han de ser apresos, incorporats a l'estructura de coneixement del nens i nenes de la classe.

Les operacions complexes incloses en la tasca de planificació contenen elements bàsics que s'ensenyen. Hem pogut detectar referències concretes a aquests objectes d'ensenyament, de dos tipus: els referits al text pròpiament –*continguts textuals*– i els referits als aspectes discursius lligats a la situació de comunicació –*continguts discursius*.

La descripció detallada dels continguts realitzada en el capítol 8 intenta mostrar de manera gràfica com l'ensenyament de la planificació conté en la pràctica, també en l'educació infantil, nombrosos aspectes que sobrepassen l'aprenentatge del codi i va més enllà fins i tot dels aspectes lèxics, morfològics o sintàctics, ja que aquests tenen la seua arrel en l'estructura del pensament elaborat, en la configuració de les idees per a ser escrites, condicionades pels contextos i les capacitats de comprendre els fets que tenen els nens.

En la fase de *planificació del text* allò que s'ensenyava no se centra mai en els problemes de *relació so-grafia*. Un estudi dels continguts en l'episodi de *textualització* donaria a ben segur un altre resultat. El que és rellevant en la línia del que es presenta ací és la constatació de la quantitat i varietat de continguts que es poden ensenyar al voltant de la *planificació*.

Alguns d'aquests, com les característiques d'un tipus de text, la consideració dels receptors, la tria de la paraula adequada al significat dels fets, la cura en la formulació de la frase gramaticalment correcta, la substitució de castellanismes, etc., mostren un ventall de possibilitats d'ensenyament-aprenentatge que abracen pràcticament tots els àmbits relacionats amb la llengua escrita presents en els currículums oficials i en les programacions didàctiques dels centres educatius. És més, podríem dir que les sobrepassen.

Per finalitzar aquestes *conclusions* és interessant destacar el canvi produït en la concepció de la mestra sobre del procés de planificació propiament dit. En paraules seues: “*la planificació era per mi un “tràmit” per a decidir què calia escriure, a qui, etc...; a poc a poc, va anar prenent entitat pròpia i es va convertir en una tasca d’interés en si mateixa, amb una sèrie d’activitats inherents a ella*”. Podem dir que es va anar deslligant de la *textualització* gràfica, ja que oferia interès específic per als nens i per a la mestra.

L’activitat de reflexió, l’anàlisi dels enregistraments, la lectura dels esborranys sobre la recerca que s’anaven produint, van anar reconfigurant la concepció inicial i van aparèixer en l’activitat amb els nens, poc a poc, els mecanismes implicats en la *planificació*. La presa de consciència d’aquest fet fa palesa la importància del procés de recerca-acció pel que fa als canvis en les idees sobre la pròpia activitat. El procés de planificació ha cobrat importància per a la mestra i ha esdevingut una tasca específica.

Sembla que de forma natural es van anar assolint les tasques de planificació i influïent de forma sistemàtica en les *demandes, explicacions, orientacions, etc.*, realitzades als nens i configurant-se les *seqüències* dels episodis. (cf. cap.5 i 6)

#### *Propostes per a possibles estudis posteriors.*

La focalització sobre l’activitat de la mestra en la tasca de planificació del text presenta aquest estudi com una parcel·la del conjunt que pot aprofundir en la didàctica de l’escriptura.

Si bé el present estudi s’ha centrat en l’activitat de la mestra en relació amb els nens i la tasca d’escriptura, desplaçant la mirada i les preguntes sobre els altres punts del triangle didàctic –l’aprenentatge dels nens i els continguts d’escriptura–, cabria la possibilitat d’abordar en un futur l’evolució de les representacions dels nens sobre la planificació o els aprenentatges que van adquirint en relació amb les propostes de la seua mestra, així com l’evolució dels continguts de llengua escrita apresos durant el curs en relació a les propostes de la mestra i les activitats de planificació propiament dites.

Algunes de les qüestions inicials que varen desencadenar la recerca, com per exemple *¿com avança cada nen, atenent la diversitat del grup-classe? ¿quins continguts de llengua es poden assolir en relació a les propostes de la mestra? ¿com es corresponen les diferents propostes i intervencions de la mestra amb els aprenentatges dels nens?* són preguntes que poden orientar altres aspectes d’interès per avançar en aquest interessant camp de l’ensenyament de l’escriptura.

Una altra línia de treball podria abordar un estudi detallat de les operacions implicades en la *textualització* i la *revisió* del text i, pot ser, intentar esbrinar com la *planificació* deixa traces i reapareix al llarg de tot el procés de composició del text.

De tota manera, com s'ha manifestat en la *introducció*, el camí per col·laborar en la tasca d'ensenyar a escriure és llarg i la recerca, des del nostre punt de vista, sols ha d'observar la realitat per detectar les necessitats que l'escola -mestres i aprenents- manifesta. A partir d'ahi es poden obrir noves perspectives que contribueixquen a la millora de la formació dels mestres i a descobrir noves eines per al treball quotidià a l'aula.

## **ANNEX**

# **PROTOCOLS DELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT**

## NORMES DE TRANSCRIPCIÓ

- Identificació del locutor: Mestra= Mestra; Nom del xiquet o xiqueta, amb majúscula:  
Ex.: “Beatriu” (\*)
- Interlocutor no identificat= un nen/ nena; varis
- Entonació interrogativa: entre ¿?. Ex.: ¿T’acave de contar una cosa?
- Pausas: / // /// (curta, mitja, llarga)
- Encavalcaments: els fragments en qüestió entre =...=  
Ex.: Mestra =¿què he d’escriure?  
Varis: =XXX=
- Tall brusc: paraula tallada o frase inacabada: -. Ex.: “uns hòmens estaven tocant-”
- Allargaments fònics: assenyalats amb “:”, “::”
- Fragments inintel·ligibles: XXX
- Lectura textual o proposta de *text intentat*, per a ser escrit: majúscules. Ex.: “ABEL HA PESCAT QUATRE PEIXOS”
- Comentaris de qui transcriu. Entre parèntesi i en cursiva. Ex. (*mira a la dreta*).
- Volum, to de veu:
  - (F) fort; (FF) molt fort. Ex.: (F) ¿Ja teniu clar el que anem a escriure?
  - (P) piano; (PP) pianissimo. Ex.: (P) “per a que es quede allí apuntat en un full”
  - (L) lent. Ex.: (L) “HAN / VINGUT / ELS HÒMENS / D’HONGRIA”
- Negreta: canvi de llengua. Ex.: **lo** del **xino**
- Fragments irrellevants per a l’estudi (...)

(\*) per evitar que la inicial enmascare a qui parle, ja que ens interessa en ocasions veure qui és exactament. Les inicials poden confondre.

Els torns de paraula estan numerats. Per qüestions informàtiques eixen també numerats els comentaris sobre els enunciats o les accions dels nens o la mestra.

## PROTOCOLS DELS EPISODIS DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT

### “HEM ANAT AL XINES”

*La mestra li demana a Carlos que porte de la biblioteca el Llibre del Cap de Setmana  
Fà llegir la portada a una nena.*

*Ella llegeix les fulles-tres- del llibre que fan referència als darrers fins de setmana.*

*A continuació fà referència a tot el que han contat els nens i intenta que trien un fet  
significatiu per a ser escrit al llibre.*

*Varis nen i nenes han anat al restaurant xinés i això és el que es considera més rellevant.*

*La mestra els fà reflexionar sobre aquest fet: el procediment emprat en altres ocasions  
per a triar la frase.*

1. Mestra: llegeix / Beatriu

2. Beatriu: =EL -LLIBRE -DEL- CAP- DE SETMANA = (la mestra acompanya la  
lectura separant amb cura les paraules; varis nens llegeixen també) (L)

3. Mestra: (L) fulla nº 1/ diu: “ALEXANDRA HA ANAT =A LA FIRA”=

4. Alexandra: =(F) la fira=

5. Mestra: // fulla nº 2/ el llibre del cap de setmana de tota la classe diu// “VAIG ANAR  
A LA PLAÇA DEL MOLL / AMB LA MEVA BICICLETA”// i ho signa /GLÒRIA  
GIMENO ///i avui /s::: / (a un nen que vol parlar) de tot el que m’heu contat ací / hem  
de triar una cosa /= i a mi / jo ja quasi se quina cosa anem a triar =

6. Lledó: =¿t’acave de contar una cosa? =

7. / una cosa que em pareix que l’han feta molts xiquets / i com l’han feta molts xiquets  
/ és important que estiga en el nostre llibre del cap de setmana -

8. Lledó: ¿t'acave de contar una cosa?

9. Mestra: no / ara després me la contaràs // Beatriu / de tot el que hem contat ací / (P) que els xiquets han contat moltes coses / (F) ¿quina cosa és la que has sentit més vegades// (F) que l'has sentida almenys quatre vegades? // mmmm

10. Beatriu: **lo del xino**

11. Mestra: lo del restaurant xinés/ eh que sí? // l'altre dia/ quan Alexandra va fer aquest full =van contar moltes vegades que havien anat a la la fira =//

12. Un nen: =jo també=

13. Mestra: doncs vam escriure això// i avui que m'han contat moltes vegades que molts xiquets han anat al restaurant xinés / anem a escriure això //(F) anem a escriure per a deixar en el nostre llibre del cap de setmana / el que han fet alguns xiquets / (P) per a que es quede allí apuntat en un full. /// (F) ¿què diries Raül? / ¿què hauriem d'escriure en aquest full? // (F) anem a pensar com es pot escriure això / què ha dit Angel, què ha dit Aitor, què ha dit Daniel G./ què ha dit Raül/ què ha dit Aitor Yerbes-// m::: // ¿com ho podem escriure? // =vine Raül=

14. Varis: =XXX=

15. Mestra: (F) jo vull escriure a la pissarra el que han fet els xiquets / i després ho escriureu vosaltres per a fer el llibre//. (F) Erika (*li cride l'atenció fent un gest de creuar els braços i estar callada*)

16. (*Raül ha de dictar a la mestra*). *Ell dubte*

17. Mestra.: què vas a escriure?// (F) va: =¿què he d'escriure?=  
 18. Varis: =XXX=//

19. Mestra: s'ho esta pensant// và:/ ¿què he d'escriure? // = và: = (*Els nens dubten.*)

20. Varis: =XXX=



21. Mestra: ajuda-li Beatriu / ¿què ha d'escriure?

22. Beatriu.: el del **xino**

23. Mestra: val / això / això que hem dit del restaurant xinés.// va: / m'heu de dir el que tinc que escriure jo/ que jo no ho sé què vaig a apuntar / eh? /¿qué?

24. Alexandra.: JO HE ANAT AL **XINO**

25. Mestra: però / ¿què escriurem: “JO HE ANAT AL XINÉS” / i no sabem qui?

26. Varis: = ha anat=

27. Beatriz: =ha anat=

28. Hugo: =jo sé com escriure-ho=

29. Un nen =ha anat=

30. Mestra: a vore

31. Hugo: RAÛL HA ANAT AL **XINO**

32. Mestra: Què més? // perquè no ha anat només Raül-

33. Hugo.- (L) “RAÛL, DANIEL G., ANGEL, AITOR I RAÛL I XAVIER-

34. *(Primera proposta de text complet)*

35. Mestra: ¿què han fet?

36. Raül: HAN ANAT AL **XINO**

37. Mestra: HAN ANAT AL XINÉS/ al **xino** no/ al xinés. // però ¿què és el xinés?

38. Una nena: = una cosa on donen menjar dels **xinos**=

39. Varis: =XXX=
40. Mestra: i una cosa on donen menjar dels xinesos// ¿com es diu?
41. Nens: (*a cor*) el restaurant dels **xinos**
42. Mestra: el restaurant dels **xinos**, es diu un restaurant xinés.// (F) ala / vaig a escriure
43. Mestra: ara sí que // Erika i Lledó em pareix que van a escoltar molt bé perquè van a ajudar-me a escriure això que m' heu dit // ¿Com comence /Erika?
44. (*Molts parlen, deletrejen per dictar el que s'ha d'escriure..*) =XXX=XXX= (*Angel vol intervindre*) intentant dir algo que no s'entén)
45. Mestra: dis-me un nom tot sencer, Angel
46. Angel: HE ANAT AL **XINO**
47. Mestra: he anat// què pose / el teu nom o el de tots els xiquets que han anat?
48. Un nen: =angel=
49. Varis: = XXX=
50. Glòria: (*intervé espontàniament*) (F) HAN/ HAN/ HAN ANAT AL **XINO**
51. Mestra: en lloc de “*he*” hem de posar “*hem*” // perquè no és ú i avant // han anat cinc xiquets (P)

### “**HI HA BOIRA AL GRAU**”

1. Mestra: (F) com que avui / ací al Grau / ha passat una cosa que gairebé no passa mai / (P) passa molt poquetes vegades / jo he pensat //(F) ¿per què avui en lloc de fer el “Llibre del cap de setmana” no fem una notícia / per a escriure i ensenyar-li-la als nostres pares / de què és el que ha passat aquest matí en el Grau? //

2. Un nen: la boira

3. (*La mestra despenja del “racó de les NOTÍCIES,” un fulla amb una notícia del periòdic on hi ha una foto) i la mostra a la classe).*

4. Mestra: Alexandra tu te'n recordes que el altre dia vam treure el periòdic / i vam llegir una notícia / que deia // = ¿a veure si s'en recorde algun xiquet què deia? =

5. Varis: =XXX=

6. Mestra: s:::/ alcem els dits

7. Alexandra: =El Bartolo=

8. Mestra: a veure / Yeraí / què deia aquesta notícia?

9. (*La mestra i els xiquets a cor, lligen*) (L) “ HA-NEVAT-AL-BARTOLO(\*)

10. Mestra: (F) cla:r // com que al Bartolo neva molt poquetes vegades / van anar els periodistes / van fer una foto i van traure al periòdic aquesta notícia/// atenció a aquesta notícia ::// (*com si pregonés*) HA NEVAT AL BARTOLO / Vanesa/ -(*cride l'atenció*) “I ELS REIS MAGS VAN DEIXAR AL BARTOLO/ COM A REGAL / UN NINOT DE NEU (*Llegeix el que diu el peu de foto*)// =eh, que van donar aquesta notícia::? =// doncs nosaltres / Carlos / avui som periodistes i anem a donar la notícia del que ha passat avui //

11. a vore / ¿quina notícia hem d'escriure / per a donar-li-la als nostres pares / de la notícia del dia / com si forem els periodistes? // (F) Glòria

12. Glòria: al títol-

13. Mestra: ¿qué has dit?

14. Glòria: en el títol / fiquem-

---

(\*) Un petit turó molt prop de la mar.

15. Mestra: en el títol de la notícia posariem-

16. Glòria: a: // no// EN EL GRAO

17. Mestra: EN EL GRAO-

18. Glòria: DE CASTELLÓ

19. Mestra: DE CASTELLÓ

20. Glòria: =N'HI HA BOIRA=

21. Mestra: ah! EN EL GRAU DE CASTELLÓ HI HA BOIRA! // (F) us sembla bon títol?

22. Nens: (*a cor*) =Síííí..=.

23. Mestra: a mi em sembla perfecte: (L) “EN EL GRAU DE CASTELLÓ HI HA BOIRA”// Escolta / pero / si el teu pare o la teva mare llegeix la notícia avui / es pensarà que és avui // si la llegeix d’ací una setmana / es pensarà que és d’ací una setmana // haurem d’explicar (F) quan hi ha boira al Grau...

24. Nens: (*a cor*) =vui= // =avui =

25. Varis: = XXX=

26. Mestra: espera / espera // tu ¿què diries? (A *Lledó*)

27. Lledó: “EN EL GRAU DE CASTELLÓ EL DIA 13..”

28. Mestra: el dia ¿qué?

29. Varis: =13- =

30. Altres =XXX=

31. Mestra: el dia 13 // ¿de quin mes?

32. Nens: =DE GENER // DE 1997 =
33. Mestra: EL DIA 13 / DE GENER / DE 1997// ¿què ha passat?
34. (*Molts parles alhora*)
35. Varis: =ha nevat al Bartolo=
36. Yerai: =HA NEVAT AL BARTOLO=
37. Raül: jo vaig anar a la neu
38. Mestra: alto (*fa un gest per a que no intervinga ara Raül*)
39. Mestra: (F) ¿ha nevat al Bartolo?// Escolta, Nadir, (P) ¿estem donant la notícia de que ha nevat al Bartolo? (*Nadir no respón*)
40. Nens: =no:::==
41. Altres: =XXX=
42. Mestra: Yerai me pareix que s'ha perdut / ¿quina notícia volem donar avui? -A Yerai-
43. Glòria: la de la boira
44. Mestra: no ho digues tu / Glòria
45. Yerai: lo de la boira-
46. Mestra: lo de la boira // doncs ho teniu molt clar...// m'heu dit moltes coses...//escolta Alexandra pero totes aquestes coses no cabran en el títol / ¿què vos sembla? // Yerai/ ¿què et sembla? // com podem escriure en un full la notícia de que hi ha boira al Grau? // ¿com ho podem escriure? Angel?
47. Angel: a::: // (L) “HI HA BOIRA AL GRAU DE CASTELLÓ”

48. Mestra: això serà el títol de la notícia (*Angel assenteix amb el cap*) //i la foto quina seria?

49. Nens: la de la boira

50. Mestra: ¿aquesta per exemple? (*assenyala un dibuix penjat a la pissarra d'unes cases amb boira..*)

51. Nens: =si::: =XXX=

52. Mestra: ¿i l'explicació de la notícia quina seria? (*agafa de nou la fulla del periòdic que havien escrit altre dia*)

53. Nens: el di:a

54. Mestra: el dia / posar el dia/ molt bé / la foto del dia i explicar quin dia és /// (F) anem a començar posant ací dalt / (*fà una ratlla a la pissarra per escriure dalt*) el títol de la notícia/ que ja m'ho ha dit molt bé Glòria i l'hem dit entre tots: (L) HI HA-BOIRA-AL GRAU (*reforçant les paraules*) // ay! què difícil és d'escriure// comencem: (*repeteix*) (L) HI HA-BOIRA-AL-GRAU.

55. Nens: =XXX=

### **HE ANAT A CASA M'AUCLA**

1. Mestra: (P) bueno / de tot això que hem parlat / (PP) ara no vull sentir a ningú // (F) perquè ara anem a triar una cosa / per escriure a la pissarra /de tot / el que hem dit // anem a vore.// que em diga Daniel Campoi / de tot el que han dit els xiquets / ¿què és el que més t'ha agradat a tú?

2. Daniel: lo de Yerai.

3. Mestra: lo de Yerai // que ha anat a casa de s'aucla / ¿eh?

4. Yerai: (*intervé espontàniament, per aclarir*) he jugat en la moto

5. Mestra: ¿què dius?

6. Yerai: QUE HE JUGAT EN LA MOTO

7. Mestra: HAS JUGAT EN LA MOTO.// vine/ Yerai / (F) conta'm tu / i tots esteu escoltant a Yerai // perquè avui / al nostre llibre del cap de setmana hem d'escriure el que diu Yerai // ara vé lo difícil. // (F) atenció// ) perquè ell ho va a tornar a contar / i entre tots hem de dir què és allò que anem a escriure/// ¿estem amb els braços creuats? //= ¿estem amb la boca tancada?=-

8. Una nena: = si::=

9. Mestra: ara atenció / perquè de tot / aneu a escoltar a este-

10. Yerai: HE ANAT A CASA DE M'AUCLA / I HE JUGAT EN LA MOTO / I L'HE **CARGAT I TOT**

11. Mestra: HE ANAT A CASA DE M'AUCLA / I HE JUGAT EN LA MOTO / I L'HE **CARREGAT I TOT** //¿escrivim aixina??

12. Hugo: =L'HEM CARREGÀ- =

13. Altres: = XXX=

14. Mestra: ¿què hem de dir?

15. Hugo: que L'HE CARREGADA

16. Mestra: ¿com?

17. Hugo: L'HE CARREGADA

18. Mestra: L'HE CARREGADA // LA MOTO / L'HE CARREGADA.// ¿jo puc escriure / he anat a casa de m'aucla i l'he carregat? // no / l'he d'escriure bé // l'he carregada // ho ha dit molt bé

19. Varis: =XXX=

20. Hugo: (*repeteix per iniciativa pròpia*) HE JUGAT EN LA MOTO I L'HE CARREGADA

21. Mestra: a vore / (F) torna-ho a dir

22. Hugo: HE JUGAT EN LA MOTO I L'HE CARREGADA

23. Un nen: (F) =ha dit en la mata = =XXX= (*rises*)

24. Mestra: això ho dius tu // -a Glòria- ¿tu com ho diries? / per a escriure / eh?

25. Glòria: HE JUGAT AMB LA MOTO I L'HE CARREGADA (L) (*ho diu esplai, separant les paraules*)

26. Mestra: (F) HE JUGAT AMB LA MOTO I L'HE CARREGADA // ella ha dit una cosa molt important / perquè ha dit (L) **amb** la moto. =¿la moto com és? =-a Yerai-.¿és una moto de veritat o de joguina?

27. Varis: =XXX=

28. Yerai: de joguina

29. Mestra: de joguina // doncs/ =Glòria ho ha dit molt bé, perquè si és de joguet, l'ha agafada i ha jugat **amb** ella= // (F) he jugat amb la moto // però jo tinc un dubte // i me'l và a resoldre Aitor// si jo en el llibre escric / he jugat amb la moto i l'he carregada / no sabem qui: ha jugat-

30. Varis: =XXX=

31. Aitor: =Yerai=

32. Varis: =Yerai=

33. Mestra: explica-ho per a que s'entenga ben bé // ¿què diries?



34. Aitor: (L) JO HE ANAT A CASA DE M' AUELA, HE JUGAT AMB LA MOTO I L'HE CARREGADA AMB TOT. YERAI.

35. Mestra: (*fà cara de sorpresa..*) molt bé:: // molt bé

36. Mestra: que no se m'oblidi // vine ací // Hugo, tu vas a callar un moment// que no se m'oblidi // perquè/ alerta/ este xiquet / ho ha pensat molt bé// ¿tu sabries escriure-ho?  
- A Aitor-.

37. (*Aitor fà un gest de dubte*)

38. Un nen: no:::

39. Mestra: Yerai i altres xiquets t'ajudarem

### ***PEIX CABUT***

1. Mestra: ¿què vos pareix / si avui / (P) com que estem estudiant els animals de la mar / avui per a escriure en el nostre llibre del cap de setmana contem alguna cosa que han dit ací els xiquets / i que té a veure amb els animals de la mar..?

2. Abel: jo també he pescat,..

3. Mestra: tu també // doncs dis-me alguna cosa / (F) de tot el han dit els xiquets / mmmmm // Irene / de tot el que han dit els xiquet / ¿què és el que han dit dels animals de la mar?

4. Irene:...(Dubte).. Raül-

5. Mestra: ¿què ha dit Raül? (*Irene no contesta...*) Sí / és veritat / ha dit una cosa de que// de una balena // però ha dit una cosa que ha vist en una pel·lícula // però hi han altres xiquets // = que han tingut els animals de la mar molt apropet=¿què han dit? què han dit, Xavi?

6. Varis: =XXX=

7. Xavi: (PP) que han pescat un “cabut”
8. Mestra: que ha pescat/ un cabut/ ¿eh que si?// (*Agafa el Llibre del Cap de Setmana*) anem a contar quantes fulles tenim ací/ a vore si ens cap encara / la fulla d'avui// comptem-
9. Tots a una: una-dues-tres- (*fins a deu*)
10. (*Mentre compten la mestra baixa el to de veu per a que no criden*) i diu : (PP)”sense xillar, Lledó”.
11. Mestra: avui va molt bé / que (P) escriguem ací al Llibre del Cap de Setmana / (F) el que ha dit Nadir i el que ha dit Daniel // (L) que van anar a pescar.
12. Abel: jo també he anat a pescar
13. Mestra: però ¿este fi de setmana o un altre?// no em digues mentidetes / ¿eh?
14. Mestra: ¿tu no havies dit que havies anat al fútbol?
15. Abel: si:
16. Mestra: ah/ =doncs no vas anar a pescar =
17. Varis: =XXX=
18. Mestra: =pensa't-ho=
19. Varis: =XXX=
20. Mestra: = espera / que s'ho està pensant= / ¿quan has anat?
21. Abel: per la vesprada
22. Mestra: ah! doncs és possible// ha anat per la vesprada/// hi han tres xiquets: Abel / Daniel Garcia i Nadir / que han anat a pescar- // Jo vull saber/ i tots ho anem a pensar // (L) com / podem / escriure / això / a la pissarra //per a que quan ho anem a llegir / enten-

guem ben bé què és el que diu...// primer que res / pensem el que posarem / i m'ho va a di::r /// Santi/ ¿què volem escriure?

23. Santi: HA:N / PESCAT / UN / PEIX / CABUT

24. Mestra: ¿qui ha pescat un peix cabut?

25. Una nena: Daniel

26. Santi: Daniel

27. Mestra: ateneu- // primer escriurem / DANIEL / = HA / PESCAT UN PEIX CABUT=

28. Varis: =HA PESCAT UN PEIX CABUT= (*acompanyen la mestra*)

29. Mestra: ¿podem escriure alguna altra cosa per a que diguem també lo de Nadir i lo de Abel?

30. Molts: =XXX= = i la vesprada=

31. Mestra: i m'ho dirà // ella (*assenyala Beatriu*)

32. Beatriu: (L) DANIEL GARCIA / NADIR / ABEL / HAN PESCAT UN PEIX CABUT..

33. Mestra: ¿tots han pescat un peix cabut?

34. Nens: =no:::= =XXX=

35. Mestra: (F) un moment// ¿tú has pescat un peix cabut? (A *Nadir*) // i tu has pescat un peix cabut? // (A *Abel; diu que no*) // em sembla que m'esteu dient una mentideta (F) // haurieu deixat la mar sense cabuts (F) (*Riuen*) /// a mi / tan sols / m'ha dit que ha pescat un peix cabut / Daniel Garcia // doncs / el peix que tu has pescat ¿com ere? (A *Nadir*)

36. Nadir: = de colors=

37. Varis: =XXX=

38. Mestra: ah// (F) ateneu // el peix d'ell ere de colors // i el teu / Abel? / ¿n'has pescat? // hi ha moltes vegades que els pescadors van a pescar i no trauen cap peix... (F)

39. Una nena: =perquè no hi hauria=

40. Varis: =XXX=

41. Mestra: ¿tu has pescat?

42. Abel: quatre-

43. Mestra: i saps el nom d'algú d'ells? (*Abel dubte*) /// No ho sap // ¿hi ha algun xiquet que em sàpigue dir tot seguitet / tot seguitet / tot seguitet /lo de Daniel/ lo de Nadir / i lo d' Abel? // (P) tot seguitet / per a que jo (F) poguere escriure a la pissarra// ¿hi ha algu que m'ho sabria dir tot seguitet?

44. (*Alexandra alça el braç*)

45. Mestra: (F) Alexandra

46. Alex: que DANIEL GARCIA / I: / =HA/ HA / PESCAT / UN PEIX CABUT= (*La mestra fà gest d'acompanyar cada paraula que diu la nena* )

47. Varis: =XXX=

48. Mestra: ¿Què més? (*assenyala a una nena*)

49. Alexandra: ABEL HA PESCAT QUATRE PEIXOS

50. Lledó: =i després a baix=

51. Varis: =XXX=

52. Mestra: i després / ¿què més?

53. Un nen: Abel ha pescat =un peix- = Varis: =XXX=//

54. Mestra: ¿què més?

55. Yeraí: NA/DIR/ HA/ PES/CAT/UN/PEIX/ =CABUT= //(Silabeja com per a dictar el text..)

56. Un nen: =DE COLORS=

57. Yeraí: DE/CO/LORS (*rectifica*)

58. Varis: =XXX=

59. Mestra: Yeraí / (F) eix

60. Yeraí eix a la pissarra)

61. Mestra: (F) Yeraí ho té molt clar// i vosaltres / (F) aneu a atendre i ell ho va a tornar a dir // mentre un xiquet / ell ho dictarà i (P) hi haurà un altre xiquet que escriurà / el que ell li dirà

62. Eix Abel a la pissarra

63. Mestra: tu dicta-li el primer que và a escriure/ però tot /// =mira què vas a escriure// ell t'ho diu tot seguit=

64. Varis: =XXX=

65. Yeraí: DANIEL/HA/ PESCAT/ UN/ PEIX/ CABUT

### ***HEM BALLAT AL PREGÓ***

1. Mestra: (P) Tot és bonic / (F) atenció / tot és molt bonic el que m'heu contat / però: / com que hi han tres xiquetes / que han fet el mateix / i además ens han ensenyat a no-

saltres què és / = què és / això que ens han contat= / a mi em pareix que no estaria malament que fore el que han dit i lo que han fet aquestes xiquetes lo que escriguem // què vos pareix?

2. Una nena: =com **bailaven** =

3. Mestra: ¿a tú et pareix bé / Alexandra que escriguem això?

4. Alexandra: =sí=

5. Xiquets: =sí:::=

6. (*Hugo vol parlar i diu alguna cosa*)

7. Mestra: espera / espera / Hugo

8. Mestra: abans que res / aquestes tres xiquetes que estan ací van a pensar / i vosaltres també estareu escoltant per si acàs no ho pensen bé / (F) què és el que es pot escriure per a que quede ben explicat el que heu dit // primer s'ho pensarà/ Vanesa / tú què diries Vanesa? / ¿què diries? per a escriure-ho / ¿eh? / això-

9. *Vanesa va directament a la pissarra.*

10. Mestra: Vanesa/ jo no he dit que et poses a escriure / he dit que aneu a pensar / què és el que anem a escriure per a que això que heu fet / es quede ben explicat,...// Vanesa / ¿tú què diries per a escriure-ho / això que m'heu contat? // anem a pensar tots / com podem explicar / això que han fet aquestes tres xiquetes // Vanesa-

11. Vanesa: HEM VIST A MIRIAM

12. Mestra: molt bé / (F) una cosa per a explicar el que elles han fet és que han vist a Miriam. -A *Beatriz*- // ¿tú ho explicaries un poquet més?

13. Beatriz: sí / que vam eixir a ballar i vam començar el ball.

14. Mestra: van començar a ballar //¿i on vau eixir a ballar?

15. Un nen: al pregó =infantil=
16. Vanesa: =a Castelló=
17. Un nen: a Castelló Infantil
18. Beatriz: que vam vore també a una de l'altra classe i/ vam ballar i vam vore a tota la gent / i vam donar tota la volta i després vam anar al "xino" a menjar-
19. Mestra: escolta-
20. Glòria: *-interrompeix-* tú:::/ nosaltres no:::
21. Mestra: tots no van anar al "**xino**" a menjar -
22. Glòria: =ella i avant=
23. Varis =XXX=
24. Beatriz: XXX i Victor i Lorena-
25. Vanesa: =XXX=
26. Beatriz: ja::
27. (*Hi han moltes veus* )
28. Mestra: doncs / escolta / Vanesa / i tú Glòria / heu de pensar que allò que escrigueu ho heu d'haver fet les tres // per tal / lo del "**xino**" no ho has d'explicar / has d'explicar lo que heu fet les tres // và:/ vanesa / no te'n rigues perquè ara és hora de treballar
29. (...) *Tots parlen a l'hora:* =XXX=
30. Mestra: una dos i tres (F) // ¿algun xiquet dels que està ahí sabria explicar-lo en una frase lo més curteta possible / i que ho explique bé::?

31. Hugo: jo::
32. Mestra: Hugo/ ¿tú què diries / per a escriure lo que elles han dit i que ho explique bé?
33. Hugo: HAN ANAT A BALLAR..
34. Mestra: això i avant?
35. Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA =HAN ANAT A BALLAR=
36. VARIS: =XXX= (*Molts parlen ; Un nen diu algo del restaurant “xinés”*)
37. Mestra: no / ara no parlem del “xino”// vine / Hugo// (*Eix fora del lloc*)
38. (*Tots callen. Molt de silenci*)
39. Mestra: escolteu a Hugo per a vore si amb lo que ell explica /ja està tot dit // comença-
40. Hugo: BEATRIZ GLÒRIA I VANESA / HAN ANAT AL PREGÓ DE CASTELLÓ / A BALLAR.
41. (*Molt de silenci*)
42. Mestra: (*Adreçant-se a elles*) ¿està ben explicat?
43. Elles: sí::
44. Mestra: ¿voldrieu escriure alguna cosa més? Vanesa ha dit una cosa que:: / em pareix que les tres la van vore / i en lo que diu Hugo no ho hem dit // //diu que van anar a Castelló / a ballar al Pregó / i tú / Vanesa / ¿què has dit abans?
45. Vanesa: que VAM VORE A MIRIAM
46. Mestra: ¿això també ho voleu escriure?



47. Molts: Sí::

48. Mestra: arriba l'hora d'escriure // (F) ¿ja teniu clar el que anem a escriure?

49. Nens: =sí::=

50. Varis: =XXX=

51. Mestra: (F) Anem a escriure dues coses // quines xiquetes han anat a ballar / on han anat a ballar / i a qui han vist // tres coses// qui ha anat / on han anat / i a qui han vist.

### ***NATALICI DE SANTI I DE RAÛL***

*La mestra ha enviat un nen a demanar-li el periòdic al Sr. Manolo, el conserge de l'escola. Conversen sobre l'objecte "periòdic".*

1. Mestra: (P) ¿sabeu per què li havia dit a Raül que anare a buscar un periòdic? // (*amb aire de misteri.*) (P) perquè volia que el miràreu // =mireu-lo ben bé =

2. Un nen: = Levante.=

3. Mestra: ¿què diu?

4. Varis: =XXX=

5. Un nen: = Levante - =

6. Mestra: este periòdic ¿es diu?

7. Varis: Levante

8. Mestra: es diu Levante

9. Varis: =XXX=

10. Mestra: ¿què més / Eika? / Levante-

11. Varis: =de=

12. Erika: =de Castelló=

13. Varis: = de / Castelló=

14. Mestra: (F) i ara resulte que vull que em digues què més veus en aquest periòdic // (*assenyala la portada sencera i la mostra a la classe*) además d'un lletrero que és el títol / que es diu "Levante / ¿què més hi ha ací..?"

15. (*Callen tots. Molt de silenci*)

16. Mestra: Jose / què n'hi ha?

17. J. Luis: dibuixos-

18. Mestra: escolta / Raül / però són dibuixos que els han fet en un paper i un llàpis o són una altra cosa? // (*ella fà un gest com si fera una fotografia*)

19. Raül: una altra cosa

20. Mestra: ¿quina altra cosa? / ¿són dibuixos?

21. Raül: han fet una foto i l'han posat ací en el paper-

22. Mestra: (F) han fet la foto i l'han posada ací::// ja sabem una cosa que té el periòdic / a vore / atenció / té el títol / i té fotos // ¿i què més té / Santi?

23. Santi: lletres

24. Mestra: lletres / molt bé // té títol, fotos i lletres // (P) i a vore si hi ha un xiquet que me sap contestar el / que vaig a preguntar / però abans heu de pensar

25. *Anticipació del text*

26. Mestra: (L) (P) aquestes lletres que diu Santi que hi han ací / què ens conten? / escolteu /(PP) // una història// un conte // una pregunta // una notícia // una pel·lícula- // ¿què ens conten aquestes lletres? // (L) aquestes lletres que hi ha al periòdic ¿què ens conten? (*Tots estan molt callats*)

27. Alguns: =XXX=

28. Mestra: (L) ara m'ho dirà / Lledó

29. Lledó: notícies-

30. (*Conversen i anticipen el text. La mestra llig una notícia del periòdic*)

31. Mestra: escolta / ¿este periòdic és igual de gran que els fulls que vosaltres gasteu? / ¿què és més gran el full o el periòdic?

32. Nens: =(F) el periòdic=

33. Varis: =XXX=

34. Mestra: ¿eh que els periòdics són més grans?

35. Beatriu: perquè donen tantes notícies- / que per això el periòdic és tan gran-

36. Mestra: clar/ com donen tantes notícies / i té moltes fulles // **pues** sabeu què he pensat jo?

37. Nens: (*expectants*) ¿què::?

38. Mestra: que ací ens conten notícies de Castelló/ de València/ de Madrid/ de tot el món-

39. Un nen: de fútbol

40. Mestra: de fútbol / i de moltes coses// i jo he pensat-

41. (*Lledó interrompeix...*)

42. Mestra: Lledó / no sabrás què he pensat jo ¿eh? // jo he pensat // en un periòdic ens contem moltes coses/ i en aquesta classe nostra passen moltes coses // em vaig a pensar un periòdic // que siga el periòdic de la nostra classe (...)

43. (...) per a que digue les coses importants que passen a la nostra classe // i com que el periòdic és molt gran // no em serveix un full / perquè en un full no es fà un periòdic // aleshores / mira què m'he pensat / mira /// aquest és el periòdic de la nostra classe / (*Mostra un material de 4 fulles de tamany més gran del full i que té unes parts per al text i altres per a les fotos, preparat a l'efecte,..*) però sabeu què? // que no diu res-

44. Beatriu: tenim que explicar lo que ha passat.

45. Mestra: perquè clar / el periòdic per a poder-lo escriure / hem de posar el què passa.

46. (...) (*Hi ha unal larga conversa sobre les possibles notícies per a la fulla d'eixe dia. Extracta de triar allò MES IMPORTANT*)

47. Mestra: mireu / jo ja ho tinc clar // (F) mira si és important el que ha passat / que fins i tot vam adornar la classe // fins i tot hem fet targetes // és molt important / i ho anem a contar // i ara vé lo difícil / que per al NA / TA / LI / CI DE / SAN / TI / I / RAÛL/ (*escriu aquest text a la pissarra, dient lentament les paraules mentre escriu. Els nens l'acompanyen dient el text*) // Mireu si és important / que aquesta notícia -

48. Lledó interrompeix: (F) és el títol

49. Mestra: és el títol i l'anem a contar // però vull saber com / es pot / contar / aquesta notícia en el nostre periòdic // m'ho dirà/Alexandra/

50. ¿què vols que conte / Alex / del natalici de Santi i de Raül?

51. Alexandra: QUE VAM FER TULIPES-

52. Mestra: QUE HEM FET TULIPES / ¿què més Daniel Campoi?

53. Daniel C.: QUE HEM ADORNAT LA CLASSE (*la mestra entén que hem "donat"*)

54. Mestra: que hem donat la classe (*ho repeteix sense convicció., doncs no ha comprés.*)
55. Un nen: (F) ¿que hem donat-? (*estranyat*)
56. Mestra: què més hem fet? (*A José Luis; aquest no respón.*)
57. Mestra: què més hem fet / Ester?
58. *Ester no respón immeditament.*
59. Mestra: què hem fet / Ester / per al natalici de Santi i de Raül / que tú sí que ho saps-
60. Ester: HEM FET UNA CARTOLINA EN MOLTES TULIPES
61. Mestra: UNA CARTOLINA EN MOLTES TULIPES// no, Raül, no em parles més // Carlos, ¿què hem fet?
62. *Carlos respón però no se li entén*
63. Varis: =XXX=
64. Mestra: el natalici de Santi- // què més hem fet / Irene?
65. *Irene no respón...*
66. Varis: =XXX=
67. Mestra: que no vos en recordeu..?// aquest sí que ho sap (*A Daniel Garcia*)
68. Daniel Garcia: = Hem fet una carta =
69. Varis: =XXX=
70. Mestra: ¿què hem fet / ¿una carta o una targeta?
71. Tots: (F) U::NA TARGETA

72. Mestra: UNA TARGETA // ¿què més vam fer / Nadir?
73. (*Nadir no respón* )
74. Mestra: (F) home / més coses// ¿què van fer quan se va acabar la classe? / Santi i Raül?
75. Nadir: =VAM FER TULIPES =
76. Varis: =XXX=
77. Maestra: = no / quan ja se'n anavem a casa =
78. *Tots parlea* =XXX=
79. Alexandra: (F) QUE VAM REPARTIR LES “XUXES”
80. (*Quan Alex ho diu altres també ; Nadir, Jesús,..*)
81. Mestra: ¿qué?
82. Molts: (F) QUE VAN REPARTIR LES XUXERIES
83. Mestra: QUE VAM REPARTIR LES XUXERIES
84. Gloria: I VAN VINDRE ELS CICLISTES AL PATI
85. Mestra: (F) mira si va ser important que fins i tot els ciclistes ens van visitar // van passar // en el natalici de Santi i de Raül els ciclistes van fer una carrera-
86. Alex: I TAMBÉ VA VINDRE INDURÁIN
87. Mestra: Induráin- // bueno / ho pensarem
88. Yerai: Induráin no perquè s'en ha anat a la pista
89. Mestra: s'ha retirat

90. Abel: s'ha jubilat

91. Mestra: ja s'ha jubilat

92. Alexandra: (F) "jubilat" ¿què és?

93. Mestra: que s'ha retirat // que ja no té ganes de córrer

94. Abel: perquè s'ha fet vell

95. Mestra: ja no té ganes de córrer perquè s'ha fet vell // mira si va ser important eh? / van vindre els ciclistes i tot /// ¿quina xiqueta i xiquet / o xiquet / me vol dir què tinc que escriure de tot el que hem dit? // (F) de tot el que hem dit / de tot el que hem dit / a vore si me dieu-

96. Abel: ¿i la foto?

97. Mestra: la foto també // ara després la traurem / la foto (*es refereix a la foto que haurem de posar junt a la notícia del natalici en el periòdic; la mestra ha preparat un montatge; això mostra les seves expectatives front a la notícia que havien d'escriure i el coneixement que té de la dinàmica de la classe*) // veritat que té fotos el periòdic?

98. Nens: Sí:::

99. (*Mostra el montatge amb la foto de Santi, de Raül i un tarta al mig amb ciris. Dalt està escrit: "NATALICI DE SANTI I DE RAÜL"*)

100. Mestra: ¿qui són?

101. Tots: (F) Santi / Raül

102. Alex: (F) i la tarta

103. Varis =XXX=

104. Un altre: = (F) i la tarta=

105. Alex: (F) i el títol

106. Mestra: doncs / jo he fet la foto però vosaltres heu d'escriure-ho // vine / Alexandra // que li diga algun xiquet la notícia que hem d'explicar // vinga Beatriu / dis-li les paraules que necessita per a escriure//

### **HAN VINGUT ELS BALLADORS D'HONGRIA**

1. Mestra: (F) estava jo mirant aquest matí el nostre periòdic de l'escola / que ja tenim moltes coses escrites // vam escriure una notícia que ere el "Natalici de Santi i de Raül"// una altra notícia que era que al port havien pescat un tauró que no tenia dents / = XXX= (riuén) i =que l'havia pescat la barca "PIPO'S"= ¿eh que sí?/// una altra notícia que vam escriure ací al nostre periòdic / era que havia vingut Miriam a ensenyar-nos les fotos // tres notícies /// i avui / anem a adelantar una miqueta el nostre periòdic i a posar una notícia que haja passat ací a dins de la nostra escola // anem a pensar / a pensar / no el que vindrà / sino una cosa que ja ha passat // què ha passat ací a la nostra escola durant aquestos dies / (*parlen alguns però la mestra no els fà cas en eixe moment*) han passat moltes coses / i anem a triar / a vore quina cosa és la que ha passat ací / i que com és important l' anem a posar al nostre periòdic

2. *-Mira a Carlos-*

3. Mestra: ¿què et pareix que ha passat ací a la nostra escola / per a que siga important per a posar-lo com una notícia?

4. Carlos: la corona

*(A continuació hi ha una llarga conversa sobre le coses que poden ser notícia. La mestra va anotant en la pissarra les propostes que eixen)*

5. Mestra: doncs mira / ja en tinc prou / ara vull / (*Alexandra, parla: XXX*) bé: / ja en tinc prou / Alexandra / perquè com en quatre coses ja podem triar / qui:na faena d'escriure: / anem a vore / les quatre coses no les podem escriure / de cap manera / aleshores / de les quatre coses anem a triar-ne una / per posar-la avui ací al nostre periòdic



6. *(La mestra pregunta a alguns nens qu'és el que més els ha agradat de tot el que han dit per a ser escrit; després proposa fer una votació... els recorda les regles per votar. El TEMA elegit és els Balls d'Hongria)*

7. Mestra: que em diga / Angel / quin numero és més gran / el 2 / el 4 / l'1 i el 16.

8. Angel: el 16

9. Mestra: el 16 és el que més xiquets han votat // doncs/ // avui tan sols parlarem d'una cosa / d' "Els Balls d'Hongria" *(tots aplaudeixen..)*

10. *(Després de consensuar el tema, comence la planificació)*

11. Mestra: vosaltres sabeu que quan posem una notícia / hem de posar un títol / que ens diga de què anem a parlar / i després hem d'explicar = la notícia = = XXX= //avui el títol l'he posat jo // i ara anem a explicar / la notícia // tanqueu els ulls // i penseu com anem a explicar-la // pensem què van fer quan van vindre / quan van vindre / com eren / qui eren / a on vam anar / què vam fer i com se va acabar // (F) i tot això és el que anem a explicar /// (P) cada xiquet em dirà un trocet / una frase / començant des del principi i després (PP) ho escriurem /// = Abel- =

12. Varis: =XXX=

13. Abel: QUE VAM ANAR AL POLIESPORTIU-

14. Mestra: VAM ANAR / A VORE ELS BALLS D'HONGRIA / AL POLIESPORTIU

15. *-Invita a Lledó amb un gest.-*

16. Lledó: HEM BALLAT NOSALTRES-

17. Mestra: nosaltres / també vam ballar// ¿Angel?..

18. Angel: VAN BALLAR A SOLES

19. Mestra: ¿qui?

20. Angel: ELS D'HONGRIA

21. Mestra: (L) ELS DANÇANTS D'HONGRIA TAMBÉ VAN BALLAR ELLS SOLS / SENSE NOSALTRES // ¿alguna cosa més?

22. (*Silenci ; després varis volen parlar*)

23. Mestra: el que parla també escolta (*a un nen distret i que parla*)

24. Aitor: VAM CÒRRER I “**POR**” POC ENS CAEM AL TERRA

25. Mestra: sí: / nosaltres vam ballar per ahí =pel mig i tan depresa anàvem que per poc ens caem al terra= / ho ha dit molt bé:: // alguna cosa més que siga nova i que no l'haja dit ningú / Alex?

26. Varis: =XXX=

27. Alex: QUE JO ME VAIG CAURE EN TERRA

28. Mestra: **bueno** / això quasi que ho ha dit Angel / eh? // una altra cosa que siga nova

29. Glòria: QUE UNES XIQUES DUIEN LES SABATES NEGRES / I UNES ALTRES LES DUIEN DE COLOR ROIG-

30. Mestra: =UNES PORTAVEN LES SABATES NEGRES I UNES ALTRES ROJES=

31. Varis: =XXX=

32. (*Beatriu alce el dit*)

33. Mestra: Beatriu / si alces el dit / parles-

34. Beatriu: QUE DESPRÉS SE VAN CANVIAR / PERQUÈ ANTES SE VAN FICAR LES NEGRES PER A “AGARRAR” AIGUA

35. Mestra: primer van fer un ball que portava- // =¿què era allò?=-

36. Varis: =XXX=

37. Molts nens: =un jarro =

38. Un altre = una vidriola de Monleón=

39. Altres: =XXX=

40. Mestra: =¿com si fora una vidriola de Monleón d' "A guanyar diners"? = (*Alguns canten la sintonia del programa de TVV*) // escolta / Aitor / era un cànter / i feia com si agafara aigua / ¿eh que sí? / ¿què més? /// ah! / mira/ Jose / que està molt calladet-

41. Jose Luis: UNS HÒMENS ESTAVEN TOCANT-

42. Mestra: (F) ¿què tocaven? // a vore // que tocaven uns instruments molt interessants // UNS HÒMENS TOCAVEN / i què portaven?

43. Alex: = UN HOME TOCAVE UNA GUITARRA=

44. Varis =XXX=

45. Mestra: un / UNA GUITARRA-

46. Xavi: UN VIOLONCEL

47. Mestra: UN VIOLONCEL

48. Abel: UN GUITARRÒ

49. Mestra: (FF) I UN GUITARRÒ // ¿què és un guitarrò?

50. Alex: ho ha dit jo-

51. Mestra: **pues** jo he sentit a ell // tu has dit una guitarra-

52. Abel: una guitarra xicoteta

53. Mestra: (F) un guitarró és una guitarra xicoteta / (F) ho ha dit perfecte (F)
54. Alex: i “haven” dos-
55. Mestra: (F) hi “haven” dos
56. *Tots parlen =XXX=*
57. Mestra: mireu / em pareix que me’n vaig de cara a la pared
58. Daniel: QUE QUAN ACABAVEN DE BALLAR FEEN AIXINA (*fà l’acció de saludar*)
59. Mestra: i com es diu això?
60. Molts: =saludar=
61. Varis: =XXX=
62. Un nen: saludaven dues vegades-
63. Mestra: segons els aplaudiments // (*Guillem alce el dit*) ¿què passe / Guillem?
64. Guillem: XXX
65. Mestra: que portaven barrets i mocadors
66. Mestra: (F) de tot això que hem dit / Beatriu es va a posar dreteta i // dis-me // tot això que hem dit / ho anem a escriure // pensa / Beatriu / que ho hem d’escriure curtet i bé // dis-me què tinc que escriure primer
67. Beatriu: *com si dictés*: HAN / VINGUT / ELS / HÒMENS / D’HONGRIA
68. Mestra: =nomès han vingut?=  
69. Glòria: (*interrompeix*) =I LES DONES=

70. Beatriu: I LES DONES-

71. Lledó: HAN VINGUT ELS HÒMENS I LES DONES D'HONGRIA

72. Beatriu: I HAN PORTAT MÚSIQUES

73. Mestra: a::: / (F) què bonic / ¿eh? / cla::r / perquè si nosaltres diem / que han vingut els hòmens i les dones d'Hongria / i no diem res mé::s- /// =a vore- =

74. Varis: =XXX=

75. Lledó: (F) HAN VINGUT LES XIQUES I ELS XICS D'HONGRIA I HAN VINGUT ELS XIQUETS A VORE-HO

76. Varis: =XXX=

77. Un nen: i han anat = els xiquets- =

78. Glòria: =I HAN ANAT ELS XIQUETS / AL POLIESPORTIU =

79. Mestra: ¿a on ha segut?

80. Glòria: al poliesportiu

81. Mestra: (F) a::la// ja m'ho heu dit tot / que vinga Angel i Beatriu que li ho dicte

## **FLORS SEQUES**

*La mestra ensenya les fotos de l'album que ha preparat i les dues a les que van a posar text.*

1. Mestra: anem a donar als pares una sorpresa / perquè hem preparat (P) un album de fotos de la Granja-Escola en les que esteu vosaltres fent diferents coses // (F) però además / aquesta sorpresa serà més bonica encara perquè vosaltres a l'album de fotos li aneu a posar a cada foto una explicació / per a que quan la vostra mamà i el vostre papà

vagen a mirar l'album / li digueu// jo no te dic ahí què fem / llig-lo i ho sabràs- // i aleshores miraran / llegiran allò que heu escrit / i sabran què és el que esteu fent i per què ///

2. aquest album té varies fotos / mireu // una / dues / tres / (*fins a 6*) // sis fotos són moltes i en cada foto esteu fent una cosa // avui tan sols escriurem l'explicació de dues fotos // i aixina / poquet a poquet / = les farem totes ben explicadetes=

3. Alguns nens: =XXX=

4. Mestra: avui triarem aquesta // ara podeu mirar / però no podeu parlar perquè heu de pensar què és el que fem / i què hi ha /// aquesta és la primera foto que anem a triar // per a que no se'ns oblide de quina foto estem parlant / anem a deixar-la ací davant // cada dia tan sols escriurem l'explicació de dues fotos/// a vore si pensem / què és el que podem dir / per a després escriure // (*alguns parlen*) (F) qui hi ha en la foto / què: fan / per què: ho fan // anem a veure / (F) Alex / comença tu // ¿què explicaries d'aquesta foto / per a que el teu papà i la teva mamà sense dir-los tu res/ llegint lo que tu escrius ja sàpiguen / el que és?

5. Alex: el que estan les vaques

6. (*No ha mirat ben bé la foto i això que diu no correspon a la imatge..*)

7. Mestra: **pues** no / no has mirat la foto / no l'has mirada-

8. (*La mestra mira a Lledó invitant-la a parlar*)

9. Lledó: (*Molt esplai, com dient un text per a ser escrit; com dictant*): ESTAN-ARRE-  
PLEGANT-FLORS-SEQUES

10. Mestra: ¿estem què?

11. Lledó: ESTAN ARREPLEGANT FLORS SEQUES

12. Mestra: ¿ESTAN ARREGLANT FLORS SEQUES?

13. Varis nens: (F) arranca:::::nt

14. Lledó: (*Torna a fer un text intentat*) “ESTAN ARRANCANT FLORS SEQUES EN LES ESTISSORES”

15. Mestra: ¿amb tissores arrancàveu les flors seques?

16. Varis: Sí::::

17. Una nena: amb les mans i amb les “estissores”

18. Mestra: ¿amb tissores i amb les mans?

19. Varis: (F) sí:::

20. (*Mostra la foto a Alexandra per a que pugue comprendre que no hi havien vacques en la imatge*)

21. Mestra: a veure si aquesta xiqueta veu algun animal, perquè diu que =hi havia una vaca=

22. Beatriu: =XXX=

23. Mestra: no / Beatriu/ li ho dic a ella // ala/ Alexandra / explica'm què veus en la foto //

24. Alexandra: XXX

25. Mestra: ¿què fan?

26. Alexandra: REPLEGANT FLORS SEQUES

27. Mestra: ¿què fan / ¿arreplegen o arranquen?

28. Molts: (F) arra::nque:::n

29. Mestra: anem a veure / ¿tú què dius que fan / Campoi? / ¿arrepleguen o arranquen? // què fan arreplegar o arrancar?

30. Daniel Campoi: arranca::r
31. Mestra: arrancar // per què dius que no és arreplegar? // arreplegar què és?
32. (*Davant d'aquesta pregunta dubten*)
33. Varis: =XXX=
34. Mestra: arreplegar, ¿qué?
35. Varis: =XXX=
36. Mestra: arreplegar / ¿qué és / arreplegar?
37. Un nen: moltes flors-
38. Mestra: i ací no les arrepleguem? ¿qué estem fent aci?
39. Un nen: estem arrelegant-
40. Mestra: (F) ah/ ¿si? / ¿estem arrelegant? Angel / ¿arrepleguem flors o arranquem flors?
41. Angel: arranquem-
42. Alguns: =XXX=
43. Mestra: s:::::
44. Mestra: diu Angel que no arrepleguem // arranquem /// -*Raül alça el braça*- Raül / ¿tú saps què és arreplegar?
45. Raül: arreplegar són coses que ja están tallades / que estan per ahí / per ahí ::/ i ja estan plantades / i després les agafem i les portem a l'escola
46. Mestra: l'heu sentit? // Raül ha dit que arreplegar són coses que estan tallades / que



estan per terra i nosaltres les agafem / i “arrancar” no / “arrancar” és una cosa que està enganxada i nosaltres la tallem, per això necessitàvem les tissores- // vine ací, Campoi.

47. (*Fà una demostració pràctica de què és “arrancar” i “arreplegar”*)

48. Mestra: jo ara et dic que arranques una fulleta d’allí // una fulleta // la que està sequeta / de la begonya-

49. (*El nen và cap a la planta i dubte,.*)

50. Mestra: mira (*Eela l’acompanya; el nen l’arranca; / ací hi ha una fulleta sequeta / que s’està morint / arrànca-la*)

51. (*la mestra l’agafa i la mostra als altres.*)

52. Mestra: ¿què ha fet Daniel C. ? /¿ha arrancat una fulleta o l’ha arreplegada?

53. Varis: (F) l’ha:: arranca::da

54. Mestra: ¿què ha fet? // l’ha arrancada // ha arrancat una fulleta // i ara / ¿què farà Daniel C.?

55. (*ella tira la fulla en terra; el nen l’arreplega*)

56. Un nen: agafar-la::

57. (*Els demás callen*)

58. Mestra: cla::r / ara l’agafarà o l’arreplegarà però no l’arrancarà perquè ja està arrancada

59. Mestra: (F) doncs/ ara / ara/ Raül / tu que has ditt molt bé aquestes coses / ja me pots dir què vols escriure del que hem dit

60. Raül: ESTEM TALLANT-

61. Mestra: (*interrompeix*) ¿què posem tallant o arrancant?..

62. Varis: (F) ARRANCA:::NT

63. Raül.- FLORS // DE // TERRA (*com si dictès...*)

64. Mestra: ESTEM /ARRANCANT / FLORS // ¿com estaven seques o tendres?

65. Raül: SEQUES-

66. Mestra: ESTEM ARRANCANT FLORS SEQUES // ja tenim una coseta / però jo volia explicar alguna altra cosa / que si no el pare i la mare diran // (F) vaja cosa / = arranquen flors i prou- =

67. Varis =XXX=

68. Mestra: ¿per a què les arrancàvem / Andrés?

69. (*Callen... Andrés dubte...*)

70. Mestra: ¿per a què?

71. Andrés: PER A FER UN RAM DE FLORS-

72. Mestra: (F) PER A FER UN RAM DE FLORS

73. *Lledó vol intervindre..*

74. Lledó: VAM / ARRANCAR / FLORS / SEQUES / PER A FER / UN RAM / DE FLORS

75. Mestra: (F) ala:::/ ja ho tenim =clarí:ssim=

76. *Glòria afegeix:* “=PA “ ELS PARES=

77. Mestra: el ram de flors / ¿per a qui era?

78. Varis: (F) = PER ALS PA:::RES=

79. Varis =XXX=

80. Raül: =PER AL PARE I LA MARE =

81. Mestra: per als dos /// doncs mira / anem a posar-lo // Yera-

82. Una nena: i ¿qui ho dicte?

83. Mestra: li ho dictarà::/ li ho dictarà::: / li ho va a dictar Hugo

### ***HEMANAT AL PORT***

*La mestra parla per recordar que estan treballant sobre el Port i els procediments que empren per seleccionar els temes del periòdic de la classe.*

1. Mestra: mireu / avui una de les coses que anem a fer és que en el nostre periòdic // fà molts dies que ja no escrivim /// vosaltres sabeu que en el periòdic posem les coses importants que fem els xiquets de la classe / i xiquetes / =eh que si?=  
 2. V aris: =XXX=

3.(.....)

4. Mestra: les coses importants que fem durant la setmana les posem = ací=

5. Beatriz: =en el diari=

6. i ara que ja tenim uns dies que no ho havíem escrit /// i además aquesta setmana estudiem el Port / hem fet una cosa important / i jo he pensat / que li ho diré als xiquets si volen seguir omplint el llibre / =el periòdic= amb una notícia d'una cosa que hem fet durant aquesta setmana-

7. Varis: =XXX=

8. (Parlen del què han fet en la visita al Port, de la importància dels fets per ser considerats "notícia")

9. Mestra: (F) Glòria / tú que has alçat el dit per a dir que no era important // mira / uns van vore les casetes dels armadors amb els noms dels vents / vam vore / alguns xiquets que no s'havien adonat que estava la Creu Roja // vam vore el Varador / que algun xiquet no l'havie vist // i després vam vore també la f'abrica on feien les caixes del peix que alguns xiquets no l'havien vist.// aleshores és important o no?// hem vist prou coses per a que siga important o no?

10. (Uns diuen que sí, altres encara que no,...)

11. Mestra: que alce el dit el que diu que sí- // el que diu que sí que és important el que haguem anat al port / tots juntets a vore el port // (alguns alcen el dit) a vore / vaig a contar-vos//1 / 2 / 3 / 4 / 5 / ..a:h / (F) ja heu canviat d'opinió / (compta fins a 18)

12. Un nen: Erika també-

13. Mestra: doncs / (P) com que divuit ne són molts / en el nostre periòdic anem a escriure / (F) què vam fer en aquella excursió al port // i com ara per a escriure hem de pensar el que anem a dir / anem a pensar un poquet / a vore què podem escriure // d'aquesta notícia d'anar / al / port /// tanqueu els ulls un poquet i penseu quan vam anar // qui va anar // per a què vam anar // = per què vam anar =

14. Alguns=XXX=

15. Mestra: =s::::://= i què vam vore /// vaig a tornar-lo a dir // no alces el dit Raül,..// anem a pensar / quan vam anar / qui va anar / per què vam anar / per a què i què vam vore

16. Una nena: Raül / pensa-

17. Mestra: (A Daniel C.) alçat un moment que estàs de cul i et distraus // estic esperant per a que penseu / allò que anem a escriure// Guillem/ ¿què anem a escriure? / (F) vinga s::::: // (F) Guillem-

18. Guillem: VAM / ANAR / A / LA-

19. Mestra: VAM / ANAR / A / LA-

20. Guillem: AL PORT

21. Mestra.: (F) VAM ANAR AL PORT // molt bé:::

22. Raül: a (F) (*espontàniament*) això és el títol/ això és el títol / (FF) “VAM ANAR AL PORT” és el títol

23. Mestra: (F) ¿és el títol? / ¿per què?

24. Raül: perquè això que ha dit Guillem per a títol / és molt bonico-

25. Mestra: ¿si? Raül diu que això que ha dit Guillem és el títol- // després ho mirarem / ¿eh?

26. (*Guillem repeteix el seu text: VAM ANAR AL PORT*)

27. *Mestra*: ja no ho tornes a dir lo de “VAM ANAR AL PORT” / ¿eh?

28. Beatriu: =VAM ANAR A VORE EL VAIXELL QUE L’ESTAVEN ARREGLANT=

29. Varis: =XXX=

30. Glòria: =EL VARADERO=

31. Mestra: aleshores / això que ha dit ella ¿com es pot dir Glòria?

32. Glòria: VAM / ANAR / A VORE / EL VARADOR

33. Mestra: (F) VAM ANAR A VORE EL VARADOR/ molt bé:: // ara/ a vore / Santi

34. Santi: QUE HEM ANAT A VORE EL PORT-

35. Mestra: ja ho ha dit Guillem / a vore Carlos- (*ha alçat el braç* )

36. Molts: =XXX=

37. Mestra: (F) s::::/ (F) calleu / vull sentir a Carlos molt bé-

38. Carlos: *(molt esplai, com si dictés, )* JO/ HE-/ANAT/ AL-/PORT/ A VER/ ELS **PESCATS**
39. Mestra: (F) =mo:::lt bé::=
40. Raül: = ¿els **pecats**?=
41. Mestra: els **pecats** però vol dir els peixos.// mira què ha dit / mira si ho ha dit bé  
Carlos // (F) JO / HE / ANAT / AL / PORT / A / VORE / ELS / PEIXOS
42. Raül: tenim que dir barcos / perquè estem estudiant els barcos-
43. Mestra: cla::r // no vam anar a vore peixos / vam anar a vore barcos / ¿ah? - (*a Carlos*) a vore barcos-
44. *(Carlos diu que sí amb el cap.)*
45. Un nen: (F) i també a vore peixos-
46. Mestra: uns poquets peixos-
47. *(Busca a qui donar la paraula.. Guillem alce el braç.Hi ha molt de soroll. Tots parlen...*
48. =XXX=
49. Mestra: =Guillem ja ha parlat= i teniu l'atenció un poquet dispersa // Lledó- // hem vist més coses però hi ha una coseta que no l'heu dita / no l'heu pensada / (P) jo he dit // (F) quan vam anar / quan / qui và anar / i per què vam anar // Lledó-
50. Lledó: vam anar a vore el port perquè estavem estudiant el port (M)
51. Mestra: molt bé::
52. Daniel: **TAMBÉ VAM VORE LA FÀBRICA DE GEL**
53. Mestra: **TAMBÉ VAM VORE LA FÀBRICA DE GEL** // no / no parleu si no us toca / Beatriu

54. (*Abel alça el dit*)

55. Mestra: Abel / a vore-

56. Abel: QUE VAM VORE (XXX) DE LES SARDINES I DELS BOQUERONS

57. Mestra: Sí:::// ¿i Hugo..?

58. Hugo: VAM VORE COM DESCARREGÀVEN EL PEIX

59. Mestra: mira / ja està bé// Glòria / và l' última (*Glòria ha alçat el dit*)

60. Glòria: VAM VORE EL CATAMARÁN

61. Mestra: vam vore el catamarán // sí / mira Irene què và a dir-nos (*Ha alçat el braç*)

62. Irene: VAIG VORE LES CAIXES-

63. Mestra: ¿què vas vore?

64. Irene: =les caixes- =

65. Varis =XXX=

66. Mestra: les caixes // que ixca Ester a la pissarra / perquè me pareix que tenim moltes coses // (*Carlos diu alguna cosa-*) Carlos / vine ací dretet i escolteu a Carlos perquè si no no el sentireu bé-

67. Carlos: JO/ HE / VIST / LA / CRUZ / ROJA / DEL / MAR” (*esplai, com dictant*)

68. Mestra: torna-ho a dir / que jo no he sentit molt bé -

69. Carlos: A / LA / CRUZ / ROJA / HAVIA / I / UNA / CORDA.

70. Mestra: va vore la Creu Roja / que hi havia una corda-

71. Carlos: (*Explica-*) hi havia con una gorra i havia dos tios-
72. Mestra: =dos hòmens= / dos tios no // hi havia dos hòmens en una gorra-
73. (*Els nens riuen*) =dos ti:os=
74. Molts =XXX=
75. (*La mestra posa ordre ; Carlos diu alguna cosa a la mestra. Ningú escolta.*)
76. Varis: =XXX=
77. Mestra: =a: =/ s::::: / ha dit una cosa molt important, que no l'heu dit ningú,.. i l'heu vista tots // dis-lo-
78. Carlos: (*Esplai com si dictès*) A-LA-CRUZ-ROJA-HAVIA -GATS.
79. Mestra: A LA CRUZ ROJA HI HAVIA GATS / (F) molt bé:::
80. Un nen: (F) =negres..=
81. Varis: =negres/ negres=
82. Mestra: ¿hi haurà una xiqueta que li diuen Ester -?
83. *Raiül intervé.*
84. Mestra: això ja ho ha dit Carlos
85. Mestra: ¿hi haurà una xiqueta que li diuen Ester que està molt calladeta i que se'n và a escriure -?// de tot el que hem dit anem a començar a dictar// anem a vore / comença a dictar Yerai
86. (*Intenta dictar i no s'aclareix;*)
87. *la mestra l'agafa protegint-lo amb els braços.*)



88. Mestra: ¿què posarem primer /Yerai? /Vull que ho diga tot per a que sàpiguem tots el que anem a escriure

89. Yerai: (*Esplai però no dictant*): HEM ANAT AL PORT DE CASTELLO I HEM VIST LES CAIXES I EL VARADERO.

90. Mestra: El varador-

# **BIBLIOGRAFIA**

- ADAM, J. M. (1985) "Quels types de textes?" en *Le français dans le monde*, 192.
- ALLAL, L.; SAADA ROBERT, M. (1992) "La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire". *Archives de Psychologie*, 60, p. 256-296.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY K. (1991) *Focus on the Language Classroom*, Cambridge University Press
- BAIN, D.; SCHENEUWLY, B. (1994). Mecanismes de regulació de les activitats textuales. *Articles*, 2, 87-104.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI eds. (primera ed. en ruso 1979; sisena ed. en espanyol, 1995)
- BARNES, D. (1971) "Language in the secondary classroom" en Barnes, D.; Britton, J. i Rosen, H. *language, the learner and the School*. Harmondswort: Penguin.
- BARNES, D. (1976) *From Communication to Curriculum*. Harmondswort: Penguin.
- BARNES, D. (1982) *Practical Curriculum Study*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BARTLETT, E.J. (1982) learning to revise: Some component processes. A. M. Nystrand (ed.): *What writers Know*. Nova York: Academic Press, pp. 345-363.
- BEREITER & SCARDAMALIA, M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*, Hillsdale: NJ.: Erlbaum.
- BEREITER, C. (1980) Developenment in writing. A L.W. Greegg i E.R. Steinberg (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: N.J.: Erlbaum, pp. 73-93.
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control*. vol. 1. Londres: Routledge&Kegan Paul.
- BESSON, M.J.; CANELAS-TREVISI,S.; DOLZ,J.; MUGRABI, E. I SCHNEUWLY, B. (1996) Discursos de enseñanza y expresión escrita. En *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, C. Coll i D. Edwards. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- BIALYSTOK, E. (1986a) Children's concept of world, *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 13-32.

- BIALYSTOK, E.; MITTERER, J. (1987) Metalinguistic differences among three kinds of riders, *Journal of Educational Psychology*, 79, 147-153.
- BIGAS, M, i alt. (1994) La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los 8 años. *Infancia y aprendizaje*, 65,
- BRONCKART, J.P (1997) Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso. En Wertsch, J., Del Río, P. i Alvarez, A. *La mente sociocultural*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 63-76
- BRONCKART, J.P. (1985) "Le fonctionnement des discours" Neuchatel: Délachaux-Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1988) "Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?", UNESCO.
- BRONCKART, J.P. (1992) El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, 54, 3-48.
- BRONCKART, J.P. i alt. (1985) *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchatel: Délachaux-Niestlé.
- BRONCKART, J.P. i alt. (1991) "Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM?" *Études de linguistique appliquée.*, 84, 111-120.
- BROSSARD, M.; MAGENDIE, A. (1993) "Situations scolaires et apprentissage de l'écrit". En G. Chauveau, M. Rémond y E. Rogovas-Chaveau (eds.), *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système de l'écrit*. Paris: L'Harmattan.
- BROWN, A. L. (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En S.F. Weinrt i H. Kluwe (Ed): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdalle, N.J.: LEA.
- BROWN, P, i S. LEVINSON (1978) "Universals in language usage: politeness phenomena. En *Questions and politeness: Strategies social interaction*, comp. E.N. Goody, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. i YULE, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S. (1983): *Child's talk*. Londres. Oxford University Press, (Trad, cast.: *El habla del niño*, Barcelona: Paidós, 1986)
- BURTIS, P. J.; C. BEREITER; M. SCARDAMALIA; J. TETROE (1983): *The development in planning in writing*, A B.M. Kroll i G. Wells (eds.): *Explorations in the Development in Writing*. Nueva York: John Wiley and Sons pp. 153-174.
- CALSAMIGLIA, H. (1990) Reflexions sobre el discurs escrit. A A. Camps i alt.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova. pàgs. 31-48.
- CAMBRA, M.; NUSSBAUM, L. (1997) "Gestions des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant". *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 423-432.

- CAMPS A.; COLOMER, T. (1997). *L'ensenyament de la llengua i la literatura a l'Educació secundària*. ICE de la UB/ Horsori
- CAMPS, A (1994b) Projectes per aprendre llengua, *Articles*, 2, 7-20
- CAMPS, A (1999) Motius per escriure. *Guix*, 251, 5-10
- CAMPS, A. (1990) Los objetivos lingüísticos en educación. En Siguan, M, (ed.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*, Barcelona: PPU
- CAMPS, A. (1993) "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico" *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, pp. 209-217.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1995) "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y educación*, 26, 51-63
- CAMPS, A. (1995) Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela, *Textos*, 5, 21-28
- CAMPS, A. (1996) "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica". *Cultura & Educación*, 2, 43-57
- CAMPS, A. (coord.) (1994b) *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. i alt. (1990) *Text i Ensenyament*. Barcelona: Barcanova
- CAMPS, A. i MILIÁN M. (1990) L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura, *Interaula*, 11, 22-24.
- CAMPS, A.; CASTELLO, M. (1997) Las estrategias de enseñanza de enseñanza-aprendizaje en el proceso de composición escrita. A. C. Monereo; I. Solé (eds.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1996) Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En A.M. Pereira (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 655-669.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; MILIAN, M.; GUASCH, O. (1997) "Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu". *Articles*, 11, 13-28.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; MILIAN, M.; GUASCH, O. (1998) "Les reformulacions del text intentat: La construcció del discurs escrit en grup". Treball presentat en la II Trobada Internacional sobre l'Adquisició de les Llengües de l'Estat. Universitat de Barcelona.
- CAMPS, A; RIBAS, T.; GUASCH, O.; I MILIAN, M. (1997) "Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalingüistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. *Recherches*, 27, 133-156.

- CANDLIN, Cn. (1990). "Hacia la enseñanza de la lengua basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- CAZDEN, C.B. (1991) *El discurso en el aula*, Madrid: Paidós/ MEC.
- COHEN, L.; MANION, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLE, M. I SCRIBNER, S. (1974) *Cultura and Thought. A psychological introduction*. Nueva York: Wiley.
- COLOMER, T (1991) "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 9, 18-31
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Celeste, MEC.
- COLOMINA R. y ONRUBIA, J. (1997) "La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula", en *Cultura y Educación*, 8, 63-72.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.) (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, pp. 52-73). Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C. i ONRUBIA, J. (1996) "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos". E. C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, (pp. 52-73). Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C. i SOLÉ, I. (1990) "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje" A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. Págs. 335-352.
- COLL, C. i SOLÉ, I. (1990) "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje". A. C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.): *desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza. pàgs. 335-352.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. (1992) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa: en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLLINS, J. i S. MICHELS (1988) "Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización". A J. Cook Gumperz (ed.): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- CONCA, M.; COSTA, A.; CUENCA, M.J.; LLUCH, G. (1998) *Text i gramàtica*. Barcelona: Teide.
- COOK-GUMPERZ, J. (Ed.) (1986) *The social construction of literacy*. Cambridge University Press. (Trad. cast. *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós, 1988)
- COOPER, B. (1976) *Bernstein's codes: a classroom study*, University of Sussex Education Area Occasional, Paper, 6.
- COOPER, Ch. R. i A. MATSHUHASHI (1983) "A theory of the writing process", a M. Martlew (ed.): *The psychology of writteng language*. Nova York: Jonh Wiley and Sons.

- COULTHARD, M (1992) (Ed.) *Advances in spoken discourse analysis*. Londres: Rotledge.
- CHAROLLES, M; J.F. HALTÉ; C. MASSERON; A? PETITJEAN (1989): *Pour une didactique de l'écriture*. Metz: Pratiques, Col. Didactiques des textes.
- CHEVALLARD, Y. (1985) "La transposition didactique" Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DEL RIO, P. (1990) "ZDP y Zona Sincrética de Representación: el espacio instrumental de la mediación social" en *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244
- DILLON, J.T. (1982) "The effect of questions in education and other enterprises" *Journal of Curriculum Studies*, 14, 2, 127-152.
- DI PARDO, A. (1992). "Nested contexts: a basic writing adjunct program and the challenge of 'Educational equity'". *Technical Report*, 62. Berkeley/Pittsburgh: CSW. University of California/ Carnegie Mellon University
- DOLZ J. & PUJOL M. (1991) La enseñanza de la lengua de origen. Propuestas de renovación didáctica, in: M. Siguan (Ed.), *La enseñanza de la lengua*, ICE Universitat de Barcelona-Horsori, Barcelona, 91-98.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1997) Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, 27-40.
- DOLZ, J. (1989) Aspectes didàctics: l'expressió escrita a l'escola. elements per una pedagogia del text. A *Support per al'ensenyament del valencià*, 3. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.
- DOLZ, J. (1987) La producció de textos escrits a l'escola. XIIè seminari "Llengües i Educació". Sitges, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- DOLZ, J. (1994) La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 23, 17-28.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. (1993) "La adquisición de los discursos: ¿competencia emergente o aprendizaje de diversas capacidades verbales?" Actas de las *Jornadas sobre Enseñanza de las Lenguas* en l'EOI. Castelló de la Plana.
- DONALDSON, M. (1992) *Human Minds*. Londres: Allen Lane, The Penguin Press.
- DREW P; HERITAGE, J. (1992) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University.
- DYSON, A.H. (1995). "Children out of bounds: The power of case studies in expanding visions of literacy development". *Technical Report*, 73. Berkeley/Pittsburgh: CSW. University of California/ Carnegie Mellon University
- DYSON, A.H.; FREEDMAN, S.W. (1991). "Critical challenges for research on writing and literacy: 1990-1995". *Technical Report*, 1-B. Berkeley/Pittsburgh: CSW. University of California/ Carnegie Mellon University
- EDWARDS, D. i WESTGATE, D.P.G. (1987) *Investigating class talk*. The Falmer Press.
- EDWARDS, A.D. y FURLONG, V.J. (1978) *The language of teaching*. Londres: Heinemann.

- EDWARDS, A.D. (1980) "Patterns of power and authority classroom talk" en P. Woods, (comp) *Teacher strategies: explorations in the sociology of the School*. Londres: Crom Helm.
- EDWARDS, D. (1990) "Discourse and the development of understanding in the classroom". En O. Boyd-Barret y E. Scanlon (Eds.), *Computers and Learning*. Wokingham: Addison-Wesley.
- EDWARDS, D. (1996) Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, (pp. 52-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós / MEC.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1989) Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Process*, 12, 91-104.
- ELLIS, N. (ed) (1994) *Implicit and explicit learning of language*, London: Academic Press.
- EMIG, J. (1971) *The composing process of Twelfth Graders*. research report núm, 13. Urbana, III: National Council of Teachers of English.
- ERICKSON, F. y SHULTZ, J. (1982) *The coounselor as gatekeeper: social interaction in interwius*. N. York: Academic Press.
- ESPERET, E. i PIOLAT, A. (1986) Production: planification et controle. Introducción al col·loqui *Text and Text Processing*. Poitiers.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- FERREIRO, E. (1998) La distinción oral-escrito en los textos narrativos infantiles. *Textos*, 17, 9-19
- FERREIRO, E. y GOMEZ-PALACIO, M. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FISHER, E. (1992) "Characteristics of children's talk at the computer and its relationship to the computer software". *Language and Education*, 7, 2, 212-250.
- FISHER, E. (1993) "The teacher's role". En P. Scrimshaw (Ed.) *Language, Classroom and Computers*. Londres: Routledge.
- FLOWER, L. i J. R. HAYES (1980a): "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints", A. L. W. Gregg i E. R. Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 31-50.
- (1980b): "Writing as a problema solving" a *Visible Language* núm, 14, 4, pp. 388-399.
- (1981): "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem" a *College Composition and Communication*, núm. 31, pp. 21-32.



- FONS, M. (1996) "Aprender a leer y escribir en los proyectos de trabajo globalizados". *Artículos*, 8, 97-107
- FONS, M. (1999) "Escritura colectiva de un texto a los cinco años". *Artículos*, 17, 21-30
- FREEDMAN, S.W. (1985) *The acquisition of written language*, Norwood, N.J. Ablex
- GALTON, M.; SIMON, B. i CROLL, P. (1980) *Inside the Primary Classroom* (The ORACLE project). Londres: Routledge & Keagan Paul.
- GARTON A. i C. PRATT (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: Paidós.
- GOMBERT, J.E. (1990) *Le développement métalingüistique*. Paris, PUF
- GONZALEZ, M.J. y PALACIOS, J. (1990) "La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción". En *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-112.
- GRAVES, D.H. (1983) *Writing. Teachers and children at Work*. Portsmouth, N.H. (versió cast. (1991) "Didáctica de la escritura" Morata-MEC)
- GRICE, H. P. (1975) "Logic and conversation". En P. Cole y J. Morgan (comps.) *Syntax and Semantics, vol 3.:Speech Acts*. N. York, Academic Press.
- GRIFFIN, P. i COLE, M. (1984) "Current activity for the future: the zoped". En Rogoff i Wertch (comps) *Children's Learning in the Zone of proximal development*, Nueva York, Jossey-Bass.
- GUFONI, V. (1996) "Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite" approche critique" *Etudes de Linguistique Appliquée*, 101, 20-32.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I. Madrid: Taurus.
- HALTE, J. F (1986) "Les conditions de production de l'écrit scolaire" a *Aprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Brussel·les: De Boeck, pp. 35-44
- HALLIDAY, M.A.K. i HASAN, R. (1989) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- HAMMERSLEY, M. (1980) "Classroom ethnography" , *Educational analysis*, 2,2, 47-74.
- HAYES, J. R. i L. FLOWER (1980): "Identifying the organization of writing process", A. L. W. Gregg i E. R. Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- HAYES, J.R.&FLOWER, L. (1986) "Writing research and the writer" *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- HERNANDEZ, F. (1992) *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- JOLIBERT, J. et alt. (1992) *Formar infants productors de textos*, Barcelona: Graó.
- KANTOR, K.J.; KIRBY, D.R.; GOETZ, J.P. (1981). "Research in context: Ethnographic studies in English education". *Research in the Teaching of English*, 15 (4), 293-309.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) "Auto-organización y cambio cognitivo" *Substratum*, vol. 1, 1, 19-43.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) *Beyond Modularity, a development perspective on cognitive science*. Cambridge, M.A: MIT Press/ Bradford Books.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1995) "Restricciones de la conciencia metalingüística" en *Infancia y Aprendizaje*, 72, 33-50.
- LACASA, P. MARTIN, P. y HERRANZ, P. (1993) Escenarios interactivos en la relación niño-adulto", en M.J. Rodrigo (ed.). *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.
- LACASA, P. y FREIXAS, A. (1997) "Presentación: Acercarse a las aulas: ¿uno o múltiples caminos?", en *Cultura & Educación*, 8, 5-12.
- LEONTIEV, A.N. (1981) *Problems of the developments of mind*. Moscow: Progress Publishers (Trad. cast.: *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.1983.
- LIER, L. van (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Cap. 2: The aims of second-language classroom research. London/New York: Longman, pp. 18-70
- LOMAS, C.; OSORO, A. (ed.) (1993) *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSON, A. (1993) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LURIA, A. R. (1980) *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona: Fontanella.
- MARTI, E. (1995) "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", en *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- MARTLEW, M. (ed) (1983): *The psychology of Written Composition*. Nova York: John Wiley and Sons.
- MATSHUHASHI, A. (1981): "Pausing and planning: The tempo of written discourse production". A *Research in the Tachins English*, , núm 15, 2, pp.113-134.
- (1982): "Explorations in the real-time production of written discourse" A M. Nystrand (ed.) : *What Writers Know*, Nueva York: Academic Press, pp. 269-290
- (1987): "Revising the plan and altering the text" A A. Mastuhashi (ed.): *Writins in Real Time*, Norwood, N.J.: Ablex, pp. 197-223.
- MAURI, T. i GOMEZ, I. (1997) Formato clase y regulación de la actividad conjunta profesor-alumno, en *Cultura y Educación*, 8, 49-61
- MAXWELL, J.A. (1992). "Understanding and validity in qualitative research". *Harvard Educational Review*, 62 (5), 279-300.
- MEHAN, H. (1979) *Learning Lessons: Social organitation in the Classroom*. Cambridge: Mass, Harvard University Press.

- MENDEZ, L. i LACASA, P. (1997) "El aula de una escuela infantil ¿qué buscamos y qué hay en ella?" *Cultura & Educación*, 8, 73-88
- MERCADO, R. (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- MERCER, N. (1996) "Las perspectivas socio-culturales y es estudio del discurso en el aula" en C. Coll i D. Edwards (eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MILIÁN, M. (1990) "Tipologia de Textos: reflexió per l'ensenyament", en A. Camps i alt. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, pàg.75-93.
- MILIÁN, M. (1996) "Contextual factors enchancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writting" a G. Rijlaarsdam, H. van der berg, M. Couzijn (eds). *Effective teaching and Learning of writting*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 372-386.
- MILIÁN, M. (1996) Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos, en *Cultura & educación*, 2, 67-78
- MILIÁN, M.; GUASH, O.; CAMPS, A. (1990) "Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic". En A. Camps i alt. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova.
- MILIAN, M; GUASH, O.; CAMPS, A. (1991): "Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza d ela lengua escrita". En M. Siguan (coord): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori, pp. 13-21.
- MUÑOZ, C.; NUSSBAUM, L. (1997) "Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne". *Aile*, 10, 3-20
- NELSON, K. (1988) *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- NEMIROVSKY, M. (1998) El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. *Textos*, 17, 55-66.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change i school*. Cambridge: Cambridge University Press. (trad. cast.: *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata, 1991.
- NOGUEROL, A. (1989) *Tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprender a l'escola*. Barcelona: Graó.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Appendix C: An Introduction to Statistics. New York: Prentice Hall, pp. 165-176.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. (1992). "Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució", *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 10: 99-123

- NUSSBAUM, L. (1994) "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo". *Signos*, 4, 36-47.
- NUSSBAUM, L. (1994) "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras". *Textos*, 1, 85-94
- NUSSBAUM, L. (1997) "Profils sociaux et places dans les tandems exolingues" a M.Souchon (ed) *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon: Université de Franche-Comté, 115-126.
- NYSTRAND, M. (1986) *The Structure of Written Communication. Studies in reciprocity between Writers and readers*. Londres: Academic Press.
- OLSON, D. (1988) *Literate Thoughts*, en Che Kan Leong & Bikkar S. Randhava (Eds.) *Understanding Literacy and Cognition*, New York: Plenum Press.
- OLSON, D. (1997) "La escritura y la mente". En Wertsch, J., Del Río, P. i Alvarez, A. *La mente sociocultural*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 77-97
- OLSON, D. R. y BRUNER, J. S. (1996) "Folk psychology and folk pedagogy". En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human developement* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- OLSON, D.R. i TORRANCE, N. (comps.) (1995) *Cultura escrita y oralidad*. Madrid: Gedisa.
- PASQUIER, A.; J. DOLZ (1996) Un decálogo para enseñar a escribir. *Comunicación, Cultura & Educación*, 2, 31-42
- PAYRATÓ, L (1997) *De professió lingüista: panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Empúries.
- PAYRATÓ, L. (1995) "Transcripción del discurso oral". En L. Cortés (ed.): *El español coloquial*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- PERL, S. (1979) "The composing process of unskilled college writers" *A Resarch in the Tachins English*, núm 13, pp. 317-356.
- PETITJEAN, A. (1981) "Clase, projet, équipe. enseigner autrement". *A Pratiques*, 31, 33-68.
- PIAGET, J. (1969) "Psicología y Pedagogia" Barcelona, Ariel.
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris: Alcan.
- PIANKO, S. H. (1979) "A descripcion of the composing process of college frehman writers" *A Resarch in the Tachins English*, , núm, 13, pp. 5-22.
- PIOLAT, A. (1987) Mobilisation des connaissances et planification. A J.-L.Chiss et alt. (eds.): *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Brussel·les: de Boeck, pp. 285-301.
- PONTECORVO, C. i ORSOLINI, M. (1992) "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría d ela actividad" *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.

- POTTER, J. (1998) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- PRINCE, E.F. (1981) "Towards a taxonomy of given-new information". En P. Cole (comp) *Radical Pragmatics*. Nova York: Academic Press.
- PUJOL-BERCHE, M. (1994) "La pedagogía del texto: Enseñanza/Aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal". *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 23, 9-16
- RIBAS, T (1997) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. (1996) "Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita". *Cultura & Educación*, nº 2, 79-92.
- RIBERA, P.; RIOS, I. (1998) "La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil". *Textos*, 17, 20-31.
- RIO, M.J. del (1993) *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Ice/Horsori.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós, MEC.
- ROGOFF, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, J., Del Río, P. i Alvarez, A. *La mente sociocultural*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. pàgs. 111-126
- ROSAT M.-C., SCHNEUWLY B., DOLZ J. & PASQUIER A. (1992) "Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 87, 37-50.
- RUTTER, M., MAUGHAM, B., MORTIMORE, P. y OUSTON, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours*. Londres: Open Books.
- SAADA-ROBERT, M. (1995) "Microgenesis of adult-child interactions in school", en *Infancia y Aprendizaje*, 72, 95-113.
- SALVADOR, V. (1989) (ed.) *Teletextos. Lectures de teoria de la comunicació*. Universitat de València.
- SCRIBNER S. i COLE, M. (1973) "Cognitive consequences of formal and informal education". A *Science*, nº 182 (Trad. cast.: "Consecuencias cognitivas de la educación formal y informal" A *Infancia y Aprendizaje*, núm. 17, pp. 3-18.
- SCRIBNER S. i COLE, M. (1981): *The psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SCHENEUWLY, B. (1985) "La construction sociales du langage écrit chez l'enfant". A B. Scheneuwly, B i J.P. Bronckart (eds.): *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchatel: Delachaux-Niestlé.
- SCHENEUWLY, B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchatel, Delachaux-Niestlé.
- SCHENEUWLY, B. (1992) "La concepción vigotskyana del lenguaje escrito". *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 16, 49-60

- SCHENEUWLY, B.; BRONCKART, J.P.( 1985): *Vygotsky aujourd'hui* Neuchatel, Delachaux-Niestlé.
- SCHENEUWLY, B. (1995) Parlar per escriure, *Articles*, 6, 23-34
- SCHENEUWLY, B. i J. DOLZ (1989) “La planification langagière chez l'enfant. Elements pour une théorie”. A *Revue Suisse de Psychologie*, 46 (1,2), 55-64.
- SCHRIVER, K.A. (1990). “Theory building in rhetoric and composition: the role fo empirical scholarship”. *Technical Report*, 38. Berkeley/Pittsburgh: CSW. University of California/ Carnegie Mellon University
- SEBASTIAN E. i MALDONADO, A. (1998) “La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas”. *Estudios de Psicología*, 60, 79-94
- SHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHULTZ, J. (1979) “It's not whether you win or lose, it's how you play the game: A micro-ethnographic analysis of game-playing in a kindergarten/first grade classroom”. En *language, children and society*, com. per O.K. Garnica y M.L. King. Nova York: Pergamon.
- SIGUAN, M. (1995) *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- SILVESTRI A.; BLANCK, G. (1993) *Bakhtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- SINCLAIR i COULTHARD (1975) *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers ahn Pupils*. Londres: Oxfors Univcersity Press
- STEINGBERG, E. R. (1980) “A Garden of opportunities and a thicket of dangers” A.L.W. Greeg i E.R. Steingberg (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 155-167.
- STODOLSKY, S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza*. Madrid: Paidós
- STUBBS, M. (1983) *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural Language* Oxford: Basil Blackwell.
- STUBBS, M. (1981) “Scratching the surface: linguistic data in educational research”, en C. Adelman (comp), *Uttering, Muttering: Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*. Londres: Grant MacIntyre.
- STUBBS, M. (1984) “Lenguaje y Educación” Madrid, Cincel-Kapelusz
- STUBBS, M. (1976) “Keeping in touch: Some functions of teacher-talk”. En *Explorations in classroom observation*, (comp.) M. Stubbs i S. Delamont. Londres: John Wiley.
- TEBEROSKY, A.(1991) *Aprendiendo a escribir* Barcelona: Ice-Horsori.
- TEBEROSKY, A.(1998) Enseñar a escribir en la edad de la escritura. *Textos*, 33-44. Barcelona: Graó

- THARP, R. i GALLIMORE, R. (1988) *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, L. (1990) “Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 6, 53-62.
- TOLCHINSKY, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antropos.
- TOUGH (1989) *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor
- UNAMUNO, V. (1997) *Lenguas, identidades y escuela*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- VALSINER, J. (1988) *Developmental psychology in the Soviet Union*. Brighton, Sussex: Harvester Press.
- VILASECA, R. y DEL RÍO, M.J. (1997) “La intervención en el área de lenguaje: un modelo interactivo y naturalista”. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 3-17.
- VOLOSHINOV, V, (ed. castellana,1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- YIGOTSKI, L. S. (1973). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. En: L. S. Vygotski; A.N. Leontiev y otros. (pp. 23-39) *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- YIGOTSKI, L. S. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*. Vol II. Madrid: Visor.
- YIGOTSKI, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- YIGOTSKI, L. S. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WATSON GEGEO, K.A. (1992). “Thick explanation in the ethnographic study of child socialisation”. In Corsaro, W.T.; Millewr, P.J. *Interpretive approach to children socialisation*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 51-66.
- WELLS, G. (1985) “Preschool literacy-related activities and suces in school”. A Olson, Torrance i Hildyard (eds): *Literacy, language and Learning*. Londres: Cambridge University Press, pp. 229-255.
- WELLS, G. (1988) “Aprender a leer y escribir” Barcelona: Laia.
- WELLS, G. (1988) “La experiencia del lenguaje de niños de cinco años en casa y en la escuela” en, Cook-Gumperz, J. *La construcción social de la alfabetización*, Paidós/MEC. Pág. 85-108.
- WELLS, G. 1996) “De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia. en C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, (pp. 52-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WERTSCH, J. (1985a) *Vygotsky and the Social Formation of Mind* Londres: Harvard University Press. (Trad. castellana (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

- WERTSCH, J., DEL RÍO, P. i ALVAREZ, A. (1997) *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WOODS, C.A. (1982) “La lecto-escritura en las interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social”. En E. Ferreiro i M. Gómez Palacio (comps): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mèxic, Siglo XXI, pp. 321-345.
- WOODS, P. (1983) *The sociology of the School*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- WOODS, P (1984) “Teacher, self and curriculum” en Ball, S.J. i Goodson, I. (comp) *defining the curriculum*, Lewes: Falmer Press.
- WOODS, P (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WOODS, P (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, M (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan